



UNIVERSITÉ DE NOVI SAD  
FACULTÉ DE PHILOSOPHIE  
DÉPARTEMENT D'ÉTUDES ROMANES

# Éléments de civilisation francophone dans l'enseignement du FLE

(Елементи франкофоне цивилизације у настави француског као страног језика)

-Thèse de doctorat-

Présentée par : Vanja Manić-Matić

Dirigée par : Prof. dr Snežana Gudurić

Novi Sad, 2017.

# УНИВЕРЗИТЕТ У НОВОМ САДУ

## ФИЛОЗОФСКИ ФАКУЛТЕТ

### КЉУЧНА ДОКУМЕНТАЦИЈСКА ИНФОРМАЦИЈА

Редни број: РБР	
Идентификациони број: ИБР	
Тип документације: ТД	Монографска докуменатција
Тип записа: ТЗ	Текстуални штампани материјал
Врста рада (дипл., маг., докт.): ВР	Докторска дисертација
Име и презиме аутора: АУ	Вања Манић-Матић
Ментор (титула, име, презиме, звање): МН	Проф. др Снежана Гудурић, редовни професор за ужу научну област Романистика, Филозофски факултет, Нови Сад
Наслов рада: НР	Елементи франкофоне цивилизације у настави француског као страног језика
Језик публикације: ЈП	Француски
Језик извода: ЈИ	срп. / енг.
Земља публоковања: ЗП	Република Србија
Уже географско подручје: УГП	АП Војводина

Година: ГО	2017
Издавач : ИЗ	ауторски репринт
Место и адреса: МА	Нови Сад, Зорана Ђинђића 2, Филозофски Факултет
Физички опис рада: ФО	број поглавља 8/ страница 293 / слика 92 / референци 172/ прилога 14
Научна област: НО	Филолошке науке, Романистика
Научна дисциплина: НД	Наука о језику, Методика наставе француског језика
Предметна одредница, кључне речи: ПО	Франкофонија, француски као страни језик, цивилизација, култура, интеркултуралност
УДК	УДК 930.85(44):[811.133.1:371.3(084.5)]
Чува се: ЧУ	ФИЛОЗОФСКИ ФАКУЛТЕТ, Централна Библиотека
Важна напомена: ВН	
Извод: ИЗ	У овој дисертацији бавимо се елементима франкофоне цивилизације у настави француског језика. Током рада са ученицима и студентима нивоа знања А1-Б2 француског, приметили смо да су мање сензибилизовани за франкофону културу, и да су више упознати са елементима француске културе, у овом случају мислимо на територију данашње Француске. То нас је навело да урадимо анализу франкофоних елемената у уџбеницима француског као страног језика, коришћеним на простору Србије. Након уводног поглавља, које садржи теоријски оквир истраживања, и у коме је дефинисан појам <i>франкофоног елемента</i> , дата је анализа корпуса кроз тематске категорије : „језички варијетети“, „географија“, „славне личности, културни споменици, историја“, „графичке уметности, скулптура и архитектура“, „књижевност“,

	<p>„музика“, „филм“, „штампа и документарни текстови“ и „стрипови“. На основу урађене анализе изводи се закључак да франкофони елементи нису довољно заступљени у настави француског језика и да би требало да буду више присутни, кроз различит и разноврстан педагошки материјал, поготово с обзиром на то да их је могуће уклопити у већ постојеће уџбенике, за шта дајемо примере на самом крају рада.</p>
<p>Датум прихватања теме НН већа: ДП</p>	<p>13. 05. 2010. г.</p>
<p>Датум одбране: ДО</p>	
<p>Чланови комисије : (име и презиме / титула/ звање / назив организације / статус) КО</p>	<p>председник:  члан:  члан:</p>

# University of Novi Sad

## Key word documentation

Accession number: ANO	
Identification number: INO	
Document type: DT	Monograph documentation
Type of record: TR	Textual printed material
Contents code: CC	PhD Thesis
Author: AU	Vanja Manić-Matić
Mentor: MN	Snežana Gudurić, PhD, Full professor, Faculty of Philosophie, University of Novi Sad
Title: TI	Elements of Francophone Civilization in Teaching French as a Foreign Language
Language of text: LT	French
Language of abstract: LA	srb. / eng.
Country of publication: CP	Republic of Serbia
Locality of publication: LP	AP of Vojvodina
Publication year: PY	2017
Publisher: PU	

Publication place: PP	Novi Sad, Zorana Đinđića 2, Faculty of Philosophy
Physical description: PD	chapters 8/ pages 293/ photos 92/ reference 172/ appendices 14
Scientific field SF	Philology, Romance languages
Scientific discipline SD	Language science, French language teaching methodology
Subject, Key words SKW	Francophony, French as a foreign language, civilization, culture, interculturality.
UC	
Holding data: HD	University of Novi Sad, Faculty of Philosophy
Note: N	
Abstract: AB	This dissertation deals with the elements of Francophone civilization in teaching the French language. While teaching students with the French language knowledge (level A1-B2), we noticed that they are less familiar with elements of Francophone culture, and more familiar with elements of French culture, meaning the culture of the territory of present-day France. That led us to perform an analysis of Francophone elements in textbooks used for teaching French as a foreign language which are used on the territory of Serbia. After the introductory chapter which contains the theoretical research framework and defines the notion of a <i>Francophone element</i> , a corpus analysis is provided using the thematic categories: “language varieties”, “geography”, “famous persons, cultural monuments, history”, “graphic arts, sculpting and architecture”, “literature”, “music”, “film”, “press and documentary texts”, and “comic books”. Based on the performed analysis, a conclusion can be made that the Francophone elements are underrepresented in teaching the French language and that their presence should be increased through various and diverse pedagogical material, especially

	when it is taken into consideration that they can be fitted into already existing textbooks which is displayed by examples at the very end of the dissertation.
Accepted on Scientific Board on: AS	13. 05. 2010.
Defended: DE	
Thesis Defend Board: DB	<p>president:</p> <p>member:</p> <p>member:</p>

## АПСТРАКТ

У нашем раду реч је о елементима франкофоне цивилизације у настави француског језика. Током рада са ученицима и студентима нивоа знања А1-Б2 француског, приметили смо да су мање сензибилизовани за франкофону културу, и да су више упознати са елементима француске културе, у овом случају мислимо на територију данашње Француске. То нас је навело да урадимо анализу франкофоних елемената у уџбеницима француског као страног језика, коришћеним на простору Србије. Наш корпус ексцерпиран је из сто двадесет читанки и метода француског језика, од Другог светског рата до 2013. г., реч је о методама које су објављене на територији бивше Југославије, данашње Србије и Француске.

У првом делу рада објашњени су разлози избора теме, циљеви рада као и сама његова структура. Такође је приказано место које заузима учење француског као страног језика у образовном систему актуелне Србије.

Након тога изложен је теоријски преглед ставова када су у питању појмови *цивилизација*, *култура* и *језик*, неодвојиви у учењу страног језика, као и појам *интеркултуралности*, која је једна од незаобилазних компетенција у настави страних језика данас. Потом је дато виђење француске и франкофоне цивилизације у настави француског из перспективе бивше и садашње територије наше државе.

У трећем делу рада објашњен је појам *Франкофоније*, разлози зашто је значајна у настави француског, која је њена улога и шта она заправо данас представља. Такође је дефинисан појам *франкофоног елемента* и дат опис уџбеника француског језика, коришћених од Другог светског рата на простору данашње Србије, као и тематске категорије према којима су класификовани франкофони елементи.

Четврто поглавље посвећено је анализи корпуса који је претходно подељен у следеће тематске категорије: „језички варијетети“, „географија“, „славне личности, културни споменици, историја“, „графичке уметности, скулптура и архитектура“, „књижевност“, „музика“, „филм“, „штампа и документарни текстови“ и „стрипови“. У овом делу рада приказани су франкофони елементи кроз основни педагошки материјал, њихова употреба, као и језичке компетенције за које су предвиђени.

У последњој фази рада предложен је додатни педагошки материјал, неколико аутентичних франкофоних докумената, као и њихова примена у настави француског као страног језика, све у циљу њихове боље искоришћености.

На основу урађене анализе изводи се закључак да франкофони елементи нису довољно заступљени у настави француског језика и да би требало да буду више присутни, кроз различит и разноврстан педагошки материјал, поготово с обзиром на то да их је могуће уклопити у већ постојеће уџбенике, за шта дајемо примере на самом крају рада.

У нашем свету вишејезичности, мултикултуралности и интеркултуралности, будућност француског језика јесте у прихватању свих његових разноврсности и различитости.

**Кључне речи:** франкофонија, француски као страни језик, цивилизација, култура, интеркултуралност.

## ABSTRACT

Our dissertation deals with elements of the Francophone civilization in teaching the French language. While teaching students with the French language knowledge (level A1-B2), we noticed that they are less familiar with elements of Francophone culture, and more familiar with elements of French culture, meaning the culture of the territory of present-day France. That led us to perform an analysis of Francophone elements in textbooks used for teaching French as a foreign language which are used on the territory of Serbia. Our corpus was extracted from a hundred and twenty textbooks and methods used for teaching the French language, starting from the period of World War Two up to 2013. These methods were published on the territory of former Yugoslavia, present-day Serbia, and present-day France.

The first part of the dissertation explains the reasons behind the choice of the topic, the aims of dissertation and its structure. This part also indicates the position of learning French as a foreign language in the current educational system of Serbia.

This is followed by a theoretical overview of perspectives on the notions of *civilization*, *culture*, and *language* which are inseparable in learning a foreign language, including the notion of *interculturality* which is one of the mandatory competencies in teaching foreign languages today. After that, a look at the French and Francophone civilization in teaching the French language from the perspectives of the former and present-day territory of our country is provided.

The third part of the dissertation explains the notion of Francophony, provides the reasons why it is significant in teaching the French language, what its role is and what it represents today. The notion of a *Francophone element* is also defined with a description of French language textbooks used from the period of World War Two on the territory of present-day Serbia, including thematic categories according to which the Francophone elements are classified.

The fourth chapter is dedicated to analyzing the corpus which has previously been divided into the following thematic categories: “language varieties”, “geography”, “famous persons, cultural monuments, history”, “graphic arts, sculpting, and architecture”, “literature”, “music”, “film”, “press and documentary texts”, and “comic books”. This part of the dissertation displays Francophone elements through basic pedagogical material, their use, as well as language competencies they are prescribed for.

The last phase of the dissertation suggests additional pedagogical material, several authentic Francophone documents, as well as their application in teaching French as a foreign language, all with the aim of maximizing their use.

Based on the performed analysis, a conclusion can be made that the Francophone elements are underrepresented in teaching the French language and that their presence should be increased through various and diverse pedagogical material, especially when it is taken into consideration that they can be fitted into already existing textbooks which is displayed by examples at the very end of the dissertation.

In our multilingual, multicultural, and intercultural world, the future of the French language lies in accepting all of its versatilities and diversities.

**Key words:** Francophony, French as a foreign language, civilization, culture, interculturality.

## TABLE DES MATIÈRES

<b>1. INTRODUCTION</b> .....	5
1.1. Objectif et plan de la recherche .....	6
1.2. Place du FLE dans le système éducatif en Serbie.....	7
<b>2. CULTURE – CIVILISATION - LANGUE – dans l’enseignement du FLE</b> .....	10
2. 1. Conception de la culture au fil de l’évolution méthodologique du FLE .....	12
2.2. Interculturalité – aperçu théorique d’un phénomène divergent en lui-même et dans la didactique des langues étrangères.....	15
2.3. Représentation des cultures et civilisations francophones dans l’enseignement du FLE en Serbie.....	19
<b>3. FRANCOPHONIE - notions générales</b> .....	22
3.1. Corpus - Définition et Classement des éléments francophones.....	25
3.2. Manuels et méthodes utilisés dans la formation du corpus.....	26
3.2.1. Notions générales sur les catégories thématiques où figurent des éléments francophones.....	28
<b>4. ANALYSE DU CORPUS - éléments francophones dans les manuels et méthodes en Serbie</b> ...33	
<b>4.1. Éléments francophones dans la catégorie thématique « variétés lexicales »</b> .....	33
4.1.2. Les éléments francophones dans la sous-catégorie thématique « numération »...44	
4.1.3. Les éléments francophones dans la sous-catégorie thématique « gastronomie ».....	45
4.1.4. Conclusion sur les éléments francophones exploités dans la catégorie thématique « variétés lexicales ».....	48
<b>4.2. Éléments francophones dans la catégorie thématique « géographie »</b> .....	50
4.2.1. Conclusion sur les éléments francophones exploités dans la catégorie thématique « géographie ».....	64

<b>4.3. Éléments francophones dans la catégorie thématique « personnages célèbres, histoire et monuments culturels »</b> .....	66
4.3.1. Les éléments francophones dans la sous-catégorie thématique « personnages célèbres ».....	66
4.3.2. Les éléments francophones dans la sous-catégorie thématique « histoire et monuments culturels » .....	74
4.3.3. Conclusion sur les éléments francophones exploités dans la catégorie thématique « personnages célèbres, histoire et monuments culturels ».....	80
<b>4.4. Éléments francophones dans la catégorie thématique « arts graphiques, sculpture et architecture »</b> .....	82
4.4.1. Les éléments francophones dans la sous-catégorie thématique « arts graphiques » .....	83
4.4.2. Les éléments francophones dans la sous-catégorie thématique « sculpture ».....	100
4.4.3. Les éléments francophones dans la sous-catégorie thématique « architecture ».....	102
4.4.4. Conclusion sur les éléments francophones exploités dans la catégorie thématique « arts graphique, architecture et sculpture ».....	105
<b>4.5. Éléments francophones dans la catégorie thématique « littérature »</b> .....	106
4.5.1. Les éléments francophones dans la sous-catégorie « poésie ».....	107
4.5.2. Les éléments francophones dans la sous-catégorie « prose ».....	116
4.5.3. Les éléments francophones dans la sous-catégorie « ouvrages de théâtre ».....	145
4.5.4. Les éléments francophones dans la sous-catégorie « citations, proverbes, pensées et maximes ».....	155
4.5.5. Conclusion sur les éléments francophones exploités dans la catégorie thématique « littérature ».....	155
<b>4.6. Éléments francophones dans la catégorie thématique « musique »</b> .....	159

4.6.1. Conclusion sur les éléments francophones exploités dans la catégorie thématique « musique ».....	174
<b>4.7. Éléments francophones dans la catégorie thématique « film ».....</b>	<b>176</b>
4.7.1. Conclusion sur les éléments francophones exploités dans la catégorie thématique « film ».....	187
<b>4.8. Éléments francophones dans la catégorie thématique « presse et textes documentaires ».....</b>	<b>189</b>
4.8.1. Les éléments francophones dans la sous-catégorie thématique « images et photos ».....	203
4.8.2. Les éléments francophones dans la sous-catégorie thématique « lettres, messages électroniques, petites annonces ».....	207
4.8.3. Conclusion sur les éléments francophones exploités dans la catégorie thématique « presse et textes documentaires ».....	211
<b>4. 9. Éléments francophones dans la catégorie thématique « bandes dessinées ».....</b>	<b>213</b>
4.9.1. Conclusion sur les éléments francophones exploités dans la catégorie thématique « bandes dessinées ».....	217
<b>5. CONCLUSIONS GÉNÉRALES.....</b>	<b>218</b>
<b>6. ANNEXE – Quelques possibilités d’exploitation pédagogique d’un matériel francophone supplémentaire.....</b>	<b>228</b>
<b>6.1. Quelques stéréotypes francophones en classe de FLE.....</b>	<b>229</b>
6.1.1. Stéréotypes français.....	230
6.1.2. Stéréotypes suisses .....	231
6.1.3. Stéréotypes belges.....	236
6.1.4. Stéréotypes québécois.....	240
6.1.5. Stéréotypes africains.....	245
<b>6.2. Quelques variétés du français en classe de FLE .....</b>	<b>247</b>

6.2.1. Un clip vidéo portant sur la variété du français belge.....	247
6.2.2. Un clip vidéo portant sur la variété du français suisse romand .....	251
<b>6.3. Deux chansons francophones en classe de FLE.....</b>	<b>254</b>
6.3.1. Une chanson francophone belge .....	254
6.3.2. Une chanson francophone africaine.....	257
<b>6.4. Quelques exemples d'utilisation de la littérature francophone en classe de FLE.....</b>	<b>260</b>
6.4.1. Un extrait de pièce de théâtre.....	260
6.4.2. Un conte amérindien.....	262
6.4.3. Un texte littéraire africain.....	265
<b>6.5. Deux dessins animés francophones.....</b>	<b>269</b>
6.5.1. Un dessin animé africain.....	269
6.5.2. Un dessin animé québécois.....	270
<b>7. SOURCES DU CORPUS - Manuels et méthodes - Liste des abréviations .....</b>	<b>273</b>
<b>8. BIBLIOGRAPHIE ET SITOGRAPHIE.....</b>	<b>279</b>

## 1. INTRODUCTION

«... apprendre une nouvelle langue, c'est épouser sa culture, donc s'enrichir de l'altérité. »

(Cerquiglini, Corbeil, Klinkenberg, Peeters, 2000 : 383)

La Francophonie est primordiale pour l'avenir et la survie du français en tant que phénomène linguistique et socioculturel, et elle s'impose comme complément nécessaire dans l'enseignement du FLE. Pourtant, durant notre expérience pédagogique<sup>1</sup> nous avons remarqué que la sensibilisation des élèves serbophones à la culture francophone était très faible et nous nous sommes demandé quelle en était la cause.

Dans cette thèse<sup>2</sup> nous nous intéresserons aux éléments francophones dans l'enseignement du FLE (français langue étrangère), nous montrerons dans quelle mesure et comment ils sont représentés dans les manuels et méthodes de FLE dans notre pays<sup>3</sup> après la Seconde Guerre mondiale. Nous sommes partis de l'hypothèse qu'ils se trouvaient en nombre restreint dans les premiers manuels de FLE et que c'était la conséquence d'un faible intérêt pour la civilisation francophone par rapport à la civilisation française. Aujourd'hui, à l'ère de l'Internet, de la mondialisation et du multiculturalisme, les nouvelles méthodes basées sur l'approche communicative insistent sur les rencontres entre cultures différentes et sur l'acceptation de chaque individu quelque différent qu'il soit, où « la bonne maîtrise des formes linguistiques ne suffit pas à la communication » (Boudjadi, 2012 : 108). D'ailleurs c'est ce que le *Cadre européen commun de référence pour les langues*, désormais appelé CECRL, propose et définit dans l'apprentissage d'une langue étrangère lorsqu'il souligne que l'apprenant doit acquérir toutes les compétences : linguistique, sociolinguistique et pragmatique de la langue qu'il apprend.

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 essentielles à la communication interculturelle. Les multiples domaines du savoir varient d'un individu à l'autre. Ils peuvent être propres à une culture donnée ; ils renvoient néanmoins à des constantes universelles. Dans une approche interculturelle, un objectif essentiel de l'enseignement des langues est de favoriser le développement harmonieux de la personnalité de l'apprenant et de son identité en réponse à l'expérience enrichissante de l'altérité en matière de langue et de culture. Il revient aux enseignants et aux apprenants eux-mêmes de construire une personnalité saine et équilibrée à partir des éléments variés qui la composeront. (CECRL, 2011 :16)

---

<sup>1</sup> L'auteure de cette thèse a dix ans d'expérience dans l'enseignement du FLE à l'*Université de Novi Sad* et à l'*Institut français* de Serbie.

<sup>2</sup> Cette thèse de doctorat a été écrite dans le cadre du projet N°178002 du Ministère de l'Éducation et de la Science de la République de Serbie, « Les langues et les cultures dans le temps et dans l'espace ».

<sup>3</sup> Ici nous pensons au territoire de la Serbie actuelle et de la République de Serbie en ex-Yougoslavie où l'on parlait le serbo-croate.

## 1.1. Objectif et plan de la recherche

Cette étude est le résultat de l'analyse des éléments francophones qui ont été extraits de 120 manuels et méthodes de FLE utilisés sur le territoire actuel de la Serbie. Pour pouvoir les relever, nous avons adopté deux types de méthodologie : les méthodologies descriptive et comparative. De même, il est important de mentionner que dans notre analyse nous ne nous sommes pas occupés de l'aspect statistique, mais que nous avons plutôt visé à donner les conclusions principales et les observations clés.

L'objectif de notre recherche est de :

- a) relever les éléments francophones déjà utilisés dans l'enseignement du FLE ;
- b) déterminer leur position dans le cadre de l'unité pédagogique dans les manuels et méthodes de FLE ;
- c) voir de quelle manière les éléments francophones contribuent à l'acquisition d'une compétence langagière générale ;
- d) proposer quelques supports pédagogiques supplémentaires contenant des éléments francophones avec lesquels on pourrait enrichir l'enseignement du FLE.

Notre thèse sera divisée en huit chapitres. Dans un premier temps, nous expliquerons pourquoi nous avons choisi de travailler sur ce sujet et quels étaient nos objectifs. De même, nous montrerons quelle est la place du FLE dans le système de l'éducation en Serbie.

Ensuite, nous donnerons le cadre théorique des termes de la civilisation, de la culture et de la langue, et montrerons quels sont leurs impacts au fil de l'évolution méthodologique du FLE. Puis, nous expliquerons le concept d'interculturalité, cette dernière étant désormais impliquée dans l'enseignement des langues et nous verrons également quelle est sa position dans la didactique des langues étrangères. Dans l'étape suivante nous donnerons un aperçu théorique de la représentation des cultures et civilisations francophones dans l'enseignement du FLE du point de vue serbe.

Le troisième chapitre sera dédié à la francophonie en général. Nous expliquerons pourquoi il est important d'en parler en classe de FLE, quel est son rôle et ce qu'elle représente aujourd'hui. De même, nous déterminerons le terme *élément francophone*, donnerons le cadre théorique des manuels et

méthodes utilisés dans la formation du corpus, et exposerons les notions générales sur les catégories thématiques où figurent des éléments francophones.

La phase suivante est dédiée à l'analyse du corpus qui est composé d'éléments francophones, extraits des manuels et méthodes de FLE utilisés sur le territoire de la Serbie actuelle depuis la Seconde Guerre mondiale jusqu'à l'an 2013. Ils seront répartis dans les catégories thématiques suivantes : « variétés lexicales », « géographie », « personnages célèbres, monuments culturels, histoire », « arts graphiques, sculpture et architecture », « littérature », « musique », « film », « presse et textes documentaires » et « bande dessinée ». En fait, nous verrons comment ils sont présentés et exploités en tant que supports pédagogiques et pour quelles compétences langagières.

En dernier lieu nous proposerons un matériel pédagogique, quelques documents authentiques, et de cette manière, nous montrerons comment nous pouvons les utiliser davantage dans l'enseignement du FLE. La liste des abréviations utilisées pour les manuels et méthodes, ainsi que la bibliographie et la sitographie de la littérature utilisée, figureront à la fin de notre thèse.

## **1.2. Place du FLE dans le système éducatif en Serbie**

Pour parler de l'enseignement et de l'apprentissage des langues étrangères en Serbie, nous nous référons à Dusanka Točanac qui dit que « l'enseignement dans le système scolaire est la manière principale et la plus répandue de l'apprentissage des langues étrangères dans notre pays »<sup>4</sup> (Točanac, 1990 : 13). Bien que l'enseignement du FLE avant la Seconde Guerre ne soit pas l'objet de notre sujet, il est important de mentionner que le français était, dans la plupart des écoles, enseigné comme première langue étrangère, surtout dans la période entre les deux guerres. D'après Pera Polovina le nombre de cours était de trois ou quatre par semaine<sup>5</sup>. Après la Seconde Guerre mondiale, le français perd sa position de première langue étrangère enseignée et « il arrive à la troisième place, après l'anglais et le russe »<sup>6</sup>. Cependant, parfois les écoles elles-mêmes décidaient quelle langue allait être enseignée d'après le cadre professionnel dont elles disposaient. De même,

---

<sup>4</sup> TOČANAC, D. (1990). *Učenje jezika u SFRJ in Zbornik radova : Živi jezici*, Filozofski fakultet Novi Sad. p.13.

<sup>5</sup> POLOVINA, P. (1980). *Metodika nastave francuskog jezika*. Naučna knjiga. Beograd. p.38.

<sup>6</sup> Ibid., p.41.

les programmes étaient, dans le premier temps après la guerre, écrits ensemble pour les quatre grandes langues et donnaient les instructions générales (...). Il a fallu attendre la nouvelle réforme en 1976, qui a rendu possible que le plus grand nombre de spécialistes se rassemble sur le travail des nouveaux programmes, qui seraient développés sur plusieurs éléments concrets et avec beaucoup plus de précision et de contemporanéité. (Polovina, 1980 : 45)<sup>7</sup>

Le russe était dominant plutôt jusqu'aux années 80, ensuite c'est l'anglais qui, en devenant la *lingua franca* du fait de la mondialisation prend la première place dans la plupart des écoles, c'est-à-dire que le russe, le français et l'allemand deviennent dans la plupart des cas les deuxièmes langues enseignées.

En Serbie, la politique langagière change dans les années 2004 quand l'*Institut de la formation et de l'éducation de Serbie*<sup>8</sup> est créé, dans le dessein d'assurer une meilleure qualité dans le système éducatif pour tous les niveaux et tous les âges. Pour ce qui est des écoles secondaires, les chiffres suivants montrent le nombre de cours prévus annuellement pour la première langue enseignée :

- 74 heures (2 cours (2 fois de 45min) par semaine) - I<sup>ère</sup> année ;
- 70 heures (2 cours (2 fois de 45min) par semaine) - II<sup>e</sup> année ;
- 144 heures (4 cours (4 fois de 45 min) par semaine) - III<sup>e</sup> année ;
- 96 heures (3 cours (3 fois de 45 min) par semaine) - IV<sup>e</sup> année ;

c'est-à-dire au total 11 cours par semaine, ce qui fait 384 cours en quatre ans<sup>9</sup>. Pour ce qui est du nombre de cours pour la deuxième langue étrangère, la situation est différente :

- 74 heures (2 cours (2 fois de 45min) par semaine) - I<sup>ère</sup> année ;
- 70 heures (2 cours (2 fois de 45min) par semaine) - II<sup>e</sup> année ;
- 72 heures (2 cours (2 fois de 45min) par semaine) - III<sup>e</sup> année ;
- 64 heures (2 cours (2 fois de 45min) par semaine) - IV<sup>e</sup> année ;

c'est-à-dire au total, 8 cours par semaine, ce qui fait 280 cours en quatre ans<sup>10</sup>.

---

<sup>7</sup> « Programi su, u prvo vreme posleratnog perioda pisani za sva četiri velika strana jezika i davali su opšta uputstva. (...) Trebalo je čekati docnije da se kako tako odvoje programi za svaki jezik posebno, a tek najnovija reforma škola, 1976, omogućila je da se u radu na programima okupi veći broj stručnjaka i de se program razvija sa više elemenata konkretnosti, preciznosti i savremenosti » (Polovina, 1980 : 45).

<sup>8</sup> Zavod za unapređivanje obrazovanja i vaspitanja (ZUOV).

<sup>9</sup><http://www.zuov.gov.rs/dokumenta/CRPU/Planovi%20gimnazije%20PDF/1%20Nastavni%20plan%20za%20gimnazije%20svi%20smerovi.pdf> [source URL consultée le 12 janvier 2017]

<sup>10</sup><http://www.zuov.gov.rs/dokumenta/CRPU/Planovi%20gimnazije%20PDF/1%20Nastavni%20plan%20za%20gimnazije%20svi%20smerovi.pdf> [source URL consultée le 12 janvier 2017]

Cependant, dans la même année (2004), une autre initiative concernant l'enseignement du français va voir le jour. En fait, grâce au soutien de *l'Ambassade de France* et de *l'Institut Français* en Serbie, et de « la mise en place d'un partenariat avec le ministère de l'Éducation serbe sur un Fonds de solidarité prioritaire (FSP) du ministère français des Affaires étrangères »<sup>11</sup>, on commence à ouvrir les premières classes bilingues franco-serbes, notamment à Belgrade, au « Lycée III de Belgrade » et à l'école « Vladislav Ribnikar ». « Les sections bilingues de l'école Ribnikar et du lycée III font partie du réseau bilingue francophone de Serbie qui compte aujourd'hui huit établissements et concerne 500 élèves. »<sup>12</sup> À l'instar de ces écoles, ce chemin de l'enseignement bilingue sera suivi par le « lycée Svetozar Marković » de Niš (2009), et le « lycée scientifique Jovan Jovanović Zmaj » de Novi Sad (2010), le « lycée X de Novi Beograd » (2011), le « lycée de Sremski Karlovci » (2012), le « lycée de Pirot » (2012) et le « lycée de Valjevo » (2013).

Le programme de l'enseignement bilingue comprend que les cours se tiennent dans deux langues, prévues par le programme du *ministère de l'Éducation*. Ce programme est attrayant pour les élèves car il a été harmonisé en partie avec les programmes des pays étrangers, ce qui le rend plus riche. Les professeurs connaissent la langue étrangère l'utilisent dans leurs cours ainsi que la langue maternelle. À la fin de chaque année scolaire, l'élève obtient un diplôme sur lequel est écrit qu'il a suivi les cours dans deux langues différentes.<sup>13</sup>

Bien qu'il y ait de nombreuses initiatives pour l'apprentissage des langues étrangères nous pouvons dire que la situation en Serbie est assez difficile au niveau de la politique de l'éducation dans ce domaine d'enseignement, et que cela influence largement la motivation chez les enseignants aussi bien que chez les élèves. D'autant plus qu'on parlait récemment de retirer l'enseignement de la seconde langue étrangère à l'école élémentaire, ce qui a provoqué de nombreuses critiques de la part des scientifiques et didacticiens de Serbie. D'après la professeure Ljiljana Đurić « la sauvegarde des différences langagières contribue à la sauvegarde des cultures différentes. Dans ce sens, en ce qui concerne la politique de l'éducation langagière à l'école, il faudrait se préoccuper de voir à tous les niveaux, la diversité comme une richesse, et non pas comme quelque chose d'accablant. »<sup>14</sup>

---

<sup>11</sup> <http://lefildubilingue.org/r%C3%A9seau/enseignement-bilingue-en-serbie> [source URL consultée le 12 janvier 2017]

<sup>12</sup> <http://www.ambafrance-srb.org/10-ans-d-enseignement-bilingue-en> [source URL consultée le 12 janvier 2017]

<sup>13</sup> Citation originale : « Dvojezični, odnosno bilingvalni program, podrazumeva izvođenje nastave na dva jezika u skladu sa programom Ministarstva prosvete. Ovakav program nastave zanimljiv je učenicima, jer je usklađen delom sa stranim programima, što ga čini sadržajnijim. Profesori koji drže nastavu govore strani jezik na kojem predaju kao maternji. Nakon završetka svakog razreda, učenik dobija svedočanstvo na kome piše da je nastava pohađana na dva jezika. [source URL consultée le 12 janvier 2017 : <http://srednjeskole.edukacija.rs/zanimanja/bilingvalni-dvojezicni-program>]

<sup>14</sup> Citation originale : « Očuvanje jezičke raznolikosti doprinosi očuvanju raznolikosti kultura. U tom smislu, na planu naše jezičke obrazovne politike treba se zalagati na svim nivoima da se raznolikost vidi kao bogatstvo, a ne kao opterećenje, ističe naša sagovornica. » [source URL consultée le 12 janvier 2017 : <http://www.politika.rs/sr/clanak/356788/Kultura/Ukidanje-drugog-jezika-u-skolama-bilo-bi-civilizacijsko-nazadovanje>]

## 2. CULTURE – CIVILISATION - LANGUE - dans l'enseignement du FLE

« ... chaque société a sa propre culture, en fonction de son parcours historique et des conditions de vie de l'époque à laquelle elle appartient. Cependant, la particularité du culturel est classée comme une émanation de la civilisation à laquelle participe la société en question... »<sup>15</sup>

*Georges Contogeorgis*

Avant d'entamer l'analyse concrète des éléments francophones nous allons présenter quelques aspects théoriques sur les conceptions qui nous aideront à mieux les identifier, classifier et comprendre.

Nous commencerons par une explication des termes de « culture » et de « civilisation ». D'après O. Boch et W. Von Wartburg, le terme « culture » provient de la racine du terme latin *cultūra*, qui a deux sens : « champ cultivé » et « terre en culture » (Boch, Von Wartburg, 2002 : 174). Ce terme a évolué au cours des siècles et a obtenu un sens métaphorique, celui de « culture de l'esprit »<sup>16</sup>. Pour ce qui est du terme de « civilisation », il est dans la plupart des cas expliqué par de nombreux linguistes et sociologues, dont Émile Benveniste, comme étant un degré au-dessus de l'homme primitif. Dans son oeuvre *Problèmes de la linguistique générale* il explique que Simon-Nicolas-Henri Linguet désigne par le terme « civilisation » « le procès collectif et originel qui fit sortir l'humanité de la barbarie, ce qui achemine déjà à la définition de « civilisation » comme état de la société civilisée, dont les exemples vont se multiplier dès lors » (Benveniste, 1996 : 340).

Selon Sreten Petrović, ce terme obtient une signification plus importante au XVIII<sup>e</sup> siècle, où il est imposé par la politique de la pratique coloniale, et ici il pense plutôt aux pays civilisateurs, notamment à la France et à l'Angleterre. Il se réfère au philosophe Norbert Elias qui est d'avis que « le terme de « civilisation » pour ces deux pays se réfère aux aspects politiques, socio-économiques, religieux, éthiques, tandis que le terme de « culture » en Allemagne prévaut, et se réfère plutôt aux aspects spirituels et artistiques »<sup>17</sup> (Petrović, 2000 : 10-11).

---

<sup>15</sup> Contogeorgis, G. (2008). Culture et civilisation : images et représentations des concepts in *Cosmosystème – Cosmosystem - Κοσμοσύστημα*. [source URL consultée le 17 février 2017 : <http://contogeorgis.blogspot.rs/2008/07/culture-et-civilisation-images-et.html>]

<sup>16</sup> PETROVIĆ, S. (2000). *Kulturologija*. Beograd. p.7.

<sup>16</sup> Idem.

<sup>17</sup> Citation originale : « Dok Francuzima i Englezima « civilizacija » znači superiornu instancu razvoja, ponos tih nacija u napretku Zapada, u nemačkoj jezičkoj upotrebi *Zivilisation* znači nešto korisno, kao i vrednost drugostepenog ranga, naime,

## D'après le même auteur

la différence essentielle entre les deux termes, « culture » et « civilisation », dans la théorie allemande est en effet la différence entre 1) le domaine de la technique, des outils, de la reconstruction politique et juridique, ou ce qu'on appelle le domaine de « l'être social » et de « la culture matérielle », et 2) le domaine des formes purement spirituelles, de l'art, de la religion, de l'éthique, de la philosophie, de la langue, ou soi-disant le domaine de « la culture plus élevée », de la « culture suprême », ou encore le domaine de « la culture porteuse de valeurs universelles ». (Petrović, 2000 : 11).

Aujourd'hui ces deux termes sont « tantôt employés au singulier, tantôt au pluriel (...) », et ils « vont prendre une place très importante au sein des sciences humaines et sociales, notamment dans les champs intimement liés de l'anthropologie et de l'ethnologie (...), au cours des trois derniers siècles pour la pensée occidentale »<sup>18</sup> (Ardoino, 2009 : 1). De plus, certains anthropologues, comme Edward Taylor auquel se réfère Guy Rocher les identifient ainsi : « la culture ou la civilisation, entendue dans son sens ethnographique étendu est cet ensemble complexe qui comprend les connaissances, les croyances, l'art, le droit, la morale, les coutumes, et toutes les autres aptitudes et habitudes qu'acquiert l'homme en tant que membre d'une société » (Rocher, 1992 : 1). Dans son article « La notion de culture » G. Rocher<sup>19</sup> explique que « la très grande majorité des sociologues et anthropologues « utilisent » le terme de culture « dans le même sens que civilisation et considèrent que les deux sont interchangeables » (Rocher, 1992 : 3).

D'après ce qui précède nous pouvons constater que ces deux conceptions ont parfois des ressemblances, ou encore qu'elles se chevauchent. Quelle que soit leur utilisation elles sont inséparables et complémentaires dans la didactique du FLE : « L'enseignement de la culture et de la civilisation est conçu comme une action d'éveil dans l'enseignement de la langue française, un ensemble de stratégies didactiques par lesquelles les élèves s'approprient la langue comme outil d'expression et de communication. »<sup>20</sup>

---

pojam se odnosi na spoljašnju stranu čoveka, obuhvata samo površinski sloj ljudske egzistencije. A reč kojom se kod Nemaca interpretira njihovo sopstvo, ponos na vlastite učinke i osobenu prirodu, u prvom delu se izražava terminom koji znači *Kultur* » (Elias, 1976 : 2). Dakle, dok se francuski i engleski pojam « civilizacija » (*civilisation*, odnosno, *Civilization*) mogu odnositi na političke ili privredne, religijske ili tehničke, moralne ili društvene karakteristike, nemački pojam *Kultur* odnosi se pre svega na « duhovne, umetničke, religijske fakte i on ima snažnu tendenciju da između fakata ove vrsteme na jednoj, i politički privrednih i društvenih, na drugoj strani, povuče odsečnu granicu » (Elias, 1976 : 2-3). » (Petrović, 2000 : 10-11)

<sup>18</sup> Ardoino, J. (2009). Cultures et civilisations in *Les cahiers de psychologie politique* [en ligne], numéro 14. [source URL consultée le 17 février 2017 : <http://odel.irevues.inist.fr/cahierspsychologiepolitique/index.php?id=272>]

<sup>19</sup> Rocher, G. (1992). La notion de culture in *L'introduction à la sociologie générale. Essais. Tome I*. [source URL consultée le 17 février 2017 : [http://jmt-sociologue.uqac.ca/www/word/387\\_335\\_CH/Notions\\_culture\\_civilisation.pdf](http://jmt-sociologue.uqac.ca/www/word/387_335_CH/Notions_culture_civilisation.pdf)]

<sup>20</sup> <http://leprofesseurdefrancais.blogspot.rs/2007/07/enseignement-de-la-civilisation-1.html> [source URL consultée le 17 février 2017]

Pour ce qui est de notre étude, nous allons plutôt recourir à la définition où la civilisation couvrira le sens plus large du terme, c'est-à-dire qu'elle sous-entendra une civilisation francophone dans laquelle « sont représentées les différenciations culturelles » de tous les pays ayant en partage le français.

## 2.1. Conception de la culture au fil de l'évolution méthodologique du FLE

« Enseigner la civilisation ce sera étudier les réalités du monde actuel. Apprendre une langue étrangère « c'est apprendre une culture nouvelle, des modes de vivre, des façons de penser, augmenter son capital de connaissances et d'informations nouvelles, son propre niveau de compréhension, ouvrir les portes de la communication entre civilisations, traditions et cultures ». <sup>21</sup>

Afin de mieux comprendre la présence des éléments francophones dans l'enseignement du FLE, nous allons mentionner quelques étapes du développement méthodologique de l'apprentissage d'une langue étrangère, qui ont largement contribué à leur apparition dans les méthodes de FLE.

Dans la première période qui suit la Seconde Guerre, nous ne pouvons pas parler de véritables méthodes puisque à cette époque-là tous les pays connaissent une déstabilisation sur tous les plans, celui de l'éducation inclus. En raison du manque de méthodes proprement dites, les professeurs de français vont se servir plutôt de *livres de lecture*, nommés populairement « čitanka [tchitanka] » ou de différents recueils de contes et récits. Plus précisément, il s'agissait plutôt de méthodes basées sur la grammaire et la traduction de textes littéraires et on les que l'on considère aujourd'hui comme des *méthodes traditionnelles*, où l'objectif était de développer des connaissances de culture générale chez les apprenants, ainsi que les capacités de réfléchir et d'analyser. Au sujet de cette méthodologie, dans son livre *Évolution de l'enseignement des langues : 5000 ans d'histoire*, Claude Germain est d'avis que « la culture étrangère est synonyme de littérature et de beaux-arts, comme la peinture, la musique, la sculpture, etc. La langue littéraire – écrite – est considérée comme supérieure à la langue orale. L'initiation à la culture étrangère se fait au moyen de la traduction de textes littéraires » (Germain, 2001 : 103). Étant donné que les apprenants n'étaient pas exposés à l'usage de la langue, cette méthodologie de l'apprentissage de la langue étrangère sera abandonnée en faveur des *méthodes directes*, où l'objectif est de placer l'apprenant dans les conditions où il se trouverait s'il s'était déplacé

---

<sup>21</sup> <http://leprofesseurdefrancais.blogspot.rs/2007/07/enseignement-de-la-civilisation-1.html> [source URL consultée le 17 février 2017]

dans un pays étranger. L'apprenant est alors directement confronté à la langue étrangère, ainsi qu'à toutes ses formes de culture dans la vie quotidienne et l'enseignant doit éviter d'utiliser la langue maternelle en classe. « Ce sera une révélation de la culture étrangère et aboutira ainsi à une appréciation plus sérieuse de la culture nationale » (Duffy, 1935 : 21). Selon Germain dans la méthode directe la nature du mot « culture » change et elle « n'est pas synonyme de littérature ; elle peut inclure l'étude des valeurs culturelles (...) aussi bien que la géographie et l'histoire » (Germain, 2001 : 128).

Selon le même auteur, en ce qui concerne la méthode audio-orale « la culture est associée à la langue et des éléments culturels sont explicitement donnés dans les manuels inspirés directement de l'audio-oral. (...) l'audio-oral n'implique pas seulement une analyse comparée de la langue source (L1) et de la langue cible (L2) mais également une comparaison de la façon de vivre des gens » (Germain, 2001 : 143). Cette méthode accorde la priorité à la langue orale où l'apprentissage est basé sur des modèles à imiter et où on commence à introduire les moyens audiovisuels pour un meilleur apprentissage de la langue orale. « La place de la culture étrangère est très importante mais elle est introduite comme une cause d'erreurs de compréhension. Aussi la *M.A.O.* développe-t-elle un projet de comparatisme culturel mettant l'accent sur les différences dans les façons de vivre. »<sup>22</sup> Cette méthode « a suscité de très vives critiques dans trois domaines : au plan linguistique, au plan psychologique, et au plan didactique. D'autre part les aspects lourdement directifs, mécanistes et répétitifs de la méthode ont été vite rejetés par les enseignants et les apprenants provenant des profondes transformations sociales de la fin des années 1960 » (Cuq, 2003 : 28).

À partir des années 1960, apparaît encore une nouvelle méthodologie de l'enseignement des langues, basée sur la phonétique, où l'objectif est de comprendre la langue étrangère globalement. Il s'agit de la *méthode SGAV (structuro-globale audio-visuelle)* dans laquelle les nouvelles technologies, le son et le vidéo, jouent un rôle signifiant pour les apprenants car elles imitent une certaine réalité culturelle.

La démarche SGAV consiste en une approche situationnelle, audiovisuelle, communicative et intégrée, de la langue orale d'abord, puis de la langue écrite, incluant des stratégies verbales de travail phonétique, une intégration progressive des moyens d'expression lexicaux, grammaticaux et prosodiques les plus usuels, associés à une prise en compte permanente des attitudes et des comportements interculturels. (Cuq, 2003 : 221).

### Dans la méthode SGAV

la culture fait partie intégrante de la langue : par les dialogues enseignés, de nombreux éléments culturels, implicites et explicites, sont présentés. Ces éléments font surtout référence au mode de vie des locuteurs natifs de L2, et ne se réfèrent donc pas uniquement à la littérature (...). Comme le fait remarquer Raymond Renard (1976), une excellente

---

<sup>22</sup> [http://www.lb.refer.org/fle/cours/cours3\\_AC/hist\\_didactique/cours3\\_hd08.htm](http://www.lb.refer.org/fle/cours/cours3_AC/hist_didactique/cours3_hd08.htm) [source URL consultée le 29 mars 2016]

façon d'accéder à une civilisation étrangère – y compris la littérature – est de parler et comprendre la langue qui sert précisément de véhicule à cette civilisation (Germain, 2001 : 155).

Ici on insiste « sur le lien étroit qui existe entre les aspects socioculturels (institutionnels) et les aspects psychologiques (personnels) d'une langue » (Germain, 2001 : 155).

Cependant, dans les années 70 du XX<sup>e</sup> siècle on apprend que « cette méthode précisément conçue ne peut pas satisfaire les objectifs dans le domaine de la communication » (Točanac, 1997 : 49). Elle va tracer la voie à une nouvelle approche dans l'apprentissage des langues, l'*approche communicative*, qui est « née des besoins réels qui se sont manifestés dans les rapports socio-économiques, majoritairement en Europe, et qui étaient en contacts directs avec la connaissance d'une langue » (Točanac, 1997 : 49). Il s'agit de l'approche sur laquelle sont basées les nouvelles méthodes de FLE, harmonisées d'après le CECRL. Elles tiennent compte du fait que les apprenants connaissent la civilisation générale de la langue qu'ils sont en train d'étudier. Ici on donne la priorité à la compétence de communiquer langagièrement « qui peut être considérée comme présentant plusieurs composantes : une composante linguistique, une composante sociolinguistique et une composante pragmatique ». (CECRL, 2011 : 17). Pour ce qui est de la culture, cette approche « fait surtout référence à la vie quotidienne, en tenant compte du comportement non verbal qui accompagne toute communication linguistique » (Germain, 2001 : 204). De même, elle implique l'interculturalité comme l'un des aspects nécessaires dans l'apprentissage des langues étrangères.

Les compétences linguistiques et culturelles relatives à chaque langue sont modifiées par la connaissance de l'autre et contribuent à la prise de conscience interculturelle, aux habiletés et aux savoir-faire. Elles permettent à l'individu de développer une personnalité plus riche et plus complexe et d'accroître sa capacité à apprendre d'autres langues étrangères et à s'ouvrir à des expériences culturelles nouvelles. (CECRL, 2011 : 40)

L'objectif de l'enseignant de FLE est de développer ces compétences langagières chez les apprenants, et de les inciter à les intégrer dans un contexte plus large, celui de la francophonie. « La diversité linguistique et culturelle de la francophonie est une réalité qui ne peut être exclue des principes du CECRL dont l'objectif majeur est de faire de l'apprenant un utilisateur compétent et expérimenté de la langue dans toutes ses exigences de communication. » (Barbier Muller, 2008 : 2-3) En fait, l'intégration de la francophonie dans les méthodologies récentes d'apprentissage du FLE est un « synonyme de diversité culturelle et linguistique » (Komatsu, Delmaire, 2008 : 52). Elle est un grand atout et « permet d'ouvrir les apprenants à d'autres horizons, à des régions du monde et des pays qu'il y a peu de chances qu'ils aient découverts par d'autres biais. (...) ... la diversité du français et la reconnaissance de cette diversité (...) montrent qu'on peut devenir francophone tout en conservant ses

racines et parler cette langue sans forcément se fondre complètement dans le moule franco-français » (Komatsu, Delmaire, 2008 : 52).

## 2.2. Interculturalité – aperçu théorique d’un phénomène divergent en lui-même et dans la didactique des langues étrangères

« L’altérité fait partie de ma subjectivité, autrui fait partie de mon je. Je suis un sujet, responsable de moi et d’autrui, et, comme tel, je ne peux exister que par d’autres sujets. »

(Cuq, 2003 : 137)

Aujourd’hui il est impossible de parler de l’enseignement des langues étrangères sans mentionner la compétence culturelle qui « doit inclure la compétence interculturelle » (Porcher, 1995 : 60). « (...) on considère l’apprentissage d’une langue étrangère y compris sa culture comme un processus de reconstruction permanente des représentations de l’apprenant vis-à-vis de cette culture » (Manaa, 2009 : 210). Donc, il est question de l’interaction entre la culture maternelle et de la culture cible.

La notion de la représentation culturelle traite d’une part de la relation entre l’apprenant et la culture étrangère enseignée et d’autre part du rapport qui existe entre l’apprenant et son identité. Dans le cadre de l’enseignement d’une langue étrangère, le défi interculturel consiste dans le fait d’enseigner une culture, de déterminer la façon dont la culture propre des apprenants entre en interaction avec la culture de l’Autre. Ainsi la classe de langue devient un lieu où se côtoient la culture de l’apprenant et la culture de la langue à enseigner. Dans ce cadre, la culture de l’Autre se manifeste, essentiellement, à travers le manuel scolaire (Boubakour, 2010 : 21)<sup>23</sup>.

Dans son premier chapitre de l’article *La pédagogie interculturelle : entre multiculturalisme et universalisme*<sup>24</sup>, Martine A. Pretceille constate que dans notre monde pluriculturel il faut « penser la diversité et non la différence »<sup>25</sup>.

L’hétérogénéité est devenue le dénominateur commun de tous les groupes, que ceux-ci soient nationaux, sociaux, religieux ou ethniques. On assiste à une hétérogénéisation de fait, liée à la mondialisation notamment. Celle-ci n’a pas pour unique conséquence une homogénéisation du monde, confondue d’ailleurs trop souvent avec une forme d’américanisation. Au contraire, la mondialisation favorise et multiplie les contacts, les lectures, les rencontres et entraîne une ouverture des identités. Chaque individu, même le plus casanier, est, par ses lectures, par la télévision, par Internet, etc... en contact avec le monde entier. L’étrangeté est devenue quotidienne et proche.

---

<sup>23</sup> BOUBAKOUR, S. (2010). L’enseignement des langues cultures : dimensions et perspectives in *Synergies Algérie n°9*, pp.13-26. [source URL consultée le 30 novembre 2016 : <http://gerflint.fr/Base/Algerie9/boubakour.pdf>]

<sup>24</sup> PRETCEILLE, M.A. (2011). La pédagogie interculturelle : entre multiculturalisme et universalisme in *La pédagogie interculturelle : entre multiculturalisme et universalisme-LINGVARVMARENA-Vol.2*-pp.91-101. [source URL consultée le 22 novembre 2016 : <http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/9835.pdf>, p.92].

<sup>25</sup> Idem.

Chaque individu construit son identité selon des modalités de plus en plus différenciées en s'appuyant sur des exemples extérieurs à son groupe de naissance. (Pretceille, 2011 : 92)

Cependant, dans cet accroissement des cultures « plus aucun individu ne peut se sentir à l'aise dans un seul cadre culturel » (Pretceille, 2011 : 92) car il est confronté à une sorte de défi et à sa survivance dans un espace où il devrait trouver sa place. D'après la même auteure :

On ne peut appréhender l'hétérogénéité à partir d'un simple découpage en plusieurs unités présentées comme homogènes qui, en réalité, sont des homogénéités artificielles, construites a priori et donc arbitraires. Ainsi, par exemple, un patronyme ne peut plus, de nos jours, être considéré comme une marque d'appartenance à un groupe ethnique, national ou linguistique. Il est en de même pour la religion ou tout autre critère d'identification. On ne peut plus penser l'hétérogénéité en termes de catégories d'autant que chaque individu ne représente que lui-même et a ses manières personnelles d'exprimer sa ou ses appartenances. On ne peut estimer qu'il est le représentant d'une culture, il ne représente que lui-même. Il convient donc de prendre en compte la tension entre l'individuel et le collectif. (...) Le multiculturalisme ou le pluralisme culturel se définit comme une addition de groupes culturels. (Pretceille, 2011 : 92-93)

Alors, aujourd'hui chaque individu fait partie non seulement d'une culture mais de cultures différentes, chacune apportant ses richesses et ses visions du monde. Nous sommes tous exposés à une culture globale, où les différentes cultures s'approchent et se métissent, et où il est difficile de tracer les cadres d'une seule culture, celle à laquelle on appartient. De même, il faudrait avoir en vue que « la culture, les cultures sont prises actuellement dans une tension dont les pôles sont définis l'un par l'enfermement et le repli, l'autre, par l'ouverture et le métissage » (Pretceille, 2011 : 95). Elle trouve qu'en Europe

le terme de multiculturalisme s'applique surtout aux minorités ethniques ou migrantes, selon les formulations des pays, qui doivent s'intégrer dans des Etats dont la tradition nationale est ancienne. En France, l'expression est officiellement inexistante quoique les pratiques et les discours en soient parfois imprégnés mais sans en avoir une claire conscience. La référence au multiculturalisme est soit absente, soit confondue avec des pratiques et des discours sur l'interculturel. La situation est d'autant plus confuse que la question de la diversité culturelle n'est pas posée qu'en dehors des crises et des polémiques. (...) Quant au modèle interculturel, d'inspiration francophone, il n'a pas encore donné lieu à des prises de position officielles et stabilisées. Il n'en représente cependant pas moins une alternative forte face au courant multicultural. (Pretceille 2011 : 98)

Cette auteure explique qu'il y a une forte différence entre les termes de « multicultural » et « interculturel » où « le développement de l'option interculturelle en France s'explique par une tradition philosophique et historique fondamentalement différente de celle du multiculturalisme » (Pretceille, 2011 : 99).

Le préfixe « inter » de « interculturel » indique au contraire, une mise en relation et une prise en considération des interactions entre les groupes et les individus. L'interculturel ne correspond pas à un état, à une situation mais à une démarche, à un type d'analyse. C'est le regard qui confère à un objet, à une situation le caractère d'interculturel. Ainsi, selon la nature de l'objet on évoquera, la pédagogie interculturelle, la communication interculturelle. (Pretceille, 2011 : 99).

Pour ce qui est de l'enseignement des langues étrangères Samira Boubakour est d'avis que « des notions telles que celles de représentation et d'identité culturelle deviennent primordiales car elles problématifient la relation que l'apprenant entretient d'une part avec la culture étrangère enseignée et d'autre part avec sa propre identité » (Boubakour, 2010 : 14). À l'instar de l'auteure précédente, elle pense que « traiter d'identités culturelles, c'est essentiellement s'intéresser aux différentes appartenances (leurs constitutions, leurs transmissions et enjeux) des sujets aux groupes sociaux historiquement constitués ». (Boubakour, 2010 : 14).

En tant que représentation, l'identité est élaborée à travers l'image de soi dans son rapport à l'Autre et à la société, où l'individu choisit sciemment de se présenter de la manière la plus avantageuse pour lui. L'identité n'est pas seulement caractéristique individuelle mais aussi produit interactif entre l'individu et son milieu social. C'est dans ce dernier que le sujet puise ses identifications, appartenances et références, et en même temps, l'individu influe sur ce milieu, appartenir, donc, à une culture, en tant que forme identitaire, c'est à la fois concourir à sa production et subir son influence. (Boubakour, 2010 : 14).

D'ailleurs, c'est la même idée que le CECRL présente en parlant du « plurilinguisme dans le contexte du pluriculturalisme ». (CECRL, 2001 : 12).

La langue n'est pas seulement une donnée essentielle de la culture, c'est aussi un moyen d'accès aux manifestations de la culture. L'essentiel de ce qui est énoncé ci-dessus s'applique également au domaine le plus général. Les différentes cultures (nationale, régionale, sociale) auxquelles quelqu'un a accédé ne coexistent pas simplement côte à côte dans sa compétence culturelle. Elles se comparent, s'opposent et interagissent activement pour produire une compétence pluriculturelle enrichie et intégrée dont la compétence plurilingue est l'une des composantes, elle même interagissant avec d'autres composantes (CECRL, 2001 : 12).

Cependant, d'après Michel Barfèty, « les différences culturelles ne permettent pas à tous d'adopter aisément un comportement interactif »<sup>26</sup> (Barfèty, 2011 : 121). Il est d'avis qu'il « sera bien sûr plus aisé pour un apprenant de culture proche d'assimiler les règles socioculturelles des Français que pour un apprenant de culture très différente » (Barfèty, 2011 : 122). De plus, cet auteur du livre *Culture et éducation en langue étrangère* est d'avis que « les professeurs de langue semblent n'accorder que peu d'importance à l'étude de la culture. (...) Cela peut entraîner des problèmes. »<sup>27</sup> En analysant des manuels de FLE danois, britanniques et allemands, il conclut que « la vision de la France et des

---

<sup>26</sup> BARFÈTY, M. (2011). La prise en compte des spécificités linguistiques et culturelles des apprenants dans les méthodes de FLE. Le choix d'une méthode en contexte francophone in *Diversité didactiques des langues romanes*. Éditions : Cladole. Montpellier.

<sup>27</sup> BYRAM, M. (1992). *Culture et éducation en langue étrangère*. Les Éditions Didier. Paris. p. 34.

Français projetée par les Danois, les Britanniques et sans doute les Allemands et d'autres encore, renvoie une image déformée »<sup>28</sup> de la culture et de la civilisation françaises.

Cette distorsion est ensuite accrue par l'exagération de ce qui est typique, par l'accentuation des différences entre la culture étrangère et la culture nationale, si bien que le stéréotype du Français n'est jamais très loin et domine même l'impression qu'en retirent les élèves malgré tous les efforts du professeur. (Byram, 1992 : 35)

Les questions qu'on pourrait se poser ici sont : « Où en est-on quand il s'agit des cultures francophones auxquelles les apprenants sont confrontés ? » et « Quelle interculturalité réalise-t-on dans le contexte francophone ? ».<sup>29</sup> Nous sommes d'avis que le rôle de l'enseignant est ici primordial. Il devrait « favoriser une vision interculturelle dans le sens d'interaction et d'échanges culturels respectueux des différentes visions présentes » (Boubakour, 2010 : 23). « Ainsi la didactique des langues étrangères, la communication interculturelle tout particulièrement se centrent sur l'aspect interactionnel, où les individus s'acceptent mutuellement, dans leurs identités, en tant que sujets différents et en surpassant les stéréotypes et les préjugés » (Boubakour, 2010 : 23).

Par ailleurs, d'après Amina Méziani<sup>30</sup> « le concept de l'interculturel est ambivalent et vu d'une manière particulière d'où il nous est possible de formuler une question : La reconsidération de la culture de l'autre en classe de langue est un fait inéluctable mais est-elle en mesure d'annihiler la culture originelle ? » (Méziani, 2009 : 266). En ce qui concerne l'enseignement de l'interculturel et du rôle de l'enseignant elle mentionne qu'il

est de plus en plus frappant de constater que dans les pratiques de classe on s'est davantage enfermé dans du lexique et de la syntaxe. La langue est expurgée de ses référents culturels. Outre les contenus qui occultent paradoxalement la culture de l'autre, l'enseignant se trouve désarmé face à l'inclusion de cet interculturel en classe. Certes, il a besoin d'un savoir encyclopédique mais aussi et surtout d'une attitude d'esprit exprimant la tolérance, l'ouverture et la négociation entre les cultures en présence. Autrement dit, une prise de conscience de l'interculturel doublée d'un savoir encyclopédique au service d'une compétence interprétative d'autant plus qu'elle permet de repérer le culturel dans les moyens/ textes dont il se projette. (Méziani, 2009 : 268).

Après avoir fait quelques analyses de pages de manuels de FLE consacrées à la culture Josette Virasolvit constate qu'on peut entrevoir et

identifier deux types de pratiques de l'interculturel en classe de FLE (bien sûr sans préjuger des pratiques de classe de chaque enseignant) : l'un plutôt descriptif et informatif, apportant des connaissances de type touristique et encyclopédique (...), l'autre invitant à une démarche vers l'altérité, proposant un terrain favorable permettant de

---

<sup>28</sup> Ibid., p.35.

<sup>29</sup> Dans le chapitre suivant nous allons présenter quelques faits en ce qui concerne l'enseignement du FLE en Serbie.

<sup>30</sup> MÉZIANI, A. (2009). Pour une valorisation de la compétence interculturelle en classe de FLE in *Synérgies Algérie n°4*. pp. 265-272. [source URL consultée le 24 novembre : <http://gerflint.fr/Base/Algerie4/meziani.pdf>]

mieux se connaître, de mieux connaître l'Autre par le biais d'un travail à mener à bien en commun (...) (Virasolvit, 2013 : 65).

Elle voit cet aspect interculturel comme un appel humaniste et nécessaire, bien qu'il soit en lui-même ambivalent. « Aujourd'hui, ce travail sur l'altérité apparaît plus que jamais urgent : en effet, face aux conséquences de la crise monétaire, on voit se développer un rejet de l'Autre vu comme responsable des crises y compris entre Européens. » (Virasolvit, 2013 : 66)

Christianne Benatti Rochebois<sup>31</sup> partage la même idée, mais en d'autres termes.

Les débats des dernières décennies sur la culture dans la didactique des langues étrangères sont nés de la nécessité de former aujourd'hui des individus conscients et respectueux de la diversité culturelle, et mieux préparés à interagir socialement avec l'Autre. Cette diversité ne se réfère pas seulement à la pluralité des pays, mais surtout, à la diversité de l'espèce humaine. De ce fait, l'expression et l'interprétation multiples, puisque dépendantes de la diversité des contextes, des situations, des expériences, des relations auxquels chacun, en tant qu'individu, est exposé quotidiennement. (Benatti Rochebois, 2010 : 58)

Telle est la situation dorénavant dans l'enseignement des langues étrangères en ce qui concerne l'interculturalité et son intégration dans les manuels de FLE, mais elle n'a pas toujours été ainsi, surtout dans notre cas en Serbie.

### **2.3. Représentation des cultures et civilisations francophones dans l'enseignement du FLE en Serbie**

« L'initiation à la civilisation est un facteur de motivation très puissant sans lequel l'enseignement des langues étrangères risque de devenir monotone et mécanique. L'enseignement du français langue étrangère sans une initiation à la civilisation française reste un enseignement incomplet. »<sup>32</sup>

Dans notre pays, du point de vue diachronique, la culture et la civilisation française, ensuite plus largement les cultures et les civilisations francophones n'ont pas été représentées d'une même façon, et elles n'étaient pas non plus comparables et respectées au même niveau que la culture maternelle, dans notre cas, la culture serbe. D'après Pera Polovina, auteure du livre *Metodika nastave francuskog*

---

<sup>31</sup>BENATTI ROCHEBOIS, C. (2010). La diversité sociale dans les méthodes de FLE in *Synérgies Brésil n°8*, pp.57-67. [source URL consultée le 24 octobre 2016 : [https://gerflint.fr/Base/Bresil8/christiane\\_benatti.pdf](https://gerflint.fr/Base/Bresil8/christiane_benatti.pdf)]

<sup>32</sup> <http://leprofesseurdefrancais.blogspot.rs/2007/07/enseignement-de-la-civilisation-1.html> [source URL consultée le 17 octobre 2017]

jezika<sup>33</sup>, le problème provient de l'interprétation française du terme « civilisation ». Elle mentionne que

pour un Français, d'après la tradition, le terme de civilisation a longtemps compris l'idée d'une solidarité nationale et universelle. Dans *l'Encyclopédie française* du XVIII<sup>e</sup> siècle, on dit que « civiliser une nation signifie la sortir de son état primitif dans le domaine de la production, de l'éthique, de la société etc. » Cette définition avait pour l'objectif de montrer que seulement les sociétés développées, comme par exemple la société française, avaient une civilisation, au contraire de celles qui ne n'en avaient pas, ce qui menait à la conclusion que les « sous-développés » devaient accepter la civilisation des « développés »<sup>34</sup> (Polovina, 1980 : 131).

De même, elle fait référence à Jean Cardiner, professeur de l'université du Michigan à Ann Arbor qui dit :

Il faut rejeter cette définition de la civilisation, qu'on trouve dans de nombreux manuels, parce qu'elle a une mauvaise influence sur les Français eux-mêmes. Parce que, le Français qui est éduqué et imprégné de son « impérialisme culturel » de l'école maternelle jusqu'à l'université même, sort de son pays pour aller dans le monde plein de sentiments de sa supériorité culturelle, doit, à son retour, réduire son sentiment de supériorité.<sup>35</sup> (Polovina, 1980 : 131).

C'est vrai que, dans notre passé la langue française a été longtemps considérée comme la langue internationale et diplomatique, et parfois au détriment de l'acception positive de la culture maternelle, parce que « la représentation de la civilisation étrangère dans l'enseignement du FLE sur notre territoire se souciait très peu du fait qu'elle pourrait développer ou repousser la conscience des qualités et des valeurs de la civilisation maternelle chez les apprenants »<sup>36</sup> (Polovina, 1980 : 139) Cependant, d'après la même auteure, cette situation a changé depuis la période de la décolonisation, lorsque la France a perdu ses colonies<sup>37</sup>. La nouvelle situation politique et économique s'est aussi reflétée sur la didactique du FLE dans ce sens qu'on commence à introduire davantage d'éléments des cultures

---

<sup>33</sup> POLOVINA, P. (1980). *Metodika nastave francuskog jezika*. Naučna knjiga. Beograd.

<sup>34</sup> Citation originale : « Za Francuza, na primer, pojam civilizacije, po tradiciji, je dugo sadržavao ideju o nacionalnoj i univerzalnoj solidarnosti. U Francuskoj enciklopediji iz XVIII veka kaže se : „ civilizovati jednu naciju znači izvesti je iz primitivnog stanja kulture u domenu proizvodnje, morala, društva itd.“ Ovakva definicija imala je cilj da pokaže da samo razvijena društva, na primer, francusko, imaju civilizaciju, a da je nerazvijeni nemaju, što dovodi do shvatanja da nerazvijeni treba da prime civilizaciju od razvijenih. » (Polovina, 1980 : 131).

<sup>35</sup> Citation originale: « Raspravljajući o ovakvom shvatanju civilizacije Žan Kardiner, profesor univerziteta u Ann Arbor u Mičigenu, kaže da tu definiciju civilizacije, koja se nalazi u mnogim učbenicima, treba odbaciti, zato što ima negativan uticaj na same Francuze. Jer, Francuz koji je kroz srednju i osnovnu školu, pa čak i na fakultetu, vaspitan i prožet idejom o svom « kulturnom imperijalizmu » izlazi iz svoje zemlja u svet pun osećanja svoje kulturne superiornosti, a pri povratku u zemlju mora, sa žaljenjem, da smanji svoj osećaj superiornosti » (Polovina, 1980 : 131).

<sup>36</sup> Citation originale: « Prikazivanje strane civilizacije u našoj nastavi se malo brinulo o tome da li će kod učenika razviti ili potisnuti svest o vrednostima o domaćoj civilizaciji » (Polovina, 1980 : 139).

<sup>37</sup> Ibid., p. 41.

francophones dans les manuels et méthodes de FLE, ce qui représente aussi un atout pour la motivation des apprenants<sup>38</sup>. De ce fait on commence à

accentuer non seulement la beauté et le développement du pays dont on apprend la langue, mais on mentionne aussi d'autres pays qui se servent de la même langue. Quand il s'agit du français, on parle d'abord du Canada, de la Belgique, de la Suisse et de beaucoup de pays africains, en tant que tiers de la délégation qui parle français aux Nations Unies. De cette manière on a l'intention d'éviter la limitation à un État dans la représentation de la civilisation française à travers l'enseignement du FLE, et de négliger cette civilisation des territoires d'autres pays.<sup>39</sup>  
(Polovina, 1980 : 135)

Cette représentation extra-territoriale de la francophonie connaîtra un essor avec les méthodes composées depuis la fin des années 90, et surtout avec les méthodes récentes, basées sur l'approche communicative, qui la favorisent à travers l'utilisation de documents authentiques. Cependant, nous verrons plus loin dans notre thèse comment et si la civilisation francophone a été suffisamment abordée dans les manuels de FLE.

---

<sup>38</sup> Ibid., p.135.

<sup>39</sup> Citation originale : « U tu svrhu ističe se lepota ne samo zemlje čiji se jezik uči i njen napredak, nego se pominju i druge zemlje koje govore tim jezikom. Kada je reč o francuskom, onda se tu ističe i Kanada, Belgija i Švajcarska i mnoge afričke zemlje, kao i trećina delegacija koja u Ujedinjenim nacijama govori francuski. Tako se nastoji izbeći državna ograničenost u prikazivanju civilizacije same Francuske kroz nastavu francuskog jezika, i zapostavljanje te civilizacije na teritorijama ovih drugih zemalja ». (Polovina, 1980 : 135)

### 3. FRANCOPHONIE - notions générales

« Toute culture contient l'ensemble des valeurs humaines, mais chacune n'a mis l'accent que sur telles valeurs, en négligeant les autres (...). D'où la nécessité d'élaborer, s'étendant sur les cinq continents, une symbiose culturelle comme celle de la Francophonie, qui est d'autant plus humaine, parce que d'autant plus riche, qu'elle unit les valeurs les plus opposées. »<sup>40</sup>

*Léopold Sedar Senghor, écrivain, Président de la République du Sénégal (1960-1980), Membre de l'Académie française*

Qu'est-ce que la Francophonie ? Tout d'abord, c'est un terme complexe en lui-même. En 1880, créé par Onésime Reclus, géographe, c'était un mot qui désignait géographiquement les territoires où on parlait français et qui a été introduit pour la première fois dans son ouvrage « France, Algérie et colonies (Hachette) ». C'est-à-dire que « le terme est donc totalement associé, à l'origine, à l'entreprise coloniale, Onésime Reclus comptant parmi les personnalités françaises de cette fin du XIX<sup>e</sup> siècle persuadées que la France faisait oeuvre civilisatrice outre-mer et que la langue était l'un des instruments de cette mission. »<sup>41</sup>

O. Reclus décrivit et essaya même de chiffrer ces populations francophones, ce qui l'amena à créer le terme « francophonie », qui désigne l'ensemble des populations parlant français. Le sens premier et immédiat du terme était né : la francophonie recouvrait à la fois une idée linguistique et une relation géographique (ensemble des territoires où l'on parle français). [...] (il) entrevoyait une francophonie, symbole et résumé de la solidarité humaine, du partage de la culture et de l'échange. (Deniau, 1995 : 10-11)<sup>42</sup>

Il a fallu attendre un siècle presque complet pour qu'on commence à pratiquer et à comprendre ce terme.

Le mot ne réapparaît qu'en novembre 1962 dans un numéro spécial de la revue ESPRIT intitulé « Le français dans le monde ». Ce numéro rassemblait de prestigieux écrivains de toutes les nationalités (dont certains étaient appelés à jouer un rôle politique), comme Camille Bourdiquet, Gougenheim, Léopold Sédar Senghor, Pierre-Henri Simon, Norodom Sihanouk, Jean Pellerin, Jean-Marc Léger. Ces écrivains analysaient les chances de l'avenir pratique d'une telle idée. (Deniau, 1995 : 11)<sup>43</sup>

---

<sup>40</sup> <http://bourgogne.maisondefrancophonie.fr/francophonie/> [source URL consultée le 21 janvier 2016]

<sup>41</sup> TRÉAN, C. (2006). *La Francophonie*. Paris : Éditions Idées reçues. p.5

<sup>42</sup> DENIAU, X. (1995). *La francophonie*. Paris : *Que sais-je ?*

<sup>43</sup> Ibid., p.11.

Le phénomène de la décolonisation va donner une nouvelle voie à la francophonie, une sorte de renaissance du terme.

La décolonisation et le nouveau monde qui se construit alors vont inspirer les pères fondateurs de la francophonie aujourd'hui. (...) Dans ce contexte, la langue française est proposée comme un outil permettant d'assumer les histoires et les identités, de servir le dialogue, la créativité et la paix.<sup>44</sup>

Plus précisément, en 1970, entre le 16 et le 20 mars lors de la conférence de Niamey (au Niger) la première, « Agence de coopération culturelle et technique (ACCT) », plus tard nommé OIF (Organisation internationale de la Francophonie), sera constituée. Aujourd'hui « L'OIF rassemble 63 États et gouvernements (53 de plein droit et 10 observateurs), c'est-à-dire un peu plus du double du nombre de pays qui avaient adhéré à la première structure internationale francophone (ACCT). (...) Un tel élargissement témoigne, à lui seul, d'un pouvoir attractif et dément l'idée d'un déclin ».<sup>45</sup> Il s'agissait et il s'agit toujours d'États francophones multilingues et multiculturels, ayant non seulement le français en partage, mais aussi leurs ressemblances et divergences.

La francophonie apparaît alors comme une réalité et non comme la chimère de quelques intellectuels. Depuis, l'ensemble des dictionnaires et des encyclopédies a intégré le mot en lui attribuant deux acceptions principales : le fait d'être francophone (directement dérivé de l'adjectif) et la collectivité constituée par les peuples parlant français (ce qui donne au mot une extension riche de significations et d'implications) » (Deniau, 1995 : 12).

D'après Xavier Deniau, le mot « francophonie » a quatre différents sens : un sens linguistique, un sens géographique, un sens institutionnel et un sens spirituel et mystique. (Deniau, 1995 : 15). « Dans son sens spirituel et mystique, l'auteur classe l'appartenance à une communauté, le partage de valeurs communes, l'ouverture au monde extérieur, le dialogue, l'accueil de la différence, la préparation de l'avenir, un lieu sentimental, enfin un humanisme » (Saint-Germain, 1997 : 171)<sup>46</sup>.

Il faudrait encore y ajouter une classification de la francophonie d'après Abdou Diouf, successeur de L. S. Senghor, selon lequel « ... la Francophonie s'implique dans tout ce qui peut contribuer à bâtir un monde plus juste : la diversité culturelle et linguistique, la solidarité contre les inégalités, la paix, la

---

<sup>44</sup> TRÉAN, C. (2006). *La Francophonie*. Paris : Éditions Idées reçues. p.5.

<sup>45</sup> Ibid., p.16.

<sup>46</sup> SAINT-GERMAIN, M. (1997). *La francophonie* (Que sais-je ? 3<sup>e</sup> édition mise à jour de Xavier Deniau, Paris, Presses universitaires de France, 1995, p.128), texte critique in *Politique et Sociétés*, vol. 16, n° 3, 1997, p. 170-174. [source URL consultée le 10 janvier 2017 : <https://www.erudit.org/revue/ps/1997/v16/n3/040093ar.pdf>]

démocratie et les droits de l'homme ». <sup>47</sup> C'est lui qui explique dans l'un de ses discours qu'il existe deux types de francophonie, le premier avec un petit « f » et le second avec un grand « F ». « La Francophonie avec un grand « F » désigne le système institutionnel francophone. La francophonie avec un petit « f » désigne à la fois l'appartenance à une communauté linguistique et la dynamique qui en découle : un mouvement animé par l'attachement à la langue française et aux valeurs d'humanisme qu'elle a véhiculées à travers l'Histoire. » <sup>48</sup>

En ce qui concerne la politique linguistique dans les pays francophones nous pouvons dire que jusqu'à la deuxième moitié du XX<sup>e</sup> siècle une opinion était dominante et c'était que dans tous les pays francophones on parlait une même langue française. Dans son livre « La francophonie », l'auteur Xavier Deniau traite

de la dimension géographique de la francophonie. La langue française aurait, avec l'anglais, le rare privilège d'être parlée sur les cinq continents et d'être présente à toutes les races et religions. Il classe les divers territoires « francophones » en quatre catégories : ceux où le français est langue maternelle, ceux qui constituent l'aire de dispersion, puis ceux de l'aire d'expansion, et enfin ceux de l'aire de diffusion. <sup>49</sup>

Néanmoins, chaque coin de la terre a ses particularités linguistiques, et il a fallu laisser beaucoup de temps s'écouler pour que certaines variétés du français des différents territoires linguistiques soient acceptées. En effet, aux locuteurs francophones en dehors de la France une norme standard s'imposait toujours, c'est-à-dire « le bon » français de la capitale. Dans leurs écrits ils devaient se servir de toutes les règles grammaticales, tandis que leur parole se développait dans un autre sens et subissait de nombreux changements et influences. Leurs tendances à sauvegarder les particularités linguistiques ont été dans la plupart des cas censurées, on leur disait qu'ils étaient illettrés, ou encore qu'ils faisaient des fautes d'orthographe.

Pourtant, à partir des années 80 quelques initiatives concernant les acceptations des variétés du français vont largement contribuer au réveil de la conscience francophone. Ainsi un groupe de

---

<sup>47</sup> TRÉAN, C. (2006). *La Francophonie*. Paris : Éditions Idées reçues. p.11.

<sup>48</sup> <http://www.francophonie.org/FAQ.htm> [source URL consultée le 21 janvier 2016].

<sup>49</sup> SAINT-GERMAIN, M. (1997). *La francophonie* (Que sais-je ? 3<sup>e</sup> édition mise à jour de Xavier Deniau, Paris, Presses universitaires de France, 1995, p.128), texte critique in *Politique et Sociétés*, vol. 16, n° 3, 1997, p. 170-174. [source URL consultée le 10 janvier 2017 : <https://www.erudit.org/revue/ps/1997/v16/n3/040093ar.pdf>]

linguistes avec en tête Claude Poirier, de l'*Université Laval* (Québec, Canada), va créer le « Trésor de la langue française au Québec », puis le professeur Bernard Quemada lance le projet de « La Base de données lexicographiques panfrancophone (BDLP) » dans le cadre du « Trésor des vocabulaires français » où vont participer tous les pays francophones. En ce qui concerne l'enseignement de la francophonie :

pendant longtemps en effet, plusieurs générations d'apprenants de FLE ont nourri leur apprentissage à partir de méthodes résolument franco-centrées qui privilégiaient l'enseignement d'UNE langue et d'UNE CIVILISATION FRANÇAISE (...), à l'image d'un État encore replié sur lui-même et sur ses acquis coloniaux. (...) Les profonds bouleversements de la société à partir des années 60 alaient tourner la page de ce monopole et ouvrir la Didactique à un nouveau champ d'actions à explorer. En effet l'émergence d'un nouveau public dans le marché de l'enseignement du français sur le territoire national oblige le gouvernement du français à répondre à de nouveaux besoins (...) à investir dans la recherche d'un renouveau méthodologique mieux adapté à ces nouveaux publics (...)  
(Barbier Muller, 2008 : 1-2)

C'est surtout à partir des années 70 qu'on commence à introduire davantage la diversité linguistique et culturelle francophone dans les méthodes de FLE. Alors, la langue française représente à la fois un atout et un défi dans l'enseignement du FLE, car elle fait partie d'une riche et diverse plateforme de l'espace francophone, à laquelle les enseignants et les apprenants sont confrontés.

La perte progressive des anciennes colonies ajoutait parallèlement à ces nouveaux besoins l'urgence de créer de nouvelles stratégies d'enseignement de la langue, en dehors des frontières, pour conserver des liens non seulement culturels mais aussi commerciaux, à la demande des chefs des nouveaux États indépendants. La Didactique des Langues et des Cultures naît alors, entraînant de constantes réadaptations des modèles, au fur et à mesure des changements qui nous amènent aujourd'hui à la globalisation. (Barbier Muller, 2008 : 2)

### **3.1. Corpus - Définition et Classement des éléments francophones**

Dans notre étude nous désignerons comme élément francophone un terme, une notion, une œuvre, ou bien une personne (francophone de naissance, d'éducation ou de culture), un personnage qui se réfère à la francophonie dans le sens plus large, c'est-à-dire tout ce qui se réfère aux territoires où l'on emploie le français en dehors de la France continentale et de la Corse, et qui n'est pas de France. De même, nous désignerons comme élément francophone chaque variété lexicale du français parlé dans différents pays francophones. Plus précisément, dans notre recherche des éléments francophones

nous ne prendrons pas en considération les éléments qui appartiennent à la culture du territoire français proprement dit, sauf dans les cas où il s'agit d'une variante appartenant à une autre culture francophone et importée en France.

Notre corpus est constitué d'éléments francophones relevés des différents *manuels (livres de lectures)* et *méthodes* utilisés dans les lycées et les écoles secondaires, ainsi que dans les anciennes et actuelles institutions franco-serbes (*Association France-Yougoslavie, Institut français de Serbie, etc.*). Pour pouvoir le composer nous avons dû analyser un grand nombre de livres de FLE, prescrits par le *Conseil d'éducation* de Serbie et appartenant à un éventail de méthodologies différentes, depuis des méthodes grammaire-traduction, jusqu'à l'approche communicative.

### 3.2. Manuels et méthodes utilisés dans la formation du corpus

« La classe de langue est un espace où se rencontrent la culture de l'apprenant et la culture de la langue à enseigner. La présence de la culture de l'Autre se manifeste à travers cet outil de classe qu'est le manuel scolaire. »<sup>50</sup>  
(Bensekat, Kridech, 2006 : 1)

Le manuel d'enseignement des langues représente l'ensemble de matériels pédagogiques essentiels dans le processus de l'apprentissage. Cependant, nous pouvons toujours nous poser les questions de savoir s'il est toujours satisfaisant et si la culture et la civilisation de la langue enseignée y sont suffisamment présentées.

Par ailleurs une autre question s'impose, et c'est la compréhension des notions de « manuel » et de « méthode ». Nous distinguerons alors dans notre recherche le terme *manuel* du terme *méthode*. Le manuel sera « l'ouvrage didactique (livre) qui sert couramment de support à l'enseignement » (Cuq, 2003 : 161), dans notre cas, le livre de l'élève comme *livre de lecture*<sup>51</sup>. Cependant, d'après J. P. Cuq la *méthode* peut couvrir trois sens :

celui de matériel didactique (manuel + éléments complémentaires éventuels tels que livre du maître, cahier d'exercices, enregistrements sonores, etc.), celui de méthodologie (on parle ainsi de la méthode directe du début du

---

<sup>50</sup> BENSEKAT, M., KRIDECH, A. (2006). Manuel scolaire en classe de FLE in Fabula (la recherche en littérature). [source URL consultée le 12 janvier 2017 : [https://www.fabula.org/actualites/manuel-scolaire-en-classe-de-fle-et-representations-culturelles\\_14065.php](https://www.fabula.org/actualites/manuel-scolaire-en-classe-de-fle-et-representations-culturelles_14065.php), p.1]

<sup>51</sup> Parmi les manuels choisis figurera aussi une *brochure* (« zabavnik »).

siècle.; et enfin celui (...) qui correspond en didactique des langues à l'ensemble des procédés de mise en oeuvre d'un principe méthodologique unique. (Cuq, 2003 : 164)

Dans notre cas nous nous intéresserons plutôt au premier type de définition de la méthode. D'après Gérard Vigner<sup>52</sup>

Deux grands types de contraintes organisent le champ des méthodes : d'une part les méthodes distinguées selon leurs origines et leurs publics : les méthodes nationales, c'est-à-dire les méthodes produites dans un pays donné, pour son usage propre avec des auteurs pour l'essentiel nationaux, et qui s'inscrivent dans une culture particulière de formation ; les méthodes généralistes produites dans un pays francophone, par des auteurs francophones pour publics de toutes nationalités, selon une visée plus universaliste, cas des méthodes éditées en France par exemple. (Vigner, 1995 : 122)

Quand il s'agit des origines des méthodes, nous allons ajouter encore une catégorie, celle des méthodes éditées en collaboration entre un éditeur de notre pays et un éditeur francophone. Tel est le cas de la méthode utilisée dans notre analyse « Version Originale ».

En ce qui concerne les niveaux d'apprentissage du FLE, nous allons nous référer encore une fois à Gérard Vigner selon qui les méthodes

se distinguent à leur tour par le public auquel elles s'adressent: les publics scolaires, c'est-à-dire les enfants, adolescents et grands adolescents qui apprennent le français dans une institution scolaire (du jardin d'enfant ou de l'école maternelle à l'université), qui sont des publics captifs, travaillant pour l'essentiel sur programmes, c'est-à-dire à partir d'instructions élaborées par une autorité académique donnée; les publics d'adultes, qui travaillent plutôt sur objectifs, ce qui se traduit par un temps d'apprentissage globalement plus limité, organisé de façon plus souple, selon une organisation de classe très ouverte, avec ou sans certification institutionnelle (le DELF et le DALF ont justement été conçus pour combler ce vide), et prenant place dans des lieux très variés (instituts français, centres culturels, (...)). (Vigner, 1995 : 122)

Les manuels et méthodes que nous avons consultés sont prévus pour le niveau débutant (grands adolescents et adultes) jusqu'au niveau intermédiaire, ce qui conviendrait aujourd'hui aux niveaux de l'apprentissage des langues étrangères A1, A2, B1 et B2, selon le CECRL. Les manuels utilisés « diffèrent par leur structure, la rapidité des progressions proposées, la richesse des contenus et des

---

<sup>52</sup> VIGNER, G. (1995). Présentation et organisation des activités dans les méthodes in *FDM, Méthodes et méthodologies*. EDICF. p.122.

activités. En effet, l'organisation de la leçon et la quantité de documents, d'exercices et d'activités proposés dans chacun de ces manuels sont très variables »<sup>53</sup> (Barfèty, 2011 : 119).

En parlant des méthodes, il faut aussi avoir en vue que chaque méthode comprend au moins deux volumes, et même souvent quatre dans les nouvelles méthodes, chacune proposant un livre de l'élève, un guide du professeur (du maître), un cahier d'exercices avec ou sans fichier d'évaluation, des supports audio (CD, DVD), des ressources didactiques disponibles à consulter sur Internet. Comme il s'agit d'un corpus assez considérable, nous avons donné les abréviations des manuels et des méthodes consultés durant notre analyse à la fin de notre thèse pour éviter d'encombrer davantage notre étude, où chaque abréviation représente un livre.

Après notre analyse du corpus nous verrons si un manuel de FLE est un matériel pédagogique suffisant dans la représentation de la civilisation francophone.

### **3.2.1. Notions générales sur les catégories thématiques où figurent des éléments francophones**

Pour pouvoir mieux percevoir les éléments francophones il est aussi nécessaire d'expliquer comment certains sociolinguistes et didacticiens définissent les différentes unités thématiques. Selon, Louis Porcher il existe quatre grands groupes thématiques : « a) l'histoire et la géographie du pays considéré, b) la culture cultivée de ce pays, c) les habitudes, modes de vie, moeurs ou la culture au sens anthropologique du terme, d) les emblèmes, les stéréotypes en circulation dans le pays, les données sociologiques » (Porcher, 1982 : 45).

Cependant, l'auteure serbe Ana Vujović considère qu'« il est très difficile de préciser la liste exacte des thèmes présents dans les manuels de FLE » (Vujović, 2004 : 35), et dans son livre « Francuska civilizacija u udžbenicima francuskog jezika »<sup>54</sup> elle propose quelques groupes principaux autour desquels se regroupent les thèmes dans un manuel de FLE :

« - la France et ses régions : géographie, climat, folklore, langues, traits marquants ;

---

<sup>53</sup> BARFÈTY, M. (2011). La prise en compte des spécificités linguistiques et culturelles des apprenants dans les méthodes de FLE. Le choix d'une méthode en contexte francophone in *Diversité didactiques des langues romanes*. Éditions : Cladole. Montpellier.

<sup>54</sup> VUJOVIĆ, A. (2004). *Francuska civilizacija u udžbenicima francuskog jezika*. Zadužbina Andrejević. Beograd.

- les événements et les personnages historiques, la tradition, les fêtes et les coutumes ;
- la culture cultivée ;
- les découvertes scientifiques, les moyens de transport, les voyages, les vacances ;
- la vie économique et politique, les médias, la scolarisation ;
- les habitudes quotidiennes de la vie contemporaine (gastronomie, sport, mode, etc.) ;
- les traits caractéristiques des Français, leur manière de penser, leurs attitudes, la solidarité humaine et la tolérance ;
- l'écologie et l'environnement ;
- la civilisation française comme partie de la civilisation européenne ;
- les traits principaux des civilisations francophones »<sup>55</sup>. (Vujović, 2004 : 35).

Nous remarquons que les thématiques concernant les civilisations francophones figurent en dernière place et que, selon la même auteure, elles se trouvent « plutôt dans les récents manuels de FLE publiés en France, que dans ceux publiés en Serbie »<sup>56</sup> (Vujović, 2004 : 35).

Cependant, en ce qui concerne notre recherche, nous devons nous poser les questions de ce qui représente une conception des « civilisations francophones » et quelles « catégories thématiques » nous allons aborder. Pour pouvoir répondre à la première question, nous adopterons plutôt le terme au singulier, c'est-à-dire le terme de « civilisation francophone », puisqu'il englobe un élément commun pour tous les pays francophones, c'est-à-dire la langue française. Nous l'avons d'ailleurs déjà mentionné dans le chapitre qui concerne la civilisation, la culture et la langue.

---

<sup>55</sup> Citation originale : « Vrlo je teško sastaviti listu tema zastupljenih u svim udžbenicima (...). Ipak mislimo, da sa određenim varijacijama u stepenu zastupljenosti ovih tema u različitim udžbenicima, možemo da iznesemo sledeće osnovne grupe tema:

- Francuska i njeni regioni: geografija, klima, folklor, jezici, karakteristična obeležja, proizvodi;
- Istorijski događaji i ličnosti, tradicija, praznici i praznični običaji (ponekad i njihov uticaj na savremeni život);
- Kulturno-istorijske znamenitosti, dela iz svih oblasti umetničkog stvaralaštva, intelektualni život (sve ono što L. Porše naziva culture cultivée);
- Dostignuća nauke i tehnike, saobraćaj, putovanja, odmori;
- Ekonomski i politički život, informisanje, školstvo;
- Svakodnevno okruženje, navike, savremeni način života, običaji i proslave, kupovina i potrošnja, ishrana i kulinarski specijaliteti, sport, moda, problemi mladih, položaj mladih žena;
- Karakteristična obeležja karaktera Francuza, njihov način razmišljanja, stavovi, ljudska solidarnost i tolerancija;
- Ekologija i životna sredina, okrenutost prirodi i zdravom životu, problemi današnjice;
- Francuska civilizacija kao deo šire evropske civilizacije;
- Osnovne odlike civilizacija frankofonskih zemalja. » (Vujović, 2004 : 35).

<sup>56</sup> Citation originale : « Poslednje dve grupe tema nalazimo uglavnom u novijim udžbenicima francuskog jezika, više u onima objavljenim i Francuskoj nego onima objavljenim kod nas ». (Vujović, 2004 : 35).

Pour répondre à la deuxième question, nous avons été obligés de donner un autre classement des unités thématiques, car la thématique dernièrement citée par l'auteure serbe est en fait notre point de départ, qui se trouve au croisement des classements proposés. Plus précisément, en analysant notre corpus nous avons remarqué que les éléments francophones sont regroupés majoritairement autour des catégories thématiques suivantes :

- « variétés lexicales »
- « géographie »
- « personnages célèbres, histoire et monuments culturels »
- « arts graphiques, sculpture et architecture »
- « littérature »
- « musique »
- « film »
- « presse et textes documentaires »
- « bande dessinée ».

Pour ce qui est des « variétés lexicales » nous devons mentionner qu'elles reviennent constamment dans toutes les catégories thématiques, et que dans certains manuels elles figurent implicitement, tandis que dans d'autres on y porte une attention particulière. Étant donné que dans les nouvelles méthodes de FLE la dimension de la variation linguistique est de plus en plus « pédagogique » (Barbier Muller, 2008 : 5), nous l'avons, par conséquent, déterminée dans une catégorie indépendante. En fait, certains auteurs font « travailler l'apprenant sur les marques distinctives des variations linguistiques en francophonie du français standard de France, sans vraiment les légitimer. » Cette catégorie est présentée comme source d'instabilité ou de difficulté et quelquefois elle est *corrigée* ou *traduite* selon les termes des auteurs de la méthode ». (Barbier Muller, 2008 : 5 - 6). Dans notre corpus les éléments francophones appartenant à cette catégorie figurent dans différents textes en tant que lexèmes, chiffres, sur des images, des enseignes, dans des expressions, des quiz, dans des enregistrements, ou encore ils sont exprimées dans quelques spécialités gastronomiques.

Les éléments francophones de la catégorie thématique « géographie » figurent comme des éléments visuels à travers différentes cartes (de France avec les pays limitrophes, de mondes francophones, de météo), dans des dialogues, reportages, récits, destinations touristiques, sites Internet, exercices, jeux,

ou encore comme images de drapeaux. De même, ils peuvent figurer comme « différentes données géopolitiques dans des exemples grammaticaux ou lexicaux. Bien que servant souvent de prétexte pour mentionner un élément francophone, si celles-ci sont exploitées à bon escient, elles peuvent atteindre un objectif extra-grammatical ou extra-lexical ». (Barbier Muller, 2008 : 7).

Dans la catégorie thématique « personnages célèbres, histoire et monuments culturels » les éléments francophones sont représentés sur des images et photos, dans différents textes et dialogues portant sur des personnes célèbres, sur la vie culturelle et sur des traits historiques du monde francophone. Nous avons ici pris en considération chaque personne qui est d'une origine autre que française, qui s'exprime en français et qui peut avoir la nationalité française.

Les éléments francophones dans la catégorie thématique « arts graphiques, sculpture et architecture » figurent comme divers tableaux, images, photos, dans des textes traitant de la vie des artistes célèbres, dans des interviews (transcriptions et enregistrements), des anecdotes, ou encore dans des textes variés portant sur des expositions. Dans cette catégorie nous prendrons en considération des artistes et des oeuvres d'art, d'origines autres que française, mais appartenant au riche patrimoine culturel français.

En ce qui concerne la catégorie thématique « littérature », nous avons donné quatre sous-catégories dans lesquelles les éléments francophones figurent : 1. la prose, 2. la poésie, 3. les ouvrages de théâtre et 4. les citations, proverbes, pensées et maximes. Ils sont représentés comme extraits littéraires de différents textes d'auteurs francophones (extraits de romans et de pièces de théâtre), poèmes, ou citations, proverbes, pensées et maximes, provenant d'auteurs ou de pays francophones. Certains écrivains sont représentés par des photos et des images de leurs oeuvres célèbres. De même, ils peuvent figurer dans un enregistrement, où sont représentées une ou plusieurs personnes francophones.

Dans la catégorie thématique « musique », les éléments francophones sont présentés le plus souvent dans des chansons enregistrées, des paroles, des images ou des textes (biographies, dialogues, interviews, etc.) portant sur certains musiciens célèbres francophones.

Les éléments francophones figurent d'abord dans la catégorie thématique « film », comme noms de scénaristes et d'acteurs francophones (nés en France, mais d'origine différente, ou encore nés français

dans des pays non-francophones), scripts de différents films, ou encore affiches et photos de scènes de certains films, dans divers textes, quiz et bandes dessinées.

Les éléments francophones sont représentés dans la catégorie thématique « presse et textes documentaires » dans des extraits de presse ou dans des articles figurant sur des sites Internet et portant sur différents domaines de la vie francophone. Ils figurent encore comme photos, publicités et images. Dans cette catégorie nous avons aussi une sous-catégorie où les éléments francophones sont illustrés dans de courtes formes d'expression écrites sous forme de lettres, messages électroniques et petites annonces.

Dans la dernière catégorie thématique « bande dessinée », les éléments francophones sont illustrés soit par quelques extraits de ce 9<sup>e</sup> art, soit sur des images de couvertures, ou encore comme photos et textes traitant de certains créateurs de bande dessinée francophone.

Nous allons maintenant passer à des exemples concrets et à les analyser à travers les différentes catégories thématiques précédemment déterminées.

## 4. ANALYSE DU CORPUS - éléments francophones dans les manuels et méthodes en Serbie

### 4.1. Éléments francophones dans la catégorie thématique « variétés lexicales »

Dans cette catégorie thématique nous présenterons des éléments francophones sous la forme de quelques variétés lexicales du français, et nous verrons comment ils sont exploités en classe de FLE. Cependant, pour pouvoir mieux comprendre cette catégorie thématique, nous ferons quelques remarques générales sur les particularités lexicales des pays francophones.

Le français qu'on peut entendre en Suisse romande a ses propres particularismes, « soit de prononciation, soit de construction, mais surtout de lexique et de phraséologie » (Knecht, Thibault, 2004 : 10). On peut y trouver des mots dont les Français ne se servent plus, de nombreux restes de dialectes, des emprunts, notamment aux langues voisines, des innovations et même des mots créés par des Suisses romands. En parlant des langues voisines il faudrait rappeler que la Suisse romande a aussi subi des influences de la Suisse alémanique et italienne. Aujourd'hui, on appelle *helvétismes* tous ces mots, différents du français standard, mais caractéristiques de la Suisse romande.

La variété du français parlé en Wallonie (Belgique) présente certains écarts linguistiques par rapport au français standard. Un locuteur francophone pourrait les remarquer dans la conversation de tous les jours, ou encore dans les différents écrits du pays. Le français belge se caractérise par de nombreux accents différents selon les régions, ainsi que par de nombreux emprunts.

Il peut sembler curieux de constater que la Belgique recourt plus encore que la France aux anglicismes. Il y a certainement plusieurs raisons à cela. D'abord, comme le pays se trouve à la frontière entre les langues romanes et les langues germaniques, les habitants baignent, sans même s'en douter, dans un bain linguistique roman et germain qui facilitera souvent l'apprentissage de langues étrangères. (Lebouc, 1998 : 9)

Cette variété lexicale est également caractéristique pour ses régionalismes (wallonismes, flandricismes et bruxellismes) et d'autres variétés lexicales, qui font partie des mots français appelés ordinairement *belgicismes*.

Dans le Grand-Duché de Luxembourg la situation linguistique est assez complexe. Le français y est avec l'allemand et le luxembourgeois, l'une des trois langues officielles, et d'après André Thibault « on a donc pu parler pour le Luxembourg de *triglossie*. »<sup>57</sup> (Thibault, 2016 : 10).

Il est intéressant de constater que l'importance de l'immigration en provenance de pays latinophones (Portugal, Italie, mais aussi bien sûr la France, voire la Belgique francophone) a renforcé la présence du français dans le Grand-Duché. [...] Il n'existe pas de recueil lexicographique des particularités du français du Luxembourg, qui est de toute façon un français « langue seconde », appris à l'école. (Thibault, 2016 : 10).

Quand on parle de l'Amérique du Nord, il faut rappeler qu'elle connaît plusieurs variantes du français (le français acadien, le français louisianais, le français québécois, le joual). Le français québécois est la variété du français la plus répandue au Canada francophone. Il s'agit d'un français différent de celui de France, aux niveaux phonétique, sémantique, et morphosyntaxique. Les particularités linguistiques du français du Québec sont beaucoup plus perceptibles que celles du français suisse romand et du français de Belgique. Dans cette variété du français nous pouvons trouver des archaïsmes, des dialectalismes, des emprunts (amériandismes, anglicismes) et des néologismes, qu'on appelle aujourd'hui *québécoïsmes*. En parlant de cette variété du français il faudrait aussi mentionner *le joual*. Ce nom, déformation du mot *cheval* [jwal], a été popularisé par André Laurendeau (dans un article du *Devoir*) et Jean-Paul Desbiens (*Les Insolences du frère Untel*) dans les années 50<sup>58</sup>. Il s'agit du parler commun de la classe ouvrière francophone du Québec contaminé par l'anglais, qui évolue plus facilement, généralise ou abandonne des règles. Étant donné qu'elle est un puissant marqueur de l'identité québécoise, nous estimons qu'elle ne doit pas être négligée dans les nouveaux manuels de FLE.

En Afrique francophone, plusieurs pays africains ont le français pour langue officielle. Plus précisément, le français est dans certains pays d'Afrique de l'Ouest la langue véhiculaire (qui permet la communication entre des peuples ou ethnies de langues différentes)<sup>59</sup>, souvent simplifiée et en contact direct avec les différentes langues africaines (entre 200-2000), et la langue vernaculaire

---

<sup>57</sup> <http://andre.thibault.pagesperso-orange.fr/FrancophLicenceSemaine3.pdf> [source URL consultée le 12 janvier 2017]

<sup>58</sup> <http://www.cegepmontpetit.ca/static/uploaded/Files/Cegep/Centre%20de%20reference/Le%20francais%20saffiche/Valorisation/Chroniques/LE-joualversionjanvier2016.pdf> [source URL consultée le 22 février 2017]

<sup>59</sup> <http://atilf.atilf.fr/dendien/scripts/tlfiv5/advanced.exe?8;s=952601715> [source URL consultée le 18 février 2016]

(langue communément parlée dans les limites d'une communauté)<sup>60</sup>. Parmi ces *africanismes* nous pouvons trouver de nombreux archaïsmes, régionalismes, dialectalismes, emprunts et néologismes.

À cette liste des variétés du français, nous allons mentionner aussi la variété nommée *créole*.

Un créole est un parler issu des transformations subies par un système linguistique utilisé comme moyen de communication par une communauté importante, ces transformations étant vraisemblablement influencées par les langues maternelles originelles des membres de la communauté. Ainsi, le français parlé par les esclaves noirs aux Antilles, en Guyane, en Louisiane et dans l'Océan Indien a donné respectivement naissance aux créoles antillais, guyanais, louisianais et mascalinois (bourbonnais).<sup>61</sup>

Il n'y donc pas seulement une langue créole, mais des langues créoles, qui sont répandues un peu partout aux quatre coins du monde.

Il nous reste encore une variété du français à relever et c'est le français parlé au Viêt Nam. En effet il s'agit d'un dialecte parlé dans cette ancienne colonie française.

C'était un jargon commercial qui est à présent éteint. Ce dialecte tire son origine de la règle française du Viêt Nam en 1884. (...) Il fut utilisé comme lingua franca entre les Français et les Vietnamiens dans beaucoup d'aspects de la vie jusqu'à la présence française au Viêt Nam en 1954. (...) Au début du XX<sup>e</sup> siècle, la langue française a commencé à se propager aux masses urbaines et est devenu la principale langue d'enseignement.<sup>62</sup>

Après avoir donné ce bref aperçu des français parlés aux quatre coins du monde, nous allons passer aux exemples concrets de cette catégorie, et nous allons voir dans quels manuels et méthodes et comment les éléments francophones y sont exploités.

Le livre de l'élève de la méthode *Le Nouveau Sans Frontières*, désormais appelé NSF70 (LI-3), (NSF70 (LI-3), Unité 2, leçon 1, pp. 68-69), propose une leçon entièrement dédiée à la francophonie « Francophonie et diversité des langues françaises ». Quelques pays francophones, sont représentés ici: le Canada, la Belgique, le Luxembourg, la Suisse, et les pays du Maghreb, à travers des textes variés. Pour ce qui du Canada francophone, un extrait du livre *Québec* de Philippe Meyer, y traite de la situation d'une variété de la langue française, appelée *québécois*. C'est un texte qui donne une petite

---

<sup>60</sup> Idem.

<sup>61</sup> <https://fr.wikipedia.org/wiki/Cr%C3%A9ole> [source URL consultée le 18 février 2016]

<sup>62</sup> [https://fr.wikiversity.org/wiki/Dialectes\\_fran%C3%A7ais\\_d'Asie/Fran%C3%A7ais\\_du\\_Vi%C3%AAt\\_Nam](https://fr.wikiversity.org/wiki/Dialectes_fran%C3%A7ais_d'Asie/Fran%C3%A7ais_du_Vi%C3%AAt_Nam) [source URL consultée le 12 janvier 2017]

présentation du québécois, ainsi que quelques mots issus de cette variété lexicale dans le contexte qui suit :

Il est plus beau de dire de deux personnes qu'elles sont « accotées » plutôt que de raconter qu'elles vivent en concubinage, une femme « en famille » n'est pas moins belle qu'une femme enceinte, les « aubaines » sont aussi avantageuses que les soldes, la « fesse » pas moins savoureuse que le jambon. On ne traduira pas « avoir du fun » par avoir du plaisir, même si c'est ce que dit le dictionnaire, ni « bicyclette à gaz » par vélomoteur et encore moins « musique à bouche » par harmonica. (NSF70 (LI-3), p.68)

Ce texte doit tout d'abord être réalisé comme une lecture commentée, puis comme une pratique de la compétence d'expression orale, où l'on demande aux apprenants de répondre à la question : « Quelles sont, d'après Meyer, les conditions de la survie du français au Québec? ». (NSF70 (LI-3), p. 68) Après ce texte figurent encore quelques expressions québécoises courantes qui avec le document précédent, doivent être réalisées comme une pratique de la compréhension écrite, où les apprenants vont relever : « des emprunts directs à l'anglais, l'influence indirecte de l'anglais, un cas de résistance à l'anglais, des survivances de l'ancien français et des créations originales » (NSF70 (LI-3), p. 68).

UNITÉ 2 - INTERROGATIONS - LEÇON 1

### LA FRANCOPHONIE

#### LES ANNÉES DE GLOIRE

En France, le latin, la langue de l'Église catholique, restera longtemps la langue officielle. C'est à l'extérieur de la France que le français commence à être utilisé comme langue administrative. En Angleterre, les lois sont rédigées en latin et en français jusqu'au 15<sup>e</sup> siècle et c'est dans le Val d'Aoste (Italie) que le premier acte notarié sera écrit en français (1532). En France, l'utilisation du français dans les actes officiels date de 1539 (Edit de Villers-Cotterêts promulgué par François I<sup>er</sup>).

Entre le 17<sup>e</sup> siècle et le milieu du 19<sup>e</sup> la langue française est parlée un peu partout en Europe dans les milieux diplomatiques, scientifiques et culturels. Cette extension est due :

- à l'émigration d'une partie de l'élite française. Protestants chassés par les guerres de religions, nobles fuyant la Révolution sont accueillis dans les cours d'Europe;
- au rôle important (politique et culturel) que joue la France en Europe;
- à l'esprit de conquête intellectuelle du territoire de la Révolution et de l'époque napoléonienne.

Au 19<sup>e</sup> siècle, le français commence à décliner. L'expansion coloniale de la fin du 19<sup>e</sup> siècle et du début du 20<sup>e</sup> permettra cependant d'ouvrir de nouveaux territoires francophones (Afrique et Asie du Sud-Est). Ces pays ont désormais conquis leur indépendance. Certains conservent l'usage du français comme langue officielle, langue d'enseignement et parfois langue de communication quotidienne (cas des pays où coexistent plusieurs langues nationales).

• **Quelles sont les raisons du développement de la langue française dans le monde ?**

- Pensez-vous que la langue française soit aujourd'hui en déclin ?
- Creusez-vous que ce déclin soit irréversible ?
- Faites la liste des différents raisons qui poussent aujourd'hui un non-francophone à apprendre la française.

#### AU CANADA

État actuel : 6,5 millions de francophones dans la province de Québec, 267 000 en Acadie, 473 000 en Ontario.

Origine : à partir de 1608, la France colonise l'Est du Canada (appelé Nouvelle-France). En 1763, à la suite de nombreux conflits, la France cède tous ses territoires canadiens à l'Angleterre. Les colons français demeurent au Québec. Par contre, les colons d'Acadie sont expulsés et vont s'installer en Louisiane (aux États-Unis et sur les bords du Mississippi). Leurs descendants parlent encore une langue assez proche du français du 18<sup>e</sup> siècle.

#### Le français québécois

Le salut de la langue au Québec est probablement en train de se trouver dans la doctrine ministre. Au le français international, ni le purisme français, ni le jural (1) mais le québécois. Un langage qui ne renvoie pas à certains de ses tourments sous prétexte qu'elles ne sont pas employées à Paris ou à Bruxelles, ou qu'elles sont « archaïques », qui ne renvoie pas à son accent, pas plus ridicule que celui de Franche-Comté, d'Alsace, de Flandre, du Valais ou de Paris, qui ne cède pas devant les tentatives d'intimidation des professeurs ou des bureaucrates de langue, et pas plus devant les pressions du voisinage anglais, et ne nie pas les apports étrangers dont toutes les langues sont faites, pas plus que les mots que les Québécois se sont forgés pour dire leur réalité. Il est plus beau de dire de deux personnes qu'elles sont « accotées » plutôt que de raconter qu'elles vivent en concubinage, une femme « en famille » n'est pas moins belle qu'une femme enceinte, les « aubaines » sont aussi avantageuses que les soldes, la « fesse » pas moins savoureuse que le jambon. On ne traduira pas « avoir du fun » par avoir du plaisir, même si c'est ce que dit le dictionnaire, ni « bicyclette à gaz » par vélomoteur et encore moins « musique à bouche » par harmonica. On ne fera de toute façon pas une langue à coup de décrets, et même pas à grand renfort de publicité télévisée.

Philippe Meyer, Québec, © Éa, La Sève, Petite Plante, 1980.

(1) Français populaire canadien.

• **Quelles sont, d'après Philippe Meyer, les conditions de la survie du français au Québec ?**

Quelques expressions québécoises	
c'est le fun	= c'est super
un chiau chaud	= un hot-dog
la valise	= le coffre de la voiture
pratique	= s'entraîner
mégabiter	= faire des courses
un char	= une voiture
un débosseur	= un camionneur
dépenseux	= cher
ça n'a pas de bout	= ça n'a pas de sens

• **Relievez dans le texte et dans la liste d'expressions québécoises :**

- des emprunts directs à l'anglais.
- l'influence indirecte de l'anglais.
- un cas de résistance à l'anglais.
- les survivances du vieux français.
- les créations originales.

**EN BELGIQUE, AU LUXEMBOURG ET EN SUISSE**

**La Belgique**  
État actuel : 4,2 millions de francophones dans les provinces de Wallonie qui constituent la communauté française de Belgique. La ville de Bruxelles est officiellement bilingue mais à majorité francophone. 56 % de la population parle le néerlandais. Origine : la création d'un État tampon destiné à contenir les ambitions territoriales françaises après la défaite de Napoléon. Cet État comprenait la Belgique et la Hollande. En 1830, la Belgique obtint son indépendance.

**Le Luxembourg**  
État actuel : 350 000 francophones. Les langues parlées sont le luxembourgeois, le français et l'allemand.  
Origine : proximité territoriale de la France. Le grand-duché de Luxembourg a été déclaré neutre en 1867.

**La Suisse**  
État actuel : dans cet État fédératif, 70 % des habitants parlent allemand, 19 % français, 9,5 % italien. On y parle aussi le romanche (langue celtolatine) et il existe de nombreux patois.  
Origine : proximité territoriale de la France et immigration. La Confédération helvétique est née au 13<sup>e</sup> siècle.

**DANS LES PAYS DU MADHREB (ALGÉRIE, MAROC, TUNISIE) ET LES PAYS D'AFRIQUE**

Origine : la colonisation de ces pays par la France au 19<sup>e</sup> siècle. Après 1945, ces pays retrouvent progressivement leur indépendance mais conservent des liens privilégiés avec la France.

État actuel : les situations sont variables. Dans certains pays, le français est langue officielle et langue d'enseignement (Mali, Niger, Togo, etc.) ; dans d'autres, il est seulement enseigné comme langue seconde avec un statut privilégié (pays du Maghreb).

Le français d'Afrique comporte de nombreux particularismes dus à sa grande vitalité.

Essayer de relier ces quelques mots de français d'Afrique à leur traduction en français « de France » :

Mots africains :  
bricolage – crack – doubler – fréquenter – gâté – glaner – zibibouteur.

Francis standard :  
aller à l'école – décapiteur – élégant – enceinte – en panne – posséder – travail temporaire

68-SOIXANTE-HUIT

TE-NEUF-69

fig.1 (NSF70 (LI-3))

Dans la même leçon, certains particularismes du français d'Afrique figurent dans l'activité qui suit, où les apprenants doivent essayer de relier quelques mots du français d'Afrique à leur traduction en

français « de France » ( « Mots africains: *bricolage, crak, aoublée, fréquenter, gâté, gagner, ziboulater* / Français standard: aller à l'école – décapsuleur – élégant, enceinte – en panne, posséder – travail temporaire » (NSF70 (LI-3), p. 69). Pour ce qui est d'une présentation générale des pays francophones, les apprenants trouveront dans cette leçon de petits textes présentant pour chacun d'entre eux: l'origine et l'état de la francophonie dans le pays. De plus, sur la page suivante trois images attirent le regard : une affiche de film (« La Vallé fantôme » d'Alain Tanner), un album de musique (« Pourtant » de Roch Voisine) et une couverture de livre (« L'enfant du sable » de Tahar Ben Jelloun) (v. fig. 1), leur objectif est de porter l'attention des apprenants sur plusieurs domaines culturels francophones, comme une sorte d'enseignes lumineuses.

Tous ces supports pédagogiques nous permettent de travailler sur trois compétences langagières (compréhension écrite, expression orale et écrite). Grâce à leur contenu informatif, ils contribuent largement à une meilleure compréhension du monde francophone pour les apprenants. Cependant, nous notons que les particularités lexicales des variétés du français en Europe n'y sont pas présentées. Il reste donc à l'enseignant de les introduire en ajoutant une activité (soit en utilisant un extrait de texte d'auteur, soit un document authentique francophone), à l'aide de laquelle il ferait découvrir aux apprenants des lexèmes ou des expressions appartenant au français parlé en Suisse romande, ou encore en Belgique.

Le livre de la méthode *Francuski jezik za III razred srednje škole*, désormais appelé FJ74 (III RSŠ), consacre une unité entière (Unité 2) à la francophonie intitulée « Où est-ce qu'on parle français ? ». Dans la deuxième leçon de cette unité, dédiée au Canada francophone, se trouve un *jeu-test* (FJ74 (III RSŠ), Unité 2, leçon 2, p.64), où figurent trois photos prises à Montréal. Il s'agit d'enseignes écrites en français québécois, pour lesquelles les apprenants doivent trouver leurs équivalents en français standard (*bas millage* (bas kilométrage), *Monsieur Muffler* (Monsieur garage)<sup>63</sup> et *chien chaud* (hot - dog). Pour chaque enseigne trois réponses sont proposées, une seule d'entre elles est vraie. Si les apprenants ne sont pas sûrs de leur choix, ils peuvent toujours vérifier les réponses qui figurent en bas du texte, présentées dans le sens inverse.

Dans la troisième leçon du même manuel (FJ74 (III RSŠ), Unité 2, leçon 3, p. 73), qui est consacrée à l'Afrique francophone, par le moyen d'un jeu, les apprenants essayeront de deviner ce que signifient les expressions données, employées dans différents pays ou régions francophones: *baisser les pieds*

---

<sup>63</sup> Il s'agit d'un *garage spécialisé en mécanique automobile* (voir site Internet : <http://www.monsieurmuffler.com/>)

(Sénégal), *se faire passer un sapin* (Québec), *parler à travers son chapeau* (Canada), *se torcher le pied* (Belgique), *laver les chamises de quelqu'un* (Val d'Aoste, région italienne), *avoir le va-va* (Suisse) (v. fig. 13). Ici encore, la réponse est cachée parmi trois propositions, dont une est vraie. Les deux jeux lexicaux ont pour objectif de faire découvrir aux apprenants d'autres manières de penser et de s'exprimer dans une même langue. Ce genre d'activité est très motivant en classe de langue, car les apprenants ont l'occasion d'apprendre en jouant. Nous mentionnerons encore par la suite d'autres éléments francophones de cette leçon, au fur et à mesure de notre recherche, dans d'autres catégories thématiques.

Le livre de l'élève de la méthode *Café Crème 3*, désormais appelé CC84 (LI-3), offre une activité dénommée « Le français du Québec » (CC84 (LI-3), Unité 10, p. 97) qui permet de compléter les activités à partir du texte littéraire de Jacques Godbout<sup>64</sup>. Elle prévoit la réalisation d'une pratique de l'expression écrite et orale, pendant laquelle les apprenants vont rechercher la signification de certains québécoisismes (*cabaret, charrue, chavire, chaussette*), pour ensuite pouvoir formuler quelques conseils à un baby-sitter en France, à partir des conseils donnés en français québécois: « 1. *Donner la bouteille au bébé*, 2. *Lui faire faire son rapport*, 3. *L'emmener se promener en carrosse* » (CC84, p. 87). Ici, les apprenants feront donc un effort de « traduction » de ces phrases en français standard (« 1. *Donner le biberon au bébé*, 2. *Lui faire faire son rot*, 3. *L'emmener se promener dans son landeau*.» (CC84 (LI-3), p.87)). Bien sûr, s'ils n'y réussissent pas, ils peuvent toujours trouver les bonnes réponses en bas du texte, dans le sens inverse. C'est une manière très amusante d'apprendre et d'enrichir le vocabulaire. De plus, ce type d'activité brise la routine dans les approches de l'apprentissage, et peut stimuler davantage la motivation des apprenants.

Pour ce qui est du livre de l'élève de la méthode *Le Français, j'aime – Francuski jezik za prvi razred srednje škole*, désormais appelé LFJ103 (LI-1 RGSS), trois textes sur le Canada, la Suisse et le Maghreb (Afrique du nord) y sont proposés dans sa leçon « Civilisation française - Un peu de français d'ailleurs », (LFJ103 (LI-1 RGSS), Dossier 6, pp. 86-87), (v. fig. 2). Le premier texte traite d'« Une bizarrerie du climat - L'été indien » au Canada, le deuxième, de quelques particularités du français en Suisse romande, et le troisième, d'une brève histoire du Maghreb. Le deuxième texte illustrant la variété du français suisse romand permet de commenter les helvétismes, ils s'y trouvent avec leurs significations en français standard :

---

<sup>64</sup> Nous allons voir cette exploitation plus loin dans la catégorie thématique « littérature ».

apigeonner (attraper), barjaquer (bavarder vite comme une pie), courater (courir par-ci, par-là), croûte (toast), déguille (fou-rire), griot (petit-garçon), septante (soixante-dix), lugée (glissade en luge), neigeotter (neiger faiblement) noireaud (noir de cheveux / brun), huitante (quatre-vingts), péclot (vélo) et nonante (quatre-vingt-dix). (LFJ103 (LI-1 RGSŠ), p. 86)

Ces supports pédagogiques sont prévus pour des exercices de lecture commentée, à l'aide desquels les apprenants vont approfondir leurs connaissances sur quelques réalités francophones, plus précisément sur le climat, sur une variété lexicale du français et sur l'histoire d'un pays africain. Il s'agit donc ici d'une représentation courte et concrète de la francophonie, où les auteurs de cette méthode portent un regard sur différents domaines de la vie quotidienne. Nous sommes d'avis que ces différents types de documents permettent de citer de bons exemples de la francophonie sur petite échelle, et qu'ils devraient prendre plus de place dans l'enseignement du FLE.

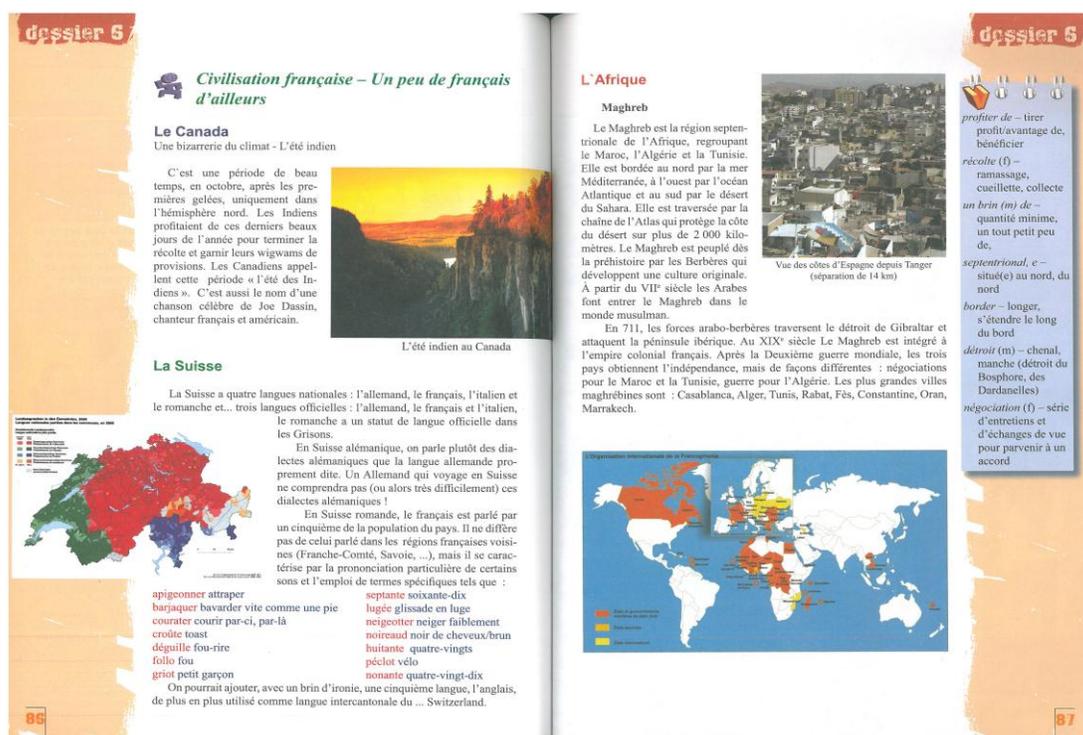


fig. 2 (LFJ103 (LI-1 RGSŠ))

Dans le cahier d'exercices de la méthode *Le Français, j'aime – Francuski jezik za drugi razred srednje škole*, désormais appelé LFJ106 (CA-2 RGSŠ), plus précisément dans la partie *Divertissons-nous un peu* (Dossier 1, pp. 12-13), un petit quiz est proposé sur les expressions québécoises, intitulé « Comment comprendrez-vous les Québécois ». Il s'agit de cinq questions avec trois réponses parmi lesquelles il faut choisir la vraie (« Quand les Québécois disent par exemple : 1. Des livres ? J'en ai

char. Cela veut dire: a) Des livres, j'en ai pas, b) Les livres, je ne les aime pas, c) des livres, j'en ai beaucoup. », etc.). C'est une activité qui a pour objectif, comme il a déjà été mentionné, de divertir les apprenants, mais tout en les initiant à l'emploi de quelques particularités de la variété du français parlé au Canada francophone.

Regards croisés 3

**9. PARLEZ-VOUS FRANÇAIS ?**  
A. Savez-vous quelles langues sont parlées en Belgique, en Suisse et au Canada ? Découvrez-les !

**LA BELGIQUE, LA SUISSE ET LE CANADA**

**E**n Belgique, il y a trois langues officielles : le néerlandais, le français et l'allemand. Dans les Flandres (Nord-Est du pays), la langue officielle est le néerlandais ; en Wallonie (Sud-Ouest), le français ; et dans la région de la Communauté germanophone, l'allemand. Seule la région de Bruxelles-Capitale a deux langues officielles : le néerlandais et le français.

La Suisse possède quatre langues nationales qui occupent quatre régions linguistiques : l'allemand, au Nord et au Centre ; le français, parlé à l'Ouest, dans la Suisse romande ; l'italien au Sud, dans le canton de Tessin, et le romanche, parlé par une petite minorité dans le Sud-Est.

Les deux langues officielles au Canada sont l'anglais et le français. Le français est la langue officielle du Québec et il est également officiel, avec l'anglais, au Nouveau Brunswick, au Yukon et au Nunavut. Dans cette dernière région, l'innuktitut est la langue de la majorité et une des deux langues officielles. Dans les Territoires du Nord-Ouest, il y a aussi plusieurs langues autochtones officielles.

B. Observez ces photos. De quels pays et/ou régions proviennent-elles ? Reconnaissez-vous les différentes langues ?

C. Quelles sont les langues parlées dans votre pays ou dans votre région ? Et dans votre famille ?

Source : reuel | 39

fig. 3 (NRP115 (LI-A1/A2))

Le livre de l'élève de la méthode *Nouveau Ront-Point 1 (A1/A2)*, désormais appelé NRP115 (LI-A1/A2), dans l'exercice « Parlez-vous français ? » (Unité 3, ex. 9, p. 38), propose un texte intitulé « La Belgique, la Suisse et le Canada » (v. fig. 3). Ce texte traite, en quelques phrases seulement, de la situation linguistique dans ces trois pays francophones. Cette activité a pour objectif de faire découvrir aux apprenants les variétés du français parlées dans trois pays francophones, à travers une lecture de ce texte accompagnée de commentaires. Quelques photos figurent en dessous de ce texte: une monnaie et différentes

enseignes francophones, la tâche des apprenants est de deviner de quels pays elles proviennent. Cette activité a pour objectif de sensibiliser les apprenants aux différentes formes d'expression francophone, tout en entrant dans le cadre de la pratique de la compétence d'expression orale. Dans la troisième activité qui suit, les apprenants vont avoir l'occasion de mettre dans un contexte interculturel ce sujet, en répondant à deux questions (« Quelles sont les langues parlées dans votre pays ou dans votre région? Et dans votre famille? »), à l'aide desquelles ils vont comparer la réalité de leur pays avec celles du monde francophone. Étant donné que toutes ces activités se trouvent dans la partie *Regards croisés*, elles ont aussi pour objectif de « compléter l'information de culture et de civilisation » (NRP115 (LI-A1/A2), p. 5) de cette unité. Nous sommes d'avis qu'il faudrait intégrer ce type de documents pédagogiques plus fréquemment, car ils font partie de la vie de tous les jours dans les pays francophones mentionnés ci-dessus.



fig. 4 (NRP117 (LI-B1))

Le livre de l'élève de la méthode *Nouveau Rond-Point 2 (B1)*, désormais appelé NRP117 (LI-B1), illustre pour la première fois « Une langue métisse – La langue créole » (NRP117 (LI-B1), Unité 9, ex. 10, p. 98). Il s'agit d'un texte qui traite des origines des langues créoles, qui sont en fait nées « du métissage du vocabulaire français des XVII<sup>e</sup> et XVIII<sup>e</sup> siècles avec des expressions d'origine africaine » (NRP117 (LI-B1), p. 98). Ce texte est suivi de quelques mots appartenant à cette variété du français avec leurs significations en français standard : *emmé* (*aimer*), *appawan* (*apprendre*), *ayen* (*rien*), *gadé* (*regarder*) (NRP117 (LI-B1), p. 98). C'est un support pédagogique qui a pour objectif de faire découvrir aux apprenants une

autre variété de la langue française, qui aurait pu leur être présentée auparavant. Ainsi, il aurait pu les inciter à s'intéresser davantage aux cultures francophones vivantes sur les îles comme « le Haïti, la Guadeloupe, la Martinique, la Guyane, l'île Maurice, la Réunion et les îles Seychelles » (NRP117 (LI-B1), p. 98). C'est donc un document pédagogique qui devrait occuper une place plus importante dans les manuels de FLE, étant donné que c'est la seule représentation de la langue créole dans notre étude (v. fig. 4).

Dans le livre de l'élève de la méthode *Nouveau Rond-Point 3 (B2)*, désormais appelé NRP119 (LI-B2), unité intitulée « D'où ça vient ? » (NRP119 (LI-B2), Unité 4, ex. 2, p. 35), se trouve l'exercice « L'histoire des mots... » qui est une activité prévue pour la pratique de la compréhension orale. C'est une interview avec l'historien de la langue française, Monsieur Jacques Dupré, qui parle des origines de certains mots qui font partie du quotidien français et parmi lesquels figure aussi le mot *toubib*. Ce mot « vient de l'arabe, parlé au Maghreb, et signifie 'le médecin, le savant, le sage', et il est passé en langue française au milieu du XIX<sup>e</sup> siècle dans le contexte de l'armée coloniale d'Algérie » (NRP119 (LI-B1), ex. 2, transcription de la piste 14). L'objectif de cette activité n'est pas seulement la pratique de la compréhension orale, mais aussi la découverte de l'histoire de certains mots qui font partie du quotidien francophone.

Le livre de l'élève de la méthode *Version Originale bleu - Francuski jezik – Nivo 2*, désormais appelé VOB109 (LI-A2), propose une variété du français africain pour la première fois dans le texte qui concerne la bande dessinée « Aya de Yopugon » (VOB109 (LI-A2), Unité 8, p. 94). Les auteurs de la bande dessinées se sont en fait servis d'un argot ivoirien appelé *nouchi*. Nous commenterons un peu plus ce support pédagogique dans la catégorie thématique dédiée à la bande dessinée.

Dans le cahier d'exercices de la méthode *Nouveau Rond-Point 3 (B2) - Cahier d'exercices*, désormais appelé NRP120 (CA-B2), figure pour la première fois une conversation entre un Français et une Québécoise (voir la transcription ci-dessous), dans l'unité « Le français aujourd'hui » (NRP120 (CA-B2), Unité 7, ex. 6A, piste 24, p. 69). C'est une activité qui devrait se réaliser tout d'abord comme une pratique de la compréhension orale, les apprenants écouteront la conversation, ensuite ils auront l'occasion de la lire (sa transcription y figure aussi). Puis, on leur demande de relever tous les anglicismes (*week-end, chek, parking, faire du shopping, etc.*), et de les remplacer par des mots ou des expressions en français (*fin de semaine, vérifier, stationnement, magasiner, etc.*). De cette manière, ils pratiqueront la compréhension écrite et l'expression orale. En guise de tâche finale, on leur demande de mettre leur langue maternelle dans un contexte interculturel et d'y trouver quelques anglicismes. Cette activité est un bon exemple, où les apprenants peuvent entendre la différence entre des interlocuteurs qui vivent dans deux parties différentes du monde, et se servent de deux variétés lexicales du français. Il s'agit d'un support pédagogique précieux car il nous rend possible un travail sur toutes les compétences langagières (compréhension écrite et orale, expression écrite et orale) dans un contexte francophone (v. fig. 5). De même, c'est aussi l'un des rares exemples où l'on peut trouver la transcription de l'enregistrement, ce qui peut aider largement les apprenants dans leur apprentissage.

**Activité 6** (piste 24)

**A.**

- Ben, on s'voit tantôt ou en fin d'semaine ?
  - Cette fin de semaine ? Tu dis pas week-end, toi ?
  - Est-ce qu'tu m'niaises, avec ton week-end. Tu m'prends pour une anglophone ou quoi ?
- Pourquoi  
veux-tu dire ça en anglais alors qu'on peut l'faire en français. Ah, c'est incroyable, vous qui critiquez toujours not'manière de parler, la quantité d'anglicismes que vous avez en Europe.
- Oh, là là ! J'ai touché LE sujet tabou : le français du Québec.
  - Ben, on voit ben qu'vous-aut' avez pas à vous bat'pour vot' langue, comme nous-aut'.
  - Non, mais attends... j'peux pas t'laisser dire ça, quand même. J' suis allé au Québec... et puis on s'connaît pas d'hier. Alors côté anglicismes, ça manque pas chez vous non plus.
  - Moins qu'chez vous-aut, en tout cas, j'suis sûr(e) de ça !!
  - Ah tu crois ça, toi ? Et alors, quand vous dites, euh... Comment... « j'ai eu ben du fun » ou euh... « check don' voir si t'as rien oublié dans ta chambre », c'est français, ça ??

- Ben, en tout cas, nous-aut', on fait pas d'« shopping», nous-aut'on magasine! Puis quand on y va, on met pas not'auto au « parking ». Franchement, « parking », c'est frenchie au boutte, ça !
- Hummmm... j'vois qu'j'ai encore perdu une occasion de me taire, moi...
- Anyway. C'qui est clair, c'est qu' le français s'dégrade un peu plus chaque jour et qu'il faudrait qu'on y fasse plus attention si on veut pas finir par parler tous l'anglais...

fig. 5 (transcription de l'exercice 6A, NRP120 (CA-B2))

Le même livre nous offre encore une variété lexicale, où nous pouvons trouver des éléments francophones. Dans l'exercice « Nous, on kiffe le hip-hop » (NRP120 (CA-B2), Unité 7, ex. 1A (piste 21) et B, p. 66), figure un enregistrement et un article de presse intitulé « D'or et Jin en concert au théâtre de Suresnes Jean Vilar ». Il s'agit d'une activité qui est prévue tout d'abord comme une pratique de la compréhension écrite (les apprenants vont d'abord lire le texte), ensuite comme une pratique de la compréhension orale (ils vont écouter l'interview de Kamel, leader du groupe de hip-hop *D'or et Jin*). Après cela, les apprenants pratiqueront la compétence d'expression écrite en notant « les points sur lesquels Kamel est d'accord avec l'article et ceux sur lesquels il diverge » (NRP120 (CA-B2), p. 66), ensuite en réécoutant le dialogue et en notant « des prononciations différentes des standards phonétiques (*chus* pour *je suis*, etc.), l'emploi des mots issus des registres familiers ou argotique, ou d'origine étrangère (*kiffer*, *meuf*, etc.), un non-respect ou un assouplissement des règles de grammaire (*Y a* pour *Il y a*, etc.) » (NRP120 (CA-B2), p. 66). Cependant, ce ne sont pas les seuls éléments francophones qui apparaissent dans cette activité. Dans son interview, le lideur Kamel, parle aussi des origines des membres du groupe « D'or et Jin », lui étant d'origine algérienne, Lili Style et P'tit Mac, d'origine camerounaise, Julius de Guayane, et seulement Jonathan est de France. Cette activité est un bon exemple de la francophonie sur petite échelle, car les apprenants ont la possibilité d'écouter deux variétés du français, le langage parlé, imprégné des mots d'Afrique du Nord de Kamel, et le français standard de journaliste. Il s'agit d'un support pédagogique très riche car à travers la musique les apprenants peuvent découvrir d'autres cultures francophones.

Un peu plus loin, toujours dans le même livre, figure encore un exercice, « Yallah! » (NRP120 (CA-B2), Unité 7, ex. 4, piste 23, p. 68), où apparaissent des mot arabes qui se sont intégrés dans le français familier (v. fig. 6). Cet exercice prévoit une pratique de la compétence orale (les apprenants vont d'abord écouter une conversation de café), ensuite une pratique de l'expression écrite (ils vont proposer l'équivalent français pour les expressions et mots suivants: *pas bézef* (*beaucoup*), *kawa* (*café*), *un chouïa* (*peu*), *kif-kif* (*pareil*, *semblable*), *fissa* (*rapide*, *vite*). Ici nous pouvons aussi rajouter le mot

*yallah*, dont l'explication figure à côté de cet exercice : « cette expression vient du dialecte marocain (et d'autres dialectes arabes) et veut dire « Allons-y! » ou « Commençons! » (NRP120 (CA-B2), p. 68) (v. fig. 6). Cette activité permet aux apprenants d'entrevoir des mots venus d'ailleurs dans le français, qu'on utilise fréquemment en France, surtout dans les quartiers habités par les familles immigrées. Il s'agit d'un exemple qui pourrait aussi être exploité dans le contexte interculturel, vu le fait que les apprenants serbophones connaissent le même phénomène langagier, où beaucoup de langues d'ethnies différentes sont en contact et s'influencent mutuellement.

**Activité 4** (piste 23)

- Qu'est-ce que tu fais à la pause ? Ça te dit qu'on descende prendre un petit *khawa* ?
- Ah, je dis pas non... Surtout que j'ai pas beaucoup dormi cette nuit. Par contre, faudra faire *fissa* parce que j'ai un rendez-vous avec un client à 11 h 30.
- Où tu préfères qu'on aille, au Café Richelieu ou Chez Péponne ?
- Comme tu veux. Le Richelieu, Chez Péponne, c'est *kif-kif*. Le café est aussi bon chez l'un que chez l'autre.
- Je te rajoute un peu de lait ?
- Juste un *chouïa*. Voilà, merci.
- Alors, comment ça se passe avec ta nouvelle chef ?
- Ah, elle est super ! On a un super contact.
- Tu vas essayer de redemander un poste de responsable.
- Ben ouais. Parce que mon salaire actuel, même avec le treizième mois, c'est pas *bézeuf*.
- Ben, écoute. Je te le souhaite, en tout cas. On remonte ?

fig. 6 (transcription de l'exercice 4, NRP120 (CA-B2))

#### 4.1.2. Les éléments francophones dans la sous-catégorie thématique « numération »

Dans cette sous-catégorie nous allons présenter les méthodes dans lesquelles apparaît une numération différente de celle du français standard. En fait, elle ne concerne que les chiffres suivants : *soixante-dix*, *quatre-vingt* et *quatre-vingt-dix*.

Tout d'abord, dans le livre de l'élève de la méthode CC84 (LI-3) (Unité 10, p. 97), partie *Boîte à outils* dédiée au *Vocabulaire*, se trouve le texte intitulé « Le français ou les Français : Pourquoi Belges et Suisses disent-ils *septante* au lieu de *soixante-dix* ? ». C'est un extrait du journal *Ça m'intéresse* (septembre 1997), qui explique en quelques phrases l'emploi archaïque des mots désignant les chiffres: *nonante* et *septante*.

Le livre de l'élève de la méthode *Version Originale rouge - Francuski jezik - Nivo 1*, désormais appelé VOR107 (LI-A1) dans la partie *Outils* (VOR107 (LI-A1), Unité 2, p. 27), qui est en fait réservée pour l'enrichissement des connaissances des apprenants, propose les nombres en français standard, mais aussi, les formes différentes de ces nombres en Belgique (70 : *septante*, 80 : *quatre-vingt*, 90 : *nonante*) et en Suisse (70 : *septante*, 80 : *huitante*, 90 : *nonante*).

Les deux variantes de numération se trouvent aussi dans livre de l'élève de la méthode VOB109 (LI-A2) (*Précis de grammaire*, p. 123).

Les auteurs de ces méthodes (CC84 (LI-3), VOR107 (LI-A1), VOB109 (LI-A2)) veulent attirer l'attention des apprenants sur le fait que dans certains pays francophones on emploie des dénominations différentes. Ainsi, ils ont voulu proposer encore une autre manière de dire les chiffres: *soixante-dix*, *quatre-vingt* et *quatre-vingt-dix*, et de cette façon donner la possibilité aux apprenants de choisir la numération qui leur serait plus facile, car il est sûr que les locuteurs francophones de ces pays vont comprendre les deux variantes.

#### **4.1.3. Les éléments francophones dans la sous-catégorie thématique « gastronomie »**

Le livre de l'élève de la méthode *Campus 2*, désormais appelé Ca98 (LI-2), partie dédiée à la gastronomie, propose un texte intitulé « Le Bouillon Racine à Paris - Un chef Belge à Paris » (Ca98 (LI-2), Unité 10, leçon 6, p. 142). Ce support pédagogique présente un chef de cuisine belge, Olivier Simon, qui, dans le restaurant « Le Bouillon Racine », propose les plats de son pays. Le menu de ce restaurant comprend un « Waterzoi<sup>65</sup> de poulet fermier farci servi entier pour 4 personnes, Waterzoi aux 3 poissons servi en cocotte dans un fin velouté de poisson crémé et parfumé à la Duvel<sup>66</sup>, café liégeois »<sup>67</sup>. Il s'agit de spécialités belges typiques à travers lesquelles les apprenants peuvent faire une belle promenade gastronomique francophone.

---

<sup>65</sup> C'est un mot néerlandais qui signifie "eau qui bout".

<sup>66</sup> C'est la marque d'une bière blonde de Belgique.

<sup>67</sup> Il s'agit d'un dessert froid à base de café.

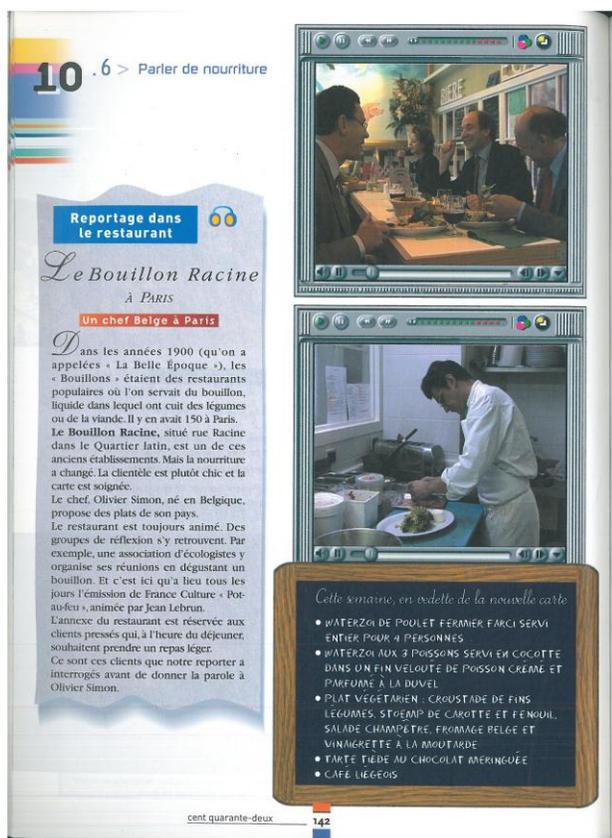


fig. 7 (C98 (LI-2))

De plus, ce support pédagogique est très favorable pour le cours du FLE car il nous permet un travail sur toutes les quatre compétences langagières (compréhension écrite et orale, expression écrite et orale). Pour pratiquer la compétence de la compréhension écrite les apprenants doivent d'abord lire le texte, ensuite dire si certaines phrases sont fausses ou vraies comme par exemple: « Le Bouillon Racine est un restaurant qui date du XX<sup>e</sup> siècle./ Son nom vient de la spécialité qu'on y servait à l'époque. » etc. C98 (LI-2), p. 143). En ce qui concerne la pratique de la compréhension orale et de l'expression écrite ils doivent écouter le reportage et noter « les préférences alimentaires des clients les nouveaux goûts et les nouvelles habitudes des

clients d'après Olivier Siomon » (C98 (LI-2), p.143). Comme dernière activité, les apprenants doivent « comparer les comportements alimentaires illustrés par le reportage et les habitudes dans leur pays ». (C98 (LI-2), p. 143). De cette manière, on les incite à développer leurs compétences interculturelles (v. fig. 7).

Dans le cahier d'exercices de la méthode *Version Originale rouge - Radna sveska - Nivo 1*, désormais VOR108 (CA-A1), dans l'exercice « Recettes du monde », sont proposés des noms de plats des quatre coins du monde : *Cornes de gazelle* (pâtisseries maghrébines), *Stoemp* (plat bruxellois), *Colombo de poulet* (plat antillais), *Poutine* (plat québécois) et *Rösti* (plat suisse) VOR108 (CA-A1) (Unité 4, ex. 13, p.184). Dans cette activité les apprenants doivent trouver les origines et les ingrédients pour ces spécialités gastronomiques originaires de pays francophones à l'aide d'un moteur de recherche. Ici, ils leur est permis d'utiliser Internet ou le TBI, bien sûr dans les cas où les classes les possèdent. Ensuite, ils doivent proposer un plat de leur pays selon le même modèle. C'est une activité très enrichissante, car elle incite les apprenants à être indépendants et à travailler sur l'interculturalité, tout en explorant

les habitudes alimentaires de certains pays francophones et en les comparant aux habitudes alimentaires de leur pays.



fig. 8 (VOB109 (LI-A2))

Pour ce qui est de la gastronomie en Belgique, le livre de l'élève de la méthode VOB109 (LI-A2) (Unité 8, ex. 3, p. 107), nous procure encore un exemple enrichissant. Il s'agit d'un autre sens du mot *praline* qui figure dans « Le grand concours des supermarchés Atouprix ». En fait, dans cette activité les apprenants doivent répondre aux questions concernant la culture belge (sur les habitants, les langues, la surface, les rois, les musées, etc.). Parmi ces questions, se trouve la question suivante: « Que désigne le mot *praline* en français de Belgique? - a) un chocolat, b) un bonbon, c) une fleur ». (VOB109 (LI-A2), p. 107).

En français de Belgique ce mot désigne un bonbon. Il s'agit seulement d'un mot de cette variété lexicale du français, mais cela pourrait aussi inciter les apprenants à explorer davantage ce vocabulaire. De plus, c'est un mot qui est aussi connu par les apprenants serbophones, ainsi ils peuvent comparer cet emploi à son emploi en serbe, où le *bonbon*, signifie « petite friandise à base de sucre aromatisé et généralement coloré, de consistance relativement dure »<sup>68</sup>, alors que la *praline* est un bonbon au chocolat. Il ne s'agit donc pas ici d'un support pédagogique qui a seulement pour objectif de divertir les apprenants, mais aussi de leur faire découvrir la Belgique comme un pays francophone auquel ils sont déjà sensibilisés d'une certaine façon, et qui mérite d'être connu. (v. fig. 8).

Le livre de l'élève de la méthode NRP115 (LI-A1/A2) (Unité 9, ex.3, p.92) propose un texte intitulé « Cuisine sénégalaise », qui se trouve dans l'unité qui est consacrée à la nourriture. C'est une cuisine typique de Dakar où l'on sert comme entrée: *salade exotique*, *le melon bissap*, comme plats: *le maffé de viande*, *poulet yassa*, comme dessert : *la pirogue de fruits et glace*, *l'ananas frais nature ou au bissap* (v. fig. 9).

<sup>68</sup> <http://atilf.atilf.fr/dendien/scripts/tlfiv5/advanced.exe?8;s=635082090> [source URL consultée le 25 mars 2016]

L'activité qu'on y propose est en effet un menu, que les apprenants vont d'abord lire, ensuite ils vont écouter la conversation avec le serveur, prendre la commande et faire un *jeu de rôle*, où un élève jouera le rôle du serveur et notera les commandes. C'est un document pédagogique qui nous offre la possibilité de travailler sur toutes

**3. CUISINE SÉNÉGALAISE**

A. Amandine et Rachid vont manger dans un restaurant sénégalais. Lisez le menu, écoutez leur conversation avec le serveur et prenez la commande.

Plate 33

**LE DAKAR**  
CUISINE SÉNÉGALAISE

MENU DU JOUR

ENTRÉES	PLATS	DESSERTS
Salade exotique	Le maffé de viande	La pirogue de fruits et glace
Le melon au bissap	Poulet yassa	L'ananas frais nature ou au bissap

1 entrée + 1 plat + 1 dessert : 20 €  
1 entrée + 1 plat ou 1 plat + 1 dessert : 18 €

92 | quatre-vingt-douze

TABLE N° : 14      NOMBRE DE COUVERTS :

Entrées :

Plats principaux :

Desserts :

Boissons :

B. Retrouvez quelques ingrédients de ces plats.

C. Toute la classe va dans ce restaurant. Un élève joue le serveur et note les commandes. Quel est le plat le plus demandé ?

- C'est-ce que vous avez choisi ?
- Oui, comme entrée, une salade exotique.
- Et comme plat principal ?

fig. 9 (NRP115 (LI-A1/A2))

les quatre compétences langagières. De plus, les jeux de rôles peuvent être encore plus stimulant et enrichissant pour la motivation des apprenants, ils vont avoir l'occasion d'enrichir leur vocabulaire à travers quelques spécialités de la cuisine sénégalaise, qui leur étaient probablement jusqu'ici inconnues.

#### 4.1.4. Conclusion sur les éléments francophones exploités dans la catégorie thématique « variétés lexicales »

Comme nous venons de le voir les variétés du français n'ont pas été abondamment exploitées dans les manuels de FLE. Elles n'apparaissent que dans quelques manuels, et ce à partir des années 85, et surtout dans les nouvelles méthodes basées sur le principe de l'approche communicative. Dans la plupart des cas, ces variétés se trouvent dans les supports pédagogiques dont la réalisation est prévue comme triptyque (compréhension écrite, expression orale et écrite), la pratique de la compréhension orale est plus rare dans ces cas-là. D'autre part, nous avons aussi remarqué que beaucoup de ces supports pédagogiques ne sont pas propices au travail sur l'interculturalité. Celle-ci est parfois implicite et, dans ce cas, c'est à l'enseignant de prendre le rôle de médiateur interculturel et d'inciter les apprenants à réfléchir dans ce contexte.

Par ailleurs, l'emplacement-même de ce genre de matériel pédagogique dans les unités des manuels et méthodes témoigne de l'importance qui lui est donné: ils ne sont pas mis au premier plan, car ils se trouvent le plus souvent à la fin d'un chapitre intitulé *Regards croisés* (NRP117 (LI-B1)), *Textes et*

*contextes, Précis de grammaire* (VOB109 (LI-A2)), *Parler* (C98 (LI-2)), *Boîte à outils* (CC84 (LI-3)), etc. En ce qui concerne la richesse des diversités du français nous avons seulement trouvé quelques variétés lexicales : *le québécois, le suisse romand, le français d’Afrique, le français de Belgique*, qui figurent soit dans un texte - traitant « de la géographie et de la diversité des langues françaises » (NSF70 (LI-3)), du vocabulaire des pays francophones (NSF70 (LI-3), CC84 (LI-3), LFJ103 (LI-1 RGSŠ), LFJ106 (CA-2 RGSŠ), NRP115 (LI-A1/A2), NRP117 (LI-B1), NRP120 (CA-B2)), de la gastronomie (Ca98 (LI-2) et VOR108 (CA-A1)) et de la numération (CC84 (LI-3), VOR107 (LI-A1) et VOB109 (LI-A2)) - soit dans un jeu de mots ou test (FJ74 (III RSS) et VOB109 (LI-A2)). De même, nous avons remarqué qu’elles étaient rarement exploitées sous forme d'enregistrements accompagnés de transcriptions ce qui est bien regrettable (NRP115 (LI-A1/A2), NRP119 (LI-B2) et NRP120 (CA-B2)).

Pour finir, nous ajouterons que certaines variétés ont été simplement mentionnées, comme c’est le cas avec *le nouchi* et *le créole antillais* (VOB109 (LI-A2) et NRP117 (LI-B1)). Leur présentation n’était que partielle, et nous n’avons pas eu l’occasion de les voir dans un contexte plus varié. Plus encore, il y a des variétés lexicales que nous n’avons pas même eu l’occasion de voir. Tel est le cas du français du Luxembourg, d’Asie francophone, des pays africains (excepté le Maghreb et le Sénégal) et celui des créoles francophones. Nous sommes d’avis que ces variations linguistiques devraient avoir une place plus importante dans les manuels de FLE, surtout sous forme d'enregistrements ou de films (comme des clips vidéo de courte durée), à l’aide desquels les apprenants auraient l’occasion d’entendre des locuteurs utilisant spontanément les parlers appartenant aux différentes variétés du français et pourraient ainsi développer aussi bien leurs compétences langagières qu’interculturelles.

## 4.2. Éléments francophones dans la catégorie thématique « géographie »

« En géographie, le savoir factuel est aux yeux des élèves le plus important. »<sup>69</sup>

Dans son ouvrage « La francophonie », Xavier Deniau divise « l'espace de la francophonie » en quatre grands groupes, nous suivrons aussi son classement :

« I – Pays dont le français est la langue maternelle : La France (...) avec ses prolongements américains (Martinique, Guadeloupe, Guyane, Saint-Pierre-et-Miquelon), de l'océan Indien (Réunion, Mayotte) et de l'océan Pacifique (Nouvelle-Calédonie, Polynésie, Wallis et Futuna) ; Monaco ; la Belgique, le Luxembourg, la Suisse romande, le Val d'Aoste (l'arrondissement transalpin de la région savoyarde), Jersey (les îles anglo-normandes, ultime vestige du duché de Normandie) » (Deniau, 1983 : 25-32);

« II - L'aire de dispersion » : due aux grandes découvertes « car les navigateurs français et les colons furent à l'origine de la diffusion de la langue et de la culture françaises » (Deniau, 1983 : 32) ; ici l'auteur sous-entend « le Canada, le Québec, l'Acadie, la Louisiane, plusieurs pays des Caraïbes, les Franco-Américains ». (Deniau, 1983 : 32-38);

« III - L'aire d'expansion » : qui comprend « les anciennes colonies devenues indépendantes (qui conservent le français comme langue officielle ou d'usage » (Deniau, 1983 : 39) ; « le Magreb, l'Afrique noire, les îles de l'océan Indien, l'Asie (le Proche-Orient, la Syrie, L'Extrême-Orient, l'ex-Indochine française), le Pacifique (le Vanautu), l'Amérique (les îles créolophones (Dominique, Saint-Vincent, Saint-Christophe, Saint-Lucie)) » (Deniau, 1983 : 39-43) ;

« IV – L'aire de diffusion » : sous cette dénomination il sous-entend « les pays ou les personnes ayant adopté le français comme « langue de culture » en dehors de toute nécessité géographique ou historique » (Deniau, 1983 : 44).

Dans l'analyse qui suit nous allons voir si les éléments francophones de cette catégorie thématique apparaissent dans les groupes précédemment mentionnés et en quel nombre. Dans un premier temps, nous pouvons dire que leur présence dans les premiers manuels et méthodes du FLE était plutôt faible,

---

<sup>69</sup> [http://www.lecture.org/projets\\_langages/ecriture/theorie/concepts/m%E9moire%20max%20.pdf](http://www.lecture.org/projets_langages/ecriture/theorie/concepts/m%E9moire%20max%20.pdf) [source URL consultée le 21 février 2017]

et que parfois ils n'y apparaissent pratiquement pas. Nous n'avons pas pris en compte ici les Alpes, car cette chaîne de montagnes était représentée par sa partie française, et non pas italienne, elles ne font donc pas partie des éléments francophones dans notre recherche. Dans les manuels publiés entre les deux guerres et ceux qu'on a utilisés après la Seconde Guerre, apparaissent timidement quelques cartes de France, et autour d'elle, ses pays voisins francophones (*Francuska čitanka za više razrede srednjih škola, deo prvi*, désormais appelé FČ2 (VRSSŠ) et *Francuska čitanka za 4. razred srednjih škola*, désormais appelé FČ12 (IV RSSŠ), où figurent deux cartes de France). Cependant, dans le manuel FČ2 (VRSSŠ) (v. fig. 10) nous avons aussi un texte sur la France et ses colonies, dont l'Algérie, la Tunisie (en Afrique) et l'Indochine (en Asie). Vu le fait que ce manuel a été publié dans les années 1926, c'est-à-dire en plein développement de l'empire colonial, nous pouvons comprendre pourquoi ces pays francophones y ont trouvé leur place. Dans ce manuel la France est présentée comme un riche pays qui baigne dans la prospérité, et qui dispose « d'un réseau très développé de chemins de fer, d'une marine marchande et militaire excellente et d'un grand nombre de colonies ». (FČ2 (VRSSŠ), p.39). C'est un texte qui traite de la France comme d'un pays matrice en plein essor, mais qui ne néglige pas non plus le fait que le français est aussi la langue que d'autres pays francophones partagent : « Il y a aussi plusieurs pays où le français est considéré comme langue maternelle (la Belgique, la Suisse romande, le Luxembourg, une grande partie du Canada en Amérique, les colonies françaises d'Algérie et la Tunisie en Afrique). » (FČ2 (VRSSŠ), p. 39). L'objectif de ce support pédagogique est de montrer la France aux apprenants serbophones du FLE comme un pays fort, et la langue française comme un moyen d'expression civilisateur sur presque tous les continents. Il est important de noter que cette partie sur la civilisation francophone a été introduite dans le premier tome de ce livre de lecture, c'est-à-dire que l'intention des auteurs étaient que les apprenants serbophones soient très vite sensibilisés à l'importance qu'occupe la langue française dans le monde entier.

## La France.

On parle français dans tous les pays civilisés. Il y a aussi plusieurs pays où le français est considéré comme langue maternelle (la Belgique, la Suisse romande, le Luxembourg, une grande partie du Canada en Amérique, les colonies françaises l'Algérie et la Tunisie en Afrique). Mais le berceau proprement dit de la langue française est la France.

La France est bornée au Nord par la Manche et la mer du Nord, qui la séparent de l'Angleterre; au Nord-Est par la Belgique et l'Allemagne; à l'Est par l'Allemagne, la Suisse et l'Italie; au Sud par la mer Méditerranée et l'Espagne; à l'Ouest par l'Atlantique. Superficie: 550.925 kilomètres carrés; population: environ 40.000.000 d'habitants.

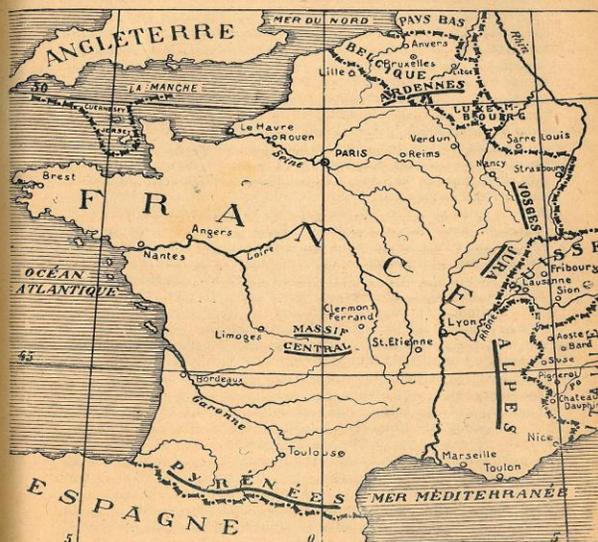
Les plus hautes montagnes de la France sont les Alpes, situées à l'Est, et les Pyrénées, situées au Sud. Le mont Blanc, le sommet le plus élevé des Alpes, atteint la hauteur de 4.810 mètres; c'est le sommet le plus élevé non seulement en France, mais aussi en Europe. Les grands fleuves de la France sont la Seine, la Loire, la Garonne et le Rhône. Avec ses grandes montagnes, ses vastes plaines, ses vallées vertes et son ciel bleu la France est un très beau pays.

Le climat de la France est tempéré. Mais il y a une grande différence entre le climat de Paris, qui est situé au Nord, et le climat méditerranéen au Sud, où les hivers sont très doux et très agréables. La ville de Nice par exemple, située sur la Méditerranée, est connue dans le monde entier comme station hivernale.

La France est très riche. C'est avant tout un pays agricole qui produit toutes sortes de céréales: le froment, l'orge, le seigle, l'avoine, le maïs. La culture de la vigne est aussi très importante, et à cet égard la France surpasse tous les autres pays. La culture des oliviers et la production de la soie sont très considérables. La France est riche en bois et en mines, surtout en mines de fer. Elle a aussi beaucoup de sources d'eau minérale.

Mais les richesses naturelles ne sont pas la seule source de la prospérité de la France: son industrie et son commerce sont également très développés. En parlant du commerce français il ne faut pas oublier que la France dispose d'un réseau très

développé de chemins de fer, d'une marine marchande et militaire excellente et d'un grand nombre de colonies, dont l'Algérie,



la Tunisie (en Afrique) et l'Indo-Chine (en Asie) sont les plus importantes.

fig.10 (FČ2 (VRSS))

Le manuel *Francuski jezik za 4. razred srednjih škola*, désormais appelé FJ31, offre une description des paysages francophones (FJ31 (IV RSŠ), p. 77) sous la forme d'un extrait de la lettre de Jean-Jacques Rousseau destinée à son ami d'Alembert, où l'écrivain décrit les paysages des environs de Neuchâtel, c'est-à-dire de son pays natal, la Suisse, qui est aussi le pays natal de l'architecte Le Corbusier. Nous présenterons l'exploitation pédagogique de ce matériel dans le chapitre qui concerne l'art, plus précisément la sous-catégorie « architecture ».

Des éléments francophones de la catégorie « géographie » commencent à apparaître de plus en plus souvent dans certains manuels à partir des années 50, avec les méthodes directes. Par exemple, dans le livre de l'élève de la méthode *Le Français et la Vie* (2), désormais appelé LFLV44 (II<sup>e</sup> livre), éditée en France, une carte du monde francophone est présente dans la partie *La vie en images*, avec des questions sur la francophonie: « Quels sont les principaux pays francophones? / Pourquoi parle-t-on le français au Québec, en Belgique, en Algérie et à Madagascar? / Pourquoi vous avez choisi vous-même d'apprendre le français? » (LFLV44 (II<sup>e</sup> livre), p.144). L'objectif de cette leçon est d'ouvrir de nouvelles perspectives sur le monde francophone hors de la France. De plus, un fait important est

souligné dans le dialogue qui suit (v. fig. 11), c'est que la langue française est une langue internationale, une langue d'expression commune pour les organisations mondiales comme l'ONU, à côté de l'anglais, et la langue officielle « de nombreux pays d'Afrique noire » (LFLV44 (II<sup>e</sup> livre), p. 145).

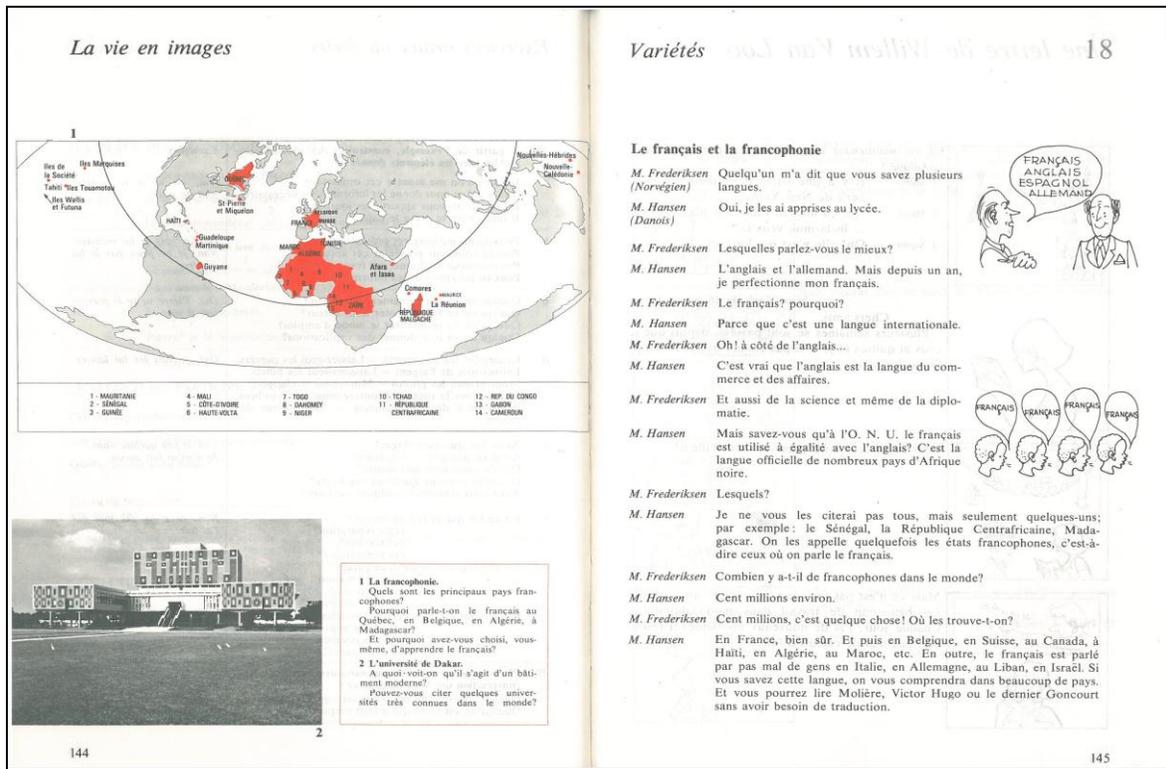


fig. 11 (LFLV44 (II<sup>e</sup> livre))

Nous pouvons voir que la Francophonie est parfois tout de suite représentée dans certaines méthodes comme par exemple dans le livre de la méthode *La France en direct 3*, désormais appelé LFD56 (III<sup>e</sup> livre), aussi éditée en France. Il s'agit du troisième volume, c'est-à-dire du niveau avancé de l'apprentissage du FLE, où dès la première leçon les apprenants peuvent voir l'immensité du monde francophone non seulement à l'aide d'une carte, mais aussi à travers des extraits de presse de France, de Belgique, du Canada et d'Afrique. Nous en parlerons un peu plus dans la catégorie thématique consacrée à la presse.

Pour ce qui est du livre de l'élève de la méthode *Le Nouveau Sans Frontières 2*, désormais appelé NSF68 (LI-2), le monde francophone y apparaît sous une autre forme, et les apprenants en deuxième année de leur apprentissage du français ont des images plus concrètes sur certains endroits du monde colonial français. En effet, il y a un « Reportage en Afrique », présenté sous la forme d'un dialogue,

suivi d'une série de photos en couleur. Le personnage principal est un Français qui part en Afrique pour faire un reportage sur les réserves d'animaux sauvages, il interviewe donc les peuples autochtones en français. Ce fait est d'une grande importance car il montre aux apprenants du FLE que le français est une langue d'expression commune pour beaucoup de pays hors de France et il facilite la compréhension entre les différents pays ayant le français en partage. (v. fig. 12)

**LEÇON 3**  
**REPORTAGE EN AFRIQUE** Paris, le 3 octobre

Chère Esthèr,  
 Quand tu rentreras de vacances, je serai en Afrique. Je veux faire une série de reportages au Cameroun, au Côte d'Ivoire et au Niger. C'est une décision de Chine. Je crains qu'elle est jaloux de mon succès. Je serai à Yamoussoukro jusqu'au 18, puis j'irai à Abidjan et de retour, je m'arrêterai quelques jours à Nancy. Je rentrerai vers le 10 du mois prochain. J'espère Pierre comme camerounais et Christiane comme astronaute. (Demain! Tu es en vacances!)  
 Amuse-toi bien. Affectionnement,  
 Patrice

**Départs internationaux**  
**International departu**

	SF	5110
53	MIN	323
30 à 55	AT	5207
55	MS	3986
30 à 55	AF	580
30 à 55	AF	232
30 à 55	AF	253

**B Patrice Dubourg s'entretient avec un responsable africain.**  
 Notre problème principal, c'est l'augmentation de la population dans les villes. Il n'y a pas assez de travail pour tout le monde.

Elles sont nombreuses, mais c'est surtout la sécheresse et la disparition des forêts. Les terres deviennent des déserts. Les troupeaux meurent. Cela entraîne le départ des agriculteurs et des éleveurs vers les villes.  
 Et pour quelles raisons les forêts disparaissent?

C'est une longue histoire et ce n'est pas seulement un problème africain. Les pays pauvres ont besoin de bois pour préparer la nourriture. Et puis, ils ont aussi besoin d'argent. Alors ils vendent leurs arbres...

Dans une réserve d'animaux sauvages, Patrice rencontre un étonnant personnage : le comte Hubert de Chavigny.

Je passe la moitié de mon temps dans les réserves d'Afrique ou d'Asie.  
 Pourquoi cette passion des animaux?

C'est l'héritage de mes ancêtres. Au XVIII<sup>e</sup> siècle, ils chassaient le cerf dans les forêts de l'Île-de-France. Ah! c'était une grande époque! Aujourd'hui, en France, il n'y a presque plus de bêtes sauvages. Alors je viens ici.

Mais la chasse est interdite.  
 Je chasse avec mon appareil photo.

Est-ce qu'on trouve encore des rhinocéros?  
 Malheureusement, ils ont tous disparu. Le nombre des éléphants diminue et il y a moins de lions qu'avant...

fig. 12 (NSF 68 (LI-2))

Dans le livre de l'élève de la méthode NSF70 (Unité 2, leçon 1, pp. 68-69), la partie intitulée « La Francophonie », le Canada, la Belgique, le Luxembourg, la Suisse, les pays du Maghreb et les pays d'Afrique ont été mentionnés dans les contextes suivants : géographique, linguistique et historique. Ils sont présentés à travers de petits textes, comme une sorte de cartes d'identités, où sont indiqués les capitales, les nombres d'habitants, les langues et les origines de ces États. L'objectif de cette activité est d'informer davantage les apprenants sur la diversité et la richesse du monde francophone. Une fois ces textes lus, les apprenants pratiqueront la compétence de l'expression orale en répondant aux questions proposées. Cette activité pourrait être prolongée par un exercice écrit où l'enseignant ferait rédiger par les apprenants un test culturel sur la francophonie.

En parlant des méthodes éditées en Serbie nous allons donner une priorité au livre de l'élève de la méthode FJ74 (III RSŠ), parce qu'ici toute *l'Unité 2*, intitulée « Où est-ce qu'on parle français ? », est entièrement consacrée à la Francophonie. Les éléments francophones de cette catégorie thématique y sont présents tout d'abord sous forme de carte représentant la France et ses pays voisins, où l'accent est mis sur les pays francophones (la Belgique, le Luxembourg, la Suisse, le Monaco et une région d'Italie s'exprimant en français, Val D'Aoste), ajoutons à cela la carte de la Belgique et du Québec, ainsi que le fait que les noms des pays francophones ont été mentionnés dans les exercices. L'objectif de ces supports est l'acquisition de certaines compétences socioculturelles à travers les différents textes sur les pays francophones, et de certaines compétences langagières en s'exerçant à l'emploi du pronom « y », du *participe présent*, de l'*adjectif verbal*, du *gérondif*, des *pronoms relatifs* (*qui, que, dont*). Ce qui est une nouveauté dans ce livre c'est la présentation des drapeaux de vingt pays francophones qui sont utiles pour différentes raisons : ce sont des supports pédagogiques qui incitent les apprenants à enrichir leur vocabulaire et leurs compétences socioculturelles, et en même temps ils peuvent les aider à acquérir certaines règles grammaticales (par exemple : savoir mettre une bonne préposition devant les noms de certains pays francophones) (v. fig. 13).

**Géotest**

**FRANCOPHONIE DANS LE MONDE**

a) Il y a une quarantaine de pays francophones dans le monde. Voilà la liste de 20 pays que vous connaissez sûrement. C'est à vous de trouver les autres et de les situer sur une carte géographique. Les drapeaux de certains d'entre eux vous faciliteront la tâche.

1 Maroc	11 Burkina
2 Algérie	12 Togo
3 Tunisie	13 Bénin
4 Mauritanie	14 Cameroun
5 Mali	15 Centrafricaine (Rép)
6 Niger	16 Gabon
7 Tchad	17 Congo
8 Sénégal	18 Zaïre
9 Guinée	19 Ruanda
10 Côte-d'Ivoire	20 Burundi

b) Pour aller dans un de ces pays il faut savoir la préposition convenable, par exemple: aller au Canada, au Burundi, en Suisse, au Zaïre, en Guinée, au Gabon, au Mali, à Monaco, en Côte d'Ivoire, etc. Continuez!

**ECRIT**

a) En partant du texte «Mon Afrique» écrivez la petite biographie de Lamine Konté  
b) Décrivez la vie d'un musicien que vous aimez  
c) Ecrivez un article sur un chanteur populaire yougoslave

**Dictée**

**Traduisez d'abord le texte**

L'amour, la chasse, la pêche, l'affrontement guerrier, la cueillette des denrées agricoles sont les thèmes principaux des danses africaines. Les danses s'inspirent des mythes, contes et légendes qui servent de prétexte à des messages actuels ou à des épisodes de l'histoire contemporaine. La musique et la danse sont l'expression par excellence du sacré et du profane. Ils sont «l'art africain d'être».

D'après LE COURRIER DE L'UNESCO

**Jeux lexicaux**

a) Ecrivez dans la grille les noms des instruments de musique dessinés à côté  
b) Essayez de deviner que signifient ces expressions employées dans différents pays ou régions francophones:

1 — «baisser les pieds» (Sénégal)  
a) s'enfuir en courant  
b) avoir honte  
c) être découragé

2 — «se faire passer un sapin» (Québec)  
a) se faire réprimander  
b) se faire bernier  
c) être immobile

3 — «parler à travers son chapeau» (Canada)  
a) dire des bêtises  
b) parler pour ne rien dire  
c) parler à mots couverts

4 — «se torcher le pied» (Belgique)  
a) ne pas prêter attention à  
b) se tordre le pied  
c) tourner les talons

5 — «laver les chemises de quelqu'un» (Val d'Aoste)  
a) être très intime avec  
b) dire du mal de quelqu'un  
c) réprimander quelqu'un

6 — «avoir le va-va» (Suisse)  
a) être mélancolique  
b) ne pas tenir en place  
c) bégayer

**Réponses:** 1c), 2b), 3a), 4b), 5b), 6b)

fig. 13 (FJ74 (III RSŠ))

Le livre de l'élève de la méthode *Le Nouveau Sans Frontières 1*, désormais appelé NSF66 (LI-1), nous présente le drapeau belge parmi d'autres drapeaux européens (grec, suédois, espagnol, italien et brésilien), dans l'activité « Identifiez ces drapeaux » où l'apprenant doit aussi pratiquer les couleurs élémentaires (bleu, vert, rouge, jaune, blanc, noir) (NSF66 (LI-1), Unité 2, leçon 4, ex. 1, p. 84)). C'est un bon exercice pour les débutants, mais qui pourrait aussi être prolongé dans le contexte où les apprenants appliqueraient ces couleurs sur d'autres drapeaux des pays francophones ; par exemple sur le drapeau de la Suisse (rouge et blanc), sur le drapeau du Luxembourg (bleu, rouge et blanc), sur le drapeau du Canada (rouge et blanc), etc. De cette manière ils renforceraient leurs connaissances sur les couleurs et élargiraient leurs vues sur l'une des représentations officielles des pays francophones.

À partir des années 90, nous remarquons un changement par rapport à la présentation du monde francophone. Les cartes du monde francophone apparaissent dès les premières pages, ou bien dès les parties intérieures des couvertures des méthodes du FLE, c'est-à-dire que les apprenants peuvent voir immédiatement quels pays ont en partage la langue française et que son rôle est d'une importance internationale. Ce sont les méthodes *Café Crème 1*, désormais CC80 (LI-1), CC84 (LI-3), *Café Crème 3 - Cahier d'exercices*, désormais CC85 (CA-3), *Champion 1 - Livre de l'élève*, désormais Ch86 (LI-1), *Champion 2 - Livre de l'élève*, désormais Ch88 (LI-2), *Forum 1 - Livre de l'élève*, désormais Fo90 (LI-1), *Forum 2 - Livre de l'élève*, désormais Fo92 (LI-2), *Forum 3 - Livre de l'élève*, désormais Fo94 (LI-3), *Campus 1 – Livret de civilisation*, désormais Ca97 (LC-1), *Réfléchis et dis-le en français - Radni priručnik za I razred gimnazije*, désormais RDF101 (I RP), LFJ103 (LI-1 RGSSŠ), VOR107 (LI-A1), VOR108 (CA-A1) et VOB109 (LI-A2), où nous pouvons voir soit la France et ses pays voisins, dont certains sont francophones (Suisse, Belgique, Luxembourg), soit les cartes du monde francophone où se trouvent certains ou même tous les pays francophones membres de l'OIF.

Par ailleurs, une nouveauté se présente avec la carte de la Suisse dans la méthode LFJ103 (LI-1 RGSSŠ), (v. fig. 14), dans la partie « Civilisation française – Un peu de français d'ailleurs », qui apparaît à côté de la carte du monde Francophone. C'est une nouveauté par rapport aux autres représentations francophones dans les manuels de FLE, car nous pouvons voir ici, non seulement un petit vocabulaire de la variété du français suisse romand, déjà mentionnée dans la précédente catégorie thématique, mais aussi quelques points sur la géographie et l'histoire du Canada, de la Suisse et du Maghreb (Afrique) (v. fig. 14). Nous pouvons constater que les auteurs de cette méthode avaient en vue que les élèves de ce niveau d'apprentissage du FLE pouvaient relier le français à un contexte encore plus large que la langue, et c'est le domaine de la géographie et de l'histoire qu'ils ont en

matières obligatoires, et grâce auxquelles ils ont déjà acquis certaines notions socioculturelles. Le français est ici en effet un point commun interdisciplinaire qui sert à relier toutes les compétences déjà acquises dans différentes matières à l'école : la géographie, l'histoire, le français.

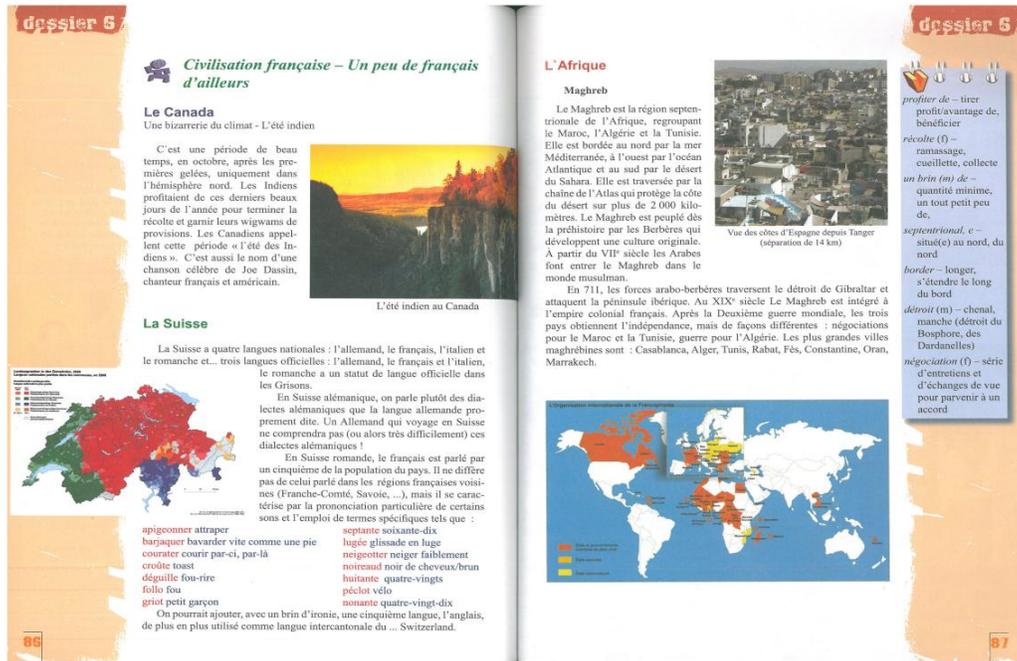


fig.14 (LFJ103 (LI-1 RGSS))

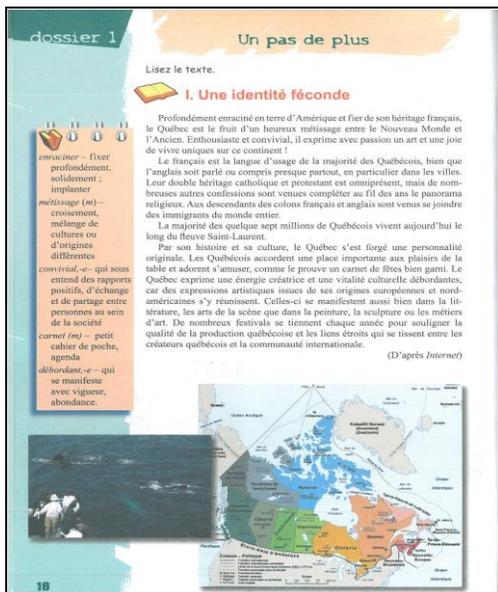


fig.15 (LFJ105 (LI-2 RGSS))

Dans le livre de l'élève de la méthode *Le Français, j'aime - Francuski jezik za drugi razred srednje škole*, désormais appelé LFJ105 (LI-2 RGSS), les mêmes auteurs représentent d'une façon détaillée le Canada, où apparaît la carte d'Amérique du Nord, ainsi que quelques lexèmes du français parlé au Québec (v. fig. 15). Ce texte doit être exploité comme une lecture commentée, qui peut contribuer à une meilleure compréhension du Canada francophone.

La méthode NRP117 (LI-B1) (v. fig. 16) de notre corpus propose pour la première fois une partie du

plan de la ville de Montréal, dès la première unité, ainsi que certains de ses quartiers : le quartier chinois, *La Petite Italie*, le quartier portugais et le quartier grec. De plus, cette activité nous offre aussi une représentation sociodémographique des Montréalais. Elle devrait être réalisée sous forme de pratique de l'expression orale, à l'aide de laquelle les apprenants travailleront aussi sur l'interculturalité tout en comparant l'agglomération de leur ville à celle de Montréal. Vu le fait que ce document se trouve dans la partie *Regards croisés* il a aussi pour objectif d'enrichir et d'approfondir les connaissances des apprenants sur une ville multiculturelle et francophone du Canada.

**1 Regards croisés**

### Montréal : une ville multiculturelle !

Les différentes communautés culturelles qui peuplent Montréal depuis des générations lui donnent un charme bien à elle ! Les communautés italienne, chinoise, portugaise et grecque, entre autres, se sont installées dans cette ville et continuent d'y arriver, lui donnant ainsi un visage cosmopolite original.

**La Petite Italie :** Ce quartier se situe entre le boulevard Saint-Laurent et la rue Saint-Urbain, au nord du parc du Mont-Royal. Vous pouvez y trouver toutes sortes de produits italiens et artistiques en général, des boutiques et des restaurants.

**Le quartier chinois :** Il se situe aux portes du centre-ville entre le boulevard Saint-Laurent et la rue Saint-Urbain, au nord du parc du Mont-Royal. Vous pouvez y trouver toutes sortes de produits chinois et asiatiques en général, des boutiques et des restaurants.

**Le quartier portugais :** La création de la communauté portugaise remonte au début des années 50 et le quartier portugais s'est formé en moins de dix ans. Il correspond à près de 50 % du quartier Saint-Louis, sur le Plateau-Mont-Royal, à deux pas du quartier chinois.

**Le quartier grec :** C'est dans les années 50 que les immigrants grecs ont commencé à s'installer dans le quartier de Saint-Basile, particulièrement sur Jean-Talbot. On y trouve notamment deux églises orthodoxes qui témoignent de l'importance de la communauté grecque à Montréal.

**B. MONTRÉAL DE PRÈS**

A. Situez chaque quartier sur la carte.

1 Le quartier chinois  
2 Le quartier portugais  
3 La Petite Italie  
4 Le quartier grec

B. Lisez le texte suivant. Cela correspond-il à l'image que vous avez de Montréal ? Discutez-en avec un camarade.

### L'AGGLOMÉRATION DE MONTRÉAL ET SES HABITANTS

L'agglomération de Montréal est composée de seize municipalités, dont la ville de Montréal. Sa population est très diversifiée culturellement puisqu'une personne sur trois est née à l'étranger (au Canada [L.] d'ailleurs). Montréal est le principal pôle d'attraction des immigrants. La population immigrante se chiffre à 1 158 250 personnes et représente 31 % de la population totale de l'agglomération de Montréal. Les Italiens, les Haïtiens et les Chinois y sont les plus nombreux ; les nouveaux arrivants proviennent surtout de la Chine, de l'Algérie et du Maroc. On peut entendre des centaines de langues à Montréal mais 50 % de la population de Montréal peut mener une conversation en français ou en anglais, le français demeurant la langue la plus utilisée, à la maison et au travail.

Catégorie	Population	Pourcentage
Immigrants non-permanents	36 320	2%
Immigrants permanents	1 158 250	31%
Non-immigrants nés au Canada	1 145 635	63%
Non-immigrants nés ailleurs au Canada	76 425	4%

Source : Institut de la statistique du Québec, Montréal en statistiques, édition mai 2008

fig. 16 (NRP117 (LI-B1))

Les éléments francophones de cette catégorie thématique sont aussi exploités dans d'autres ouvrages comme par exemple dans le livre de l'élève de la méthode *Le Français et la vie (1)*, désormais appelé LFLV43 (I<sup>er</sup> livre), à travers le document pédagogique « Tour de France » (LFLV43 (I<sup>er</sup> livre), Leçon 21, p.183)). Il s'agit d'une course internationale « qui a lieu principalement en France chaque année, tout en traversant occasionnellement les pays voisins »<sup>70</sup>, à laquelle participent des Français, des Luxembourgeois, des Belges, ainsi que des Suisses. Les auteurs de cette méthode voulaient nous montrer qu'il est aussi possible de faire une belle promenade dans le monde francophone à travers cette compétition et de faire découvrir aux apprenants quelques nouvelles régions en France. Ce support

<sup>70</sup> [https://fr.wikipedia.org/wiki/Tour\\_de\\_France](https://fr.wikipedia.org/wiki/Tour_de_France) [source URL consultée le 1 mars 2016]

pédagogique devrait s'exploiter comme une lecture commentée qui a pour objectif de montrer aux apprenants du FLE que le sport, témoignant d'une part d'une riche civilisation, peut aussi être un lieu commun de la francophonie. Par ailleurs, ce support peut servir de modèle pour une activité où les apprenants feront une présentation d'une autre course ou d'un marathon de leur pays, et de cette manière développeront leurs compétences interculturelles.

L'une des courses également importantes pour la présentation du monde francophone est le « Rallye de Monte-Carlo » dans le livre de la méthode *Parlons et lisons 4*, désormais appelé PL52 (IV<sup>e</sup> livre), où, dans le dialogue qui porte le même nom, on explique les étapes de la course, dont l'une est celle de Monaco (PL52 (IV<sup>e</sup> livre), leçon 7, p. 44)). En fait, le dialogue est imaginé pour la pratique de la compréhension écrite et l'enrichissement du vocabulaire, les apprenants devant retenir certains mots de famille comme : *courir - la course - le coureur ; partir - le départ ; transmettre - la transmission ; finir - la fin – final ; arriver - l'arrivée ; le prince - la princesse - la principauté*. L'objectif de ce dialogue est de faire découvrir aux apprenants la Principauté de Monaco, à travers « la course de voiture », thématique qui n'a pas été mentionnée jusqu'à maintenant, et qui complètera leurs connaissances générales sur l'une des villes appartenant à la civilisation francophone.

Dans ce contexte nous allons ajouter encore une course internationale mentionnée dans le cahier d'exercices de la méthode *Le Nouveau Sans Frontières 3 – Cahier d'exercices*, désormais appelé NSF71 (CA-3). Il s'agit de l'activité intitulée « Pour ou contre le rallye Paris-Dakar ? » (NSF71 (CA-3), Unité 3, leçon 1, ex. 14, p. 92). C'est la course qui traverse majoritairement l'Afrique, mais une part de l'Europe aussi, étant donné que son « itinéraire traverse les splendides paysages sauvages de l'Afrique du Nord, du Sahara et du fleuve Niger » (NSF71 (CA-3), p. 92). Ce document pédagogique procure aussi une belle et nouvelle promenade pour les apprenants dans d'autres régions francophones. Il est aussi propice à l'expression écrite incitant les apprenants à rédiger « un texte pour critiquer ou pour défendre cette compétition » (NSF71 (CA-3), p. 92), en se servant de quelques arguments précédemment donnés par des adversaires et défenseurs du Paris-Dakar. Nous sommes d'avis qu'à cette activité aurait pu être ajoutée une pratique de l'expression orale, pendant laquelle les apprenants seraient divisés en deux groupes (pour et contre), et donneraient leurs avis à propos de ce même sujet.

Le livre de l'élève de la méthode NSF70 (LI-3) (Unité 2, leçon 1, pp. 60-61) présente une grande partie de la Francophonie : le Canada, Montréal (à travers quelques lettres), la Suisse, le Luxembourg, la Belgique, le Maroc, la Tunisie, l'Algérie et quelques autres pays d'Afrique (à travers des textes

informatifs traitant de la géographie, du nombre d'habitants et des langues dont les locuteurs de ces pays se servent). Ce qui est intéressant et nouveau dans ce livre, c'est *l'exercice 6* de la même leçon (pp. 66-67), où l'on demande aux apprenants d' « être guides » et de présenter le déroulement d'un voyage au Canada. Il s'agit d'une activité où l'on s'attend à un enrichissement du vocabulaire ainsi qu'à la pratique des compétences langagières (pratique du futur) et culturelles (connaissances sur l'est du Canada). De plus, ce support pédagogique nous met dans un contexte de jeu, ce qui est un grand avantage, car il est évident qu'en jouant on apprend mieux.

Le livre de l'élève de la méthode CC80 (LI-1), plus précisément la partie sur la civilisation, « Un peu de géographie » (CC80 (LI-1), p. 44), propose une carte de France, où sont aussi représentés les pays limitrophes francophones : la Suisse, le Luxembourg et la Belgique, ainsi que les territoires des DOM-TOM (la Guadeloupe, la Réunion, la Martinique, la Nouvelle-Calédonie, Tahiti, la Guyanne). Ce qui est curieux dans cet exemple c'est que les derniers pays francophones cités ne se trouvent nullement dans le texte qui suit, leur présentation est seulement physique, et nous sommes d'avis qu'ils auraient pu être mieux exploités, soit dans un texte qui expliquerait mieux leur position géographique, ou encore dans un autre support pédagogique qui traiterait de leur histoire.

Dans le livre de l'élève de la méthode *Café Crème 2*, désormais appelé CC82 (LI-2), avec les « Récits de voyages » apparaissent certaines photos du nord du Canada où le lac « Thukada » est mentionné pour la première fois (CC82 (LI-2), Unité 13, pp. 126-127). Ce support pédagogique a pour but l'acquisition de compétences langagières comme la compréhension écrite et l'expression orale. De même, il sert d'excellent support pédagogique pour la révision des temps du passé, la formation des mots en *-tion* et *-age* et l'enrichissement du vocabulaire. C'est un document qui est très attrayant car il fait découvrir aux apprenants une aventure des gens autochtones du Nord qui n'a pas été présentée auparavant.

Le livre de l'élève de la méthode Fo90 (LI-1) nous présente plusieurs éléments francophones de cette catégorie thématique. Dès *l'Unité 0* (Fo90 (LI-1), p.10), apparaît la carte de France, avec les pays limitrophes francophones (la Suisse, la Belgique et le Luxembourg). La Réunion, la Guadeloupe, la Guyane française et la Martinique sont aussi représentées mais sur de petites cartes isolées ayant pour objectif de montrer d'autres départements et territoires (DOM-TOM) du monde francophone ainsi que leurs populations.

Par ailleurs, l'*Unité 2* du même livre (Fo90 (LI-1), p.55) propose une carte des voies de communication en 2000 (TGV, chemin de fer, autoroute, route, aéroport). C'est une partie (inter)culturelle, prévue pour la pratique de l'expression orale, les apprenants doivent proposer un itinéraire et les moyens de transport dans leur pays, selon l'exemple déjà proposé. Dans l'*Unité 4* (Fo90 (LI-1), p.82) sont mentionnés les Carroz d'Arâches, le lac Léman et la Suisse dans un dialogue à compléter. C'est un support pédagogique où les éléments francophones ont été utilisés pour la pratique de l'expression et la compréhension écrites. L'*Unité 6* (Fo90 (LI-1), p.124), toujours du même livre, offre une carte de météo en Europe avec toutes les capitales, parmi lesquelles figurent trois villes francophones : Berne, Luxembourg et Bruxelles. Comme il s'agit de la partie du livre intitulée *S'exprimer* on attend des apprenants ici d'acquérir le vocabulaire concernant la météo et de pratiquer l'expression orale. Dans cet ouvrage, sur la même page figure le coin « phonétique », prévu pour exercer les sons [ʃ], [ʒ], [s] et [z], où la ville de Genève est mentionnée dans le contexte de la météo et de la prononciation du son [ʒ] (ex. *À Genève il neige.*). Disons que la présentation de cette ville francophone est plutôt extra-lexicale.

Le livre de l'élève de la méthode *Campus 1*, désormais Ca95 (LI-1), illustre une nouveauté. En fait, on parle ici des villes francophones tandis qu'on parlait jusqu'alors des villes françaises (Unité 2, leçon 6, p. 30). On nous présente un reportage d'une émission de radio « Villes francophones », où une journaliste interroge un habitant de Lausanne et une Marseillaise, sur le nombre d'habitants, les monuments culturels, etc., de leurs villes (v. fig. 17). Ce document sert de base à une activité où les apprenants pratiqueront la compréhension et l'expression orales, et cette dernière compétence dans le contexte interculturel, en effet on attend d'eux de présenter de façon similaire leur ville ou leur village.

**reportage**  
**Villes francophones**

Dans l'émission de radio "Villes francophones", une journaliste interroge un habitant de Lausanne et une Marseillaise.

La journaliste : Aujourd'hui, nous sommes en Suisse, à Lausanne... Alors monsieur Girard, vous habitez Lausanne... C'est une grande ville ?  
L'habitant de Lausanne : C'est une ville moyenne de 130 000 habitants et c'est une ville très agréable.

La journaliste : Quel est ce qu'il y a d'intéressant ici pour les touristes ?  
L'habitant de Lausanne : De belles maisons... de vieux quartiers, la cathédrale Notre-Dame, le musée, le château.

La journaliste : Et puis il y a le lac...  
L'habitant de Lausanne : Nous avons le lac, les montagnes. Les Suisses adorent faire de la marche, du ski.

La journaliste : Nous sommes maintenant à Marseille...

**Découvrez le reportage**

- Lisez le début du reportage. Complétez le tableau suivant.
- Écoutez la suite du reportage. Complétez le tableau.
- Présentez votre ville ou votre village.

Pays/région	la Suisse
Ville ou village	Lausanne : une ville moyenne
Lieux intéressants	...
Activités intéressantes	...
Remarques sur la langue	...

trente

fig. 17 (Ca95 (LI-1))

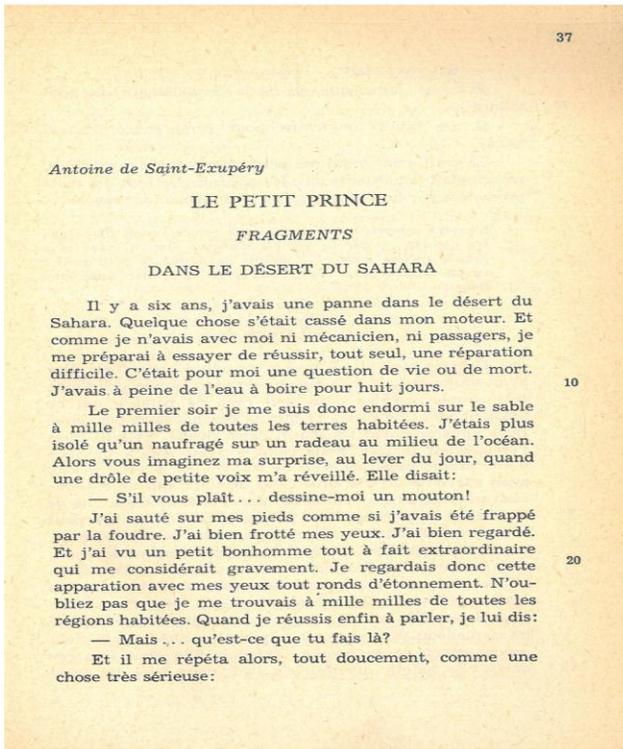


fig.18 (CR25)

En outre, des éléments géographiques francophones apparaissent assez souvent dans les textes littéraires comme dans le manuel *Contes et récits. Mes belles lectures françaises – Lektira iz francuskog jezika za gimnaziju*, désormais appelé CR25 (v. fig. 18). Il s'agit d'un *livre de lecture* servant de complément aux méthodes, dans cet ouvrage sont présents des éléments francophones qui concernent le paysage africain dans l'extrait du texte littéraire « Le Petit Prince », d'Antoine de Saint-Exupéry, intitulé ici « Dans le désert du Sahara » (CR25, p. 37). Ce support pédagogique est propice à la pratique de la compréhension écrite et à l'enrichissement du vocabulaire, mais il donne aussi une occasion aux apprenants d'avoir une autre vision esthétique d'une oeuvre littéraire francophone.

Parfois des notions géographiques sont mentionnées dans les activités prévues pour maîtriser différents éléments de grammaire. Ainsi, dans le cahier d'exercices de la méthode *Campus 1 – Cahier d'exercices*, désormais appelé Ca96 (CA-1), (v. fig. 19), Fort-de-France, la Réunion, l'île Maurice et Madagascar apparaissent dans un exercice (Unité 3, ex. 15, p. 22), où il faut compléter le texte avec les prépositions : *à, pour, de*. Leur présence ici est « extra-grammaticale » (Barbier Muller 2008 : 7). Ils nous rappellent donc une certaine règle grammaticale et nous informent sur une ville, une région, ou encore sur un pays francophone.



fig. 19 (Ca96 (CA-1))

Les éléments francophones de cette catégorie thématique se présentent aussi sur des photos authentiques, comme par exemple dans la méthode LFJ103 (LI-1 RGSS) (v. fig.14), où apparaît la photo du Maghreb.

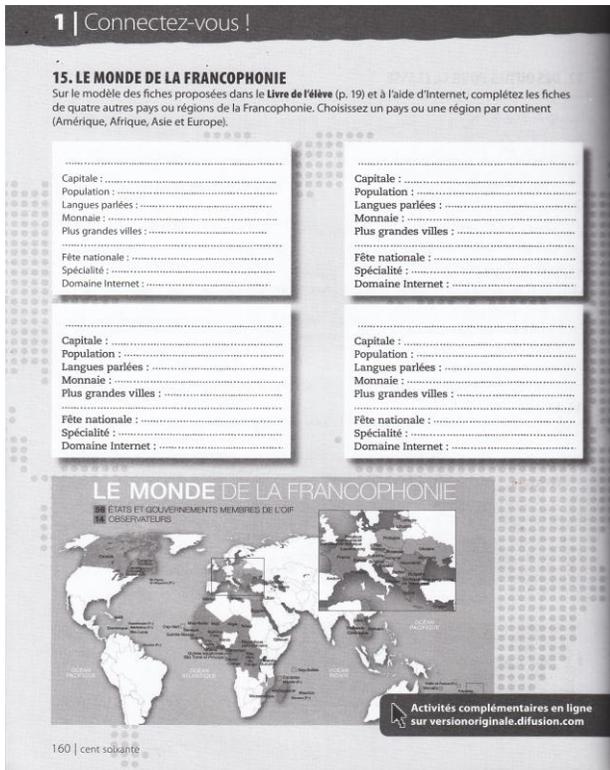


fig. 20 (VOR108 (CA-A1))

Dans les méthodes plus modernes basées sur le principe de l'approche communicative on attend des apprenants qu'ils soient plus indépendants et qu'ils se servent également des nouvelles technologies, comme par exemple dans le cahier d'exercices de la méthode VOR108 (CA-A1) (v. fig. 20), où figure seulement une carte du monde francophone dans la partie *Connectez-vous*. C'est une activité où les apprenants doivent choisir un pays ou une région par continent (Amérique, Afrique, Asie et Europe) et remplir les fiches proposées en consultant le « Livre de l'élève » (VOR107 (LI-A1), p. 27), ou encore le site Internet que cette méthode propose. En réalité, les apprenants y sont indépendants et

l'enseignant devrait les guider dans leurs recherches. Cet exercice est très motivant car il incite les apprenants à enrichir leurs savoirs sur des cultures francophones d'une manière stimulante et intéressante.

Le cahier d'exercices de la méthode NRP116 (CA-A1/A2) (Unité 12, ex. 1, p. 92) propose aussi l'utilisation de l'Internet, dans l'activité « Les pays francophones ». Ici on donne aux apprenants la consigne suivante : « Quels pays francophones connaissez-vous ? Si besoin, connectez-vous au site suivant : <http://www.francophonie.org/-Etats-et-gouvernements-.html> ». Il s'agit d'une page du site Internet de l'*Organisation Internationale de la Francophonie*, il reste aux apprenants de l'explorer et ainsi d'élargir leurs horizons sur le monde francophone. Le rôle des enseignants est de les guider et de les aider à atteindre de meilleurs résultats.

Pour ce qui est du livre de l'élève de la méthode *Version Originale vert – Francuski jezik - Nivo 3*, désormais appelé VOV111 (LI-A2+/B1), l'*Unité 2*, intitulée « Les voyages forment la jeunesse » (pp. 20-21) offre un texte sur la Réunion. C'est un document moderne, et proche du domaine d'intérêt des apprenants, puisqu'il apparaît sous la forme d'une page d'un site Internet. Ce support pédagogique a été créé par le groupe d'auteurs de cette méthode, mais il ressemble à un document authentique et contemporain. De même, il est très attrayant par son contenu, car il traite d'une destination touristique exotique (la Réunion) qui, par conséquent, pourrait être un bon déclencheur pour la motivation des apprenants. Sur cette double page figurent aussi la ville de Bordeaux et la Provence comme destinations qui méritent d'être visitées. Ces supports pédagogiques sont d'excellents documents pour la communication et une bonne base pour laisser les apprenants s'exprimer et donner leurs avis dans un autre contexte francophone.

Parfois la thématique de la géographie est introduite à travers différents jeux comme dans le cahier d'exercices de la méthode *Nouveau Rond-Point 1 (A1/A2) – Cahier d'exercices*, désormais appelé NRP116 (CA-A1/A2) « Un peu de géographie » (NRP116 (CA-A1/A2), Unité 5, ex. 8, p. 33). C'est un test à compléter où sont représentés quelques pays francophones : le Sénégal, la Côte d'Ivoire, le Maroc, le Canada, la Belgique, etc. Il s'agit d'une façon amusante et attrayante d'apprendre une langue étrangère et d'approfondir les connaissances sur certains points de la culture francophone. De même, cette méthode, dans son *Unité 10* (ex. 2, p. 76), propose encore un texte « Les pays les plus peuplés », où nous pouvons trouver des éléments francophones sous la forme des noms des pays suivants : le Canada, le Maroc, la Suisse, la Belgique, le Niger et la Tunisie. Dans cette activité il faut établir un classement des pays francophones les plus peuplés.

#### **4.2.1. Conclusion sur les éléments francophones exploités dans la catégorie thématique « géographie »**

Après cette analyse des éléments francophones dans la catégorie thématique « géographie » nous pouvons constater qu'avec les méthodes modernes et leur utilisation de l'approche communicative on commence à introduire beaucoup plus d'éléments francophones, et parfois dès les premières pages de la méthode du niveau débutant. L'objectif des auteurs de ces méthodes est de montrer tout de suite aux apprenants de FLE l'ampleur du monde francophone, qui est souvent chiffré, et de leur faire découvrir la langue française comme une langue civilisatrice, institutionnelle, officielle,

ou encore comme l'une des langues les plus parlées au monde. Comme nous venons de le voir, les éléments francophones de cette catégorie thématique apparaissent dans le cadre de supports pédagogiques variés comme des cartes du monde francophone, d'un ou des pays francophones, des cartes de météo (FČ2 (VRSSŠ), LFLV44 (II<sup>e</sup> livre), LFD56 (III<sup>e</sup> livre), CC80 (LI-1), Fo90 (LI-1), LFJ103 (LI-1 RGSSŠ), LFJ105 (LI-2 RGSSŠ)), dans des textes littéraires comme des descriptions des paysages francophones (CR25 et FJ31 (IV RSSŠ)) et ceux portant sur différentes compétitions (*Tour de France* (LFLV43 (I<sup>er</sup> livre)), *Rallye Paris-Dakar* (NSF71 (CA-3)), *Rallye Monte-Carlo* (PL52 (IV<sup>e</sup> livre))), dans des jeux, des tests portant sur la géographie, comme des pages des sites Internet (VOR107 (LI-A1), VOV111 (LI-A2+/B1), NRP116 (CA-A1/A2)), comme des images de drapeaux (NSF66 (LI-1), FJ74 (III RSSŠ), VOR107 (LI-A1)), ou encore comme des photos (LFD56 (III<sup>e</sup> livre), NSF68 (LI-2), CC82 (LI-2)LFJ103 (LI-1 RGSSŠ), LFJ105 (LI-2 RGSSŠ), NRP117 (LI-B1)). Pourtant, on peut déplorer le fait que nous avons eu rarement la possibilité de les trouver en tant que supports audio (Ca95 (LI-1) et NSF68 (LI-2)). Nous sommes d'avis que cette tendance devrait changer, car aujourd'hui nous avons une large disponibilité des enregistrements audio-visuels, en tout genre, grâce aux nouvelles technologies.

En ce qui concerne leur exploitation pédagogique, elle est parfois simple, c'est-à-dire qu'ils peuvent figurer comme mots pouvant « atteindre un objectif extra-grammatical ou extra-lexicale » (Barbier Muller, 2008 : 7) (Ca96 (CA-1)). Cependant, dans certains manuels ils sont sporadiquement présents, bien que l'annonce de la Francophonie soit promettante. Par ailleurs, ils sont généralement exploités pour travailler seulement une compétence (orale ou écrite) de l'apprenant. Nous sommes d'avis qu'ils figurent toujours minoritairement en tant que supports pédagogiques, que leurs formes pourraient être diversifiées, certains pays ne figurent que rarement ou pas du tout, ainsi la présentation de certains pays francophones que nous n'avons pas encore eu l'occasion de voir (le Luxembourg, l'Asie francophone, l'Afrique francophone, l'Amérique francophone, etc.).

### **4.3. Éléments francophones dans la catégorie thématique « personnages célèbres, histoire et monuments culturels »**

« Quel que soit le scénario choisi, il y a, dans l'écriture scolaire de l'histoire, un processus de montage événementiel reposant sur des choix de contenus considérés comme susceptibles de répondre aux préoccupations politiques du moment.

Il s'agit d'une histoire ordonnée par sa fin ou, plus précisément, par les fins qu'on lui assigne. Contrairement à l'histoire scientifique – qui n'en est pas, pour autant, totalement exempte – l'histoire scolaire est « saturée d'intentions », elle reflète une conjoncture et est porteuse d'un certain projet politique. »<sup>71</sup>

Nous présenterons cette catégorie thématique classée selon trois types d'éléments francophones : des personnages célèbres, des monuments culturels, et d'autres éléments en rapport avec la riche histoire francophone. Tous ces éléments appartiennent au domaine de la culture et devraient servir de point de départ dans l'apprentissage de chaque langue. Ils sont presque tous mondialement connus, ainsi les auteurs des manuels peuvent encourager et rassurer les apprenants en permettant l'approche de la matière étudiée par le biais d'éléments de civilisation auxquels ils ont déjà été sensibilisés. Dès l'entrée en matière, nous remarquons qu'ici non plus tous les manuels et méthodes ne seront pas représentés. De plus, dans certains, les mêmes éléments de la civilisation francophone seront plusieurs fois repris.

#### **4.3.1. Les éléments francophones dans la sous-catégorie thématique « personnages célèbres »**

Dans cette sous-catégorie vont apparaître des personnes francophones célèbres regroupées autour de différents domaines culturels : sport, mode et politique. Leur présentation peut être indépendante, et parfois collective, c'est-à-dire elles apparaissent avec d'autres célébrités, qui sont, d'après leurs mérites, dignes d'être des représentants francophones. De même, il est important de mentionner qu'ici ne vont pas être analysées les cas de célébrités appartenant aux catégories thématiques : art graphiques, sculpture, architecture, musique et film, puisque nous étudierons ces exploitations pédagogiques au fur et à mesure de l'avancement de notre recherche, dans les catégories thématiques concernées.

---

<sup>71</sup> <https://www.democratisation-scolaire.fr/spip.php?article177> [source URL consultée le 21 février 2017]

Zinédine Zidane, sportif connu d'origine algérienne, est justement l'un de ces exemples répétitifs et nous le trouvons dans les méthodes Ca95 (LI-1), Ca96 (CA-1), Ca97 (LC-1), Ca99 (CA-2), LFJ103 (LI-1 RGSSŠ), LFJ104 (I RS), NRP116 (CA-A1/A2) et NRP117 (LI-B1).

Dans le livre de l'élève de la méthode Ca95 (LI-1) (Unité 8, leçon 2, pp. 106-107), ce joueur de football est présent dans l'unité qui est entièrement prévue pour parler du passé. Sur cette double page figurent un texte écrit au passé « Un Champion », la photo de Z. Zidane, ainsi que sa biographie, selon les tâches données l'apprenant devrait raconter sa vie tout en utilisant les verbes au *passé composé* et à l'*imparfait*. En pratiquant les temps du passé, les apprenants vont donc aussi avoir l'occasion d'apprendre quelque chose de nouveau sur une célébrité francophone.

Ce footballeur figure aussi dans le cahier d'exercices de la même méthode Ca96 (CA-1), déjà dans l'*Unité 3* (leçon 1, ex. 5, p. 23), avec encore quelques célébrités comme Céline Dion, Jean Reno, Jean-Paul Gaultier, Philippe Stark. C'est une activité où les apprenants doivent d'abord faire le portrait de « quelques stars » (Ca96, p. 23), à l'aide d'un dictionnaire, ensuite écrire les dates de naissances de ces personnages, plus précisément *les années, les mois, les jours et les saisons*. De cette manière ils pratiqueront l'expression écrite, en se servant du lexique concernant les saisons, les chiffres, et enrichiront aussi leurs savoirs à propos de l'un des domaines de la culture francophone.

Le livret de civilisation de la même méthode Ca97 (LC-1), (Unité 1, p.7) illustre plusieurs personnages du monde francophone comme : Karl Lagerfeld, Amélie Nothomb, Charles Aznavour, Emmanuelle Béart, Marie Curie, etc. (v. fig. 21). D'ailleurs, c'est une nouveauté dans la représentation des célébrités francophones, car les auteurs ont écrit que « ce sont des Français mais aussi des Allemands, des Anglais, des Espagnols, des Italiens, des Polonais... [ ...] Ce sont les ambassadeurs de la langue française et des cultures francophones » (Ca97 (LC-1), p. 7). L'objectif des auteurs est de faire comprendre aux apprenants qu'il y a beaucoup de gens connus, d'origines différentes, qui se servent de la langue française et qui font partie du riche monde francophone. Ces célébrités ont été choisies d'après leurs mérites, chacune dans son domaine : Karl Lagerfeld (d'origine allemande), « grand couturier, designer, photographe, réalisateur et éditeur »<sup>72</sup>, Amélie Nothomb (d'origine belge), « lauréate du prix de Flore en 2007 et du grand prix du roman de l'Académie française en 1999 »<sup>73</sup>,

---

<sup>72</sup> [https://fr.wikipedia.org/wiki/Karl\\_Lagerfeld](https://fr.wikipedia.org/wiki/Karl_Lagerfeld) [source URL consultée le 3 mars 2016]

<sup>73</sup> [https://fr.wikipedia.org/wiki/Am%C3%A9lie\\_Nothomb](https://fr.wikipedia.org/wiki/Am%C3%A9lie_Nothomb) [source URL consultée le 3 mars 2016]

Charles Aznavour, le plus grand chanteur français d'origine arménienne qui « totalise aujourd'hui plus de 180 millions de disques vendus à travers le monde »<sup>74</sup>, Marie Curie (d'origine polonaise), la première femme de sciences qui a reçu le Prix Nobel, Céline Dion (d'origine québécoise), l'une des chanteuses les plus populaires du monde, etc. Ce support pédagogique est un bon déclencheur pour l'approfondissement des connaissances générales sur les personnes célèbres du monde francophone. De plus, il s'agit de célébrités auxquelles les apprenants sont déjà sensibilisés, ce qui pourra seulement les motiver davantage dans l'apprentissage du FLE.

### 1 Le français dans le monde

#### Où parle-t-on français ?

Il y a en France 60 millions d'habitants. Mais dans le monde, environ 120 millions de personnes parlent français. Ce sont des francophones. Dans certaines régions de Belgique ou du Canada, le français est la langue maternelle. Le français est très utilisé dans beaucoup de pays d'Afrique comme l'Algérie ou la Côte d'Ivoire. Ces pays sont d'anciennes colonies françaises. La langue française est aussi étudiée par 25 millions d'élèves et d'étudiants dans le monde.

#### Les mots français

Le français vient du latin comme beaucoup de langues d'Europe.

Certains mots français sont internationaux.

Centre culturel	Cultural centrum	À la mode	Hôtel
Multielles Zentrum	Centre cultural	Boutique	Mayonnaise
Cultural center	Centre culturale	Café	Pardons
		Chantilly	Restaurant
		Chic	Toilettes
		Croissant	Volà !

six

### Les ambassadeurs du français

Ce sont des Français mais aussi des Allemands, des Anglais, des Espagnols, des Italiens, des Polonais... Ils sont écrivains, comédiens, musiciens, scientifiques, hommes ou femmes politiques. Ce sont les ambassadeurs de la langue et des cultures francophones.

Karl Lagerfeld  
Couturier, né à Hambourg

Amélie Nothomb  
Écrivain, belge

Et aussi...  
Florence Artaud  
Charles Aznavour  
Honoré de Balzac  
Emmanuelle Béart  
Jacques-Vincent Cousteau  
Marie Curie  
Salvador Dalí  
Charles de Gaulle  
Céline Dion  
Marguerite Duras  
Voltaire  
...

2 Trouvez leur pays. Situez-le sur la carte.

Un Algérien – un Belge – un Canadien – une Guadeloupéenne – un Guyanais – une Ivoirienne – un Québécois – une Marocaine – un Sénégalais – une Vietnamiennne

3 Lisez les mots français internationaux, page 6. Les connaissez-vous ? Complétez avec des mots français utilisés dans votre pays.

4 Complétez avec des noms d'ambassadeurs du français.

	Le français est la langue maternelle.	Le français est très utilisé.
Europe		
Amérique du Nord		
Amérique du Sud		
Afrique et océan Indien		
Asie et océan Pacifique		

Nom	Artaud	Aznavour
Prénom	Florence	.....
Nationalité	Française	.....
Profession	Sportive	.....
Époque	Aujourd'hui	.....

sept

fig. 21 (Ca97 (LC-1))

Par ailleurs, dans le cahier d'exercices de la méthode *Campus 2 - Cahier d'exercices*, désormais appelé Ca99 (CA-2), Zinédine Zidane a été mentionné d'abord (Unité 1, leçon 6, ex. 29, p. 9) dans une activité qui concerne le vocabulaire et les expressions pour éviter des répétitions ; ensuite dans l'Unité 6, dans la partie réservée à l'expression écrite de *l'Entraînement au DELF A2* (ex. 2, p. 61), où l'on propose aux apprenants de donner les arguments pour et contre le choix du tee-shirt, qui porte le nom de Z. Zidane. Étant donné qu'il s'agit d'un sportif connu surtout par les jeunes aimant le sport, cette

<sup>74</sup> [https://fr.wikipedia.org/wiki/Charles\\_Aznavour](https://fr.wikipedia.org/wiki/Charles_Aznavour) [source URL consultée le 3 mars]

activité pourrait être un bon déclencheur pour la motivation en classe et pourrait inciter les apprenants à parler de leurs activités sportives.

Le livre de l'élève de la méthode LFJ103 (LI-1 RGSSŠ), représente Zinédine Zidane dans un nouveau contexte dans le *Dossier 3*, « Je m'excuse, mais je ne regrette pas » (LFJ103 (LI-1 RGSSŠ), p. 38). Dans ce dossier, nous pouvons trouver la photo, où il est en train d'obtenir un carton rouge sur le terrain, ainsi que le texte qui concerne la situation donnée. En fait, dans ce texte, Zinédine Zidane lui-même explique, qu'il a obtenu un carton rouge parce qu'il a donné un coup de tête au joueur Italien Materazzi, qu'il s'excuse de ce geste, mais qu'il ne le regrette pas. L'objectif de ce document n'est pas seulement l'apprentissage du nouveau lexique dans le contexte du regret et de l'excuse, son emploi et la pratique de la prononciation du [ə], mais aussi la présentation d'un contexte socioculturel plus large. Après cet acte, qu'il a d'ailleurs regretté, Zinédine Zidane est devenu une véritable légende de la France, mais aussi un point commun et une sorte de remède dans le domaine sportif pour les francophones de France et d'Algérie. De plus, comme il s'agit de l'un des sports les plus pratiqués et les plus populaires dans le monde entier, ce support pédagogique peut aussi être un bon déclencheur pour la pratique de l'interculturalité.

Dans le cahier d'exercices de la même méthode *Le français, j'aime – Francuski jezik za prvi razred srednje škole - Radna sveska*, désormais appelé LFJ104 (CA-1 RGSSŠ), le texte sur Zinédine Zidane est exploité comme l'activité de la compréhension écrite (LFJ104 (CA-1 RGSSŠ), Dossier 3, p. 22). Le sportif y figure comme l'« idole des jeunes » qui « inaugurerà en Algérie des équipements médicaux », nous voyons donc cette célébrité encore dans un autre contexte socio-culturel, le contexte humanitaire. Dans ces deux livres de la même méthode (LFJ103 (LI-1 RGSSŠ)) et LFJ104 (CA-1 RGSSŠ), les apprenants peuvent voir une célébrité dans des situations assez inhabituelles, qui servent de bons exemples de comportement, et qui pourraient les intéresser à aborder plus facilement le lexique qui concerne ce domaine de la réalité francophone.

En ce qui concerne le cahier d'exercices de la méthode NRP116 (CA-A1/A2) (Unité 8, ex. 5 A et B, p. 63), dans l'activité « Ils sont célèbres », on ne mentionne pas seulement Zinédine Zidane, mais aussi d'autres personnes francophones connues comme Hergé, Marie Curie et Vincent Van Gogh. On propose aux apprenants d'essayer de les reconnaître, ainsi que leurs oeuvres, tout en faisant des phrases au *passé composé*. De cette manière les apprenants partiquent l'emploi d'un temps du passé, vérifient et complètent leurs connaissances sur certaines célébrités francophones.

Le livre de l'élève de la méthode NRP117 (LI-B1) (Unité 1, ex.6, p.15) propose un exercice « Rencontres de rêves ». Il s'agit d'une activité d'expression orale orientée vers la pratique des verbes au *conditionnel*, où figurent trois photos d'inspiration, dont l'une est celle de Zinédine Zidane. En effet, les images sont toujours un support pédagogique bienvenu car elles incitent les apprenants à communiquer. Nous allons prêter plus d'attention à cette sous-catégorie thématique plus avant dans notre étude.

Pour ce qui est des autres sportifs célèbres francophones, dans cette catégorie notons encore Yannick Noah, célèbre joueur de tennis et chanteur (d'origine camerounaise) et Alain Prost (d'origine arménienne), qui figurent sur des photos dans le livre de l'élève de la méthode NSF70 (LI-3) (Unité 3, leçon 1, p. 120). C'est une partie de la méthode réservée à l'expression orale, où l'on demande aux apprenants de répondre à des questions concernant le sport et le système éducatif. Étant donné qu'il s'agit du troisième volume de la méthode, prévu pour un niveau d'apprentissage avancé, les apprenants devraient avoir un vocabulaire suffisant pour répondre à ces questions. Cependant, si des difficultés se présentent l'enseignant peut toujours les aider et les encourager à s'exprimer correctement.

Paris est depuis toujours le centre de la mode de haute couture. Les gens de tous les coins du monde sont attirés par son luxe et glamour, il en a été de même pour les grands couturiers francophones qui sont passés par cette ville et qui finissent toujours par imposer leurs nouvelles tendances. Étant donné que la mode représente un phénomène socio-culturel très significatif pour les apprenants auxquels sont destinés les manuels de notre corpus, les auteurs de ces manuels s'en servent comme d'un atout et d'un point de départ dans l'apprentissage du FLE.

Karl Otto Lagerfeld, célèbre couturier d'origine allemande, est présent comme nous l'avons déjà vu ci-dessus dans le texte dans la méthode Ca97 (LC-1), LFJ103 (LI-1 RGŠŠ) et VOR107 (LI-A1). Le livre de l'élève de la méthode LFJ103 (LI-1 RGŠŠ), le présente dans le *Dossier 3* (LFJ103 (LI-1 RGŠŠ), pp. 24-25) avec d'autres personnes célèbres comme Céline Dion, Gérard Depardieu, Jacques Chirac, Juliette Binoche, Amélie Mauresmo. Dans cette activité les apprenants doivent relier les noms de ces personnes aux textes qui les concernent. Il s'agit de petites biographies dans le désordre auxquelles il faut attribuer les noms des célébrités. Nous pouvons constater que c'est une manière intéressante d'enrichir ses connaissances sur l'un des domaines de la culture francophone.

Le livre de l'élève de la méthode VOR107 (LI-A1) (Unité 6, activité 11, piste 80, p. 77), propose une photo sur laquelle figure Karl Otto Lagerfeld avec beaucoup de mannequins. Les apprenants doivent

donner « la description physique du personnage en noir au premier plan », écouter l'enregistrement, ensuite prendre des notes concernant la biographie de ce fameux couturier. La transcription de cet enregistrement figure à la fin de la méthode (VOR107 (LI-A1), piste 80, activité 11, p. 221), et une fois cette activité finie, les apprenants peuvent toujours vérifier s'ils ont bien compris. L'objectif de cet exercice est de pratiquer la compréhension et l'expression orales, ainsi que l'emploi du *passé composé*. Vu le fait qu'il s'agit d'un document moderne et contemporain il peut servir d'un bon déclencheur pour la motivation.

Un autre couturier, Yves Saint Laurent (né en Algérie), est aussi mentionné dans plusieurs méthodes NSF70 (LI-3), CC85 (CA-3), Fo94 (LI-3) et Ca99 (CA-2). Dans le livre de l'élève de la méthode NSF70 (LI-3), Nino Cerutti (d'origine italienne), Paco Rabanne (d'origine espagnole) et Yves Saint Laurent, sont mentionnés dans la partie « Passions – Langage et modes » (NSF70 (LI-3), Unité 3, leçon 3, pp. 144-145) qui est entièrement consacrée à la mode. (v. fig. 22). En ce qui concerne Yves Saint Laurent, il est présent dans l'exercice 10 qui est prévu comme un exercice d'écoute, pendant lequel les apprenants doivent noter « les remarques sur la composition des vêtements, la forme, la matière, la forme » (NSF70 (LI-3), p.144). Dans l'exercice 11, où figurent Paco Rabanne et Nino Cerutti, il s'agit de publicités sur lesquelles les apprenants doivent donner des commentaires en pratiquant leur compétence de l'expression orale. Dans les deux cas il s'agit de supports pédagogiques authentiques, très proches de la jeune génération et, par conséquent, ils représentent une bonne piste pour l'enrichissement du vocabulaire dans le domaine de la mode.



fig. 22 (NSF70 (LI-3))

Dans le livre de l'élève de la méthode CC85 (CA-3) (Unité 7, ex. 16, p. 59), Yves Saint Laurent figure dans un exercice prévu comme exercice de production orale, dans la partie consacrée au DELF (niveaux A2 ou B1). Dans cette activité l'apprenant doit faire d'abord un exposé, d'après les notes donnés sur le couturier cité, ensuite imaginer quelques questions qui pourraient être posées du public.

Le livre de l'élève de la méthode Fo94 (LI-3) (Unité 6, p. 81), dans la partie *Culture, Cultures* consacre toute la page, intitulée « Vive l'élégance! », à la mode avec un texte de presse traitant de la mode d'Yves Saint Laurent. Les exercices qui le suivent ont pour objectif l'enrichissement du vocabulaire et l'on peut travailler aussi bien sur les compétences de la compréhension écrite que de l'expression orale. De même, il y a encore deux activités qui sont prévues sous forme de débat, où les apprenants en groupe doivent réagir à propos de deux sujets : « Le plus beau vêtement qui puisse habiller une femme, ce sont les bras de l'homme qu'elle aime. Mais pour celles qui n'ont pas eu la chance de trouver ce bonheur, je suis là. » et « Dites en quoi la mode peut libérer une femme » (Fo94 (LI-3), p. 81). Il s'agit de sujets attrayants, qui sont toujours actuels, et que les apprenants peuvent développer dans un contexte interculturel.

Le cahier d'exercices Ca99 (CA-2) (Unité 7, ex. 11, p. 74) introduit Yves Saint Laurent, Christian Dior et Coco Chanel dans l'exercice où il faut raconter ce qui s'est passé à partir d'une chronologie donnée. Cette activité est prévue comme pratique de l'expression écrite. Dans le même livre (Unité 2, leçon 3, ex.15, p.16) figurent encore quelques personnes francophones célèbres. Il s'agit des photos de Daniel Pennac (romancier), Cheb Mami (chanteur) et Jean-Paul Gaultier, et de petits textes qui les décrivent. L'objectif de cet exercice est de faire un petit portrait d'une personnalité francophone en quelques phrases selon les modèles précédemment cités.

Par ailleurs, dans certaines méthodes nous avons trouvé des nouveautés comme dans la méthode Ca98 (LI-2). En fait, c'est la première apparition de Pierre Cardin (d'origine italienne) (Unité 11, partie *Rêvez*, p. 149) dans notre recherche. Il est mentionné dans une activité où figurent trois témoignages de vie, l'un d'eux étant celui de Pierre Cardin, on y propose aux apprenants d'ajouter leurs propres témoignages de vie selon cet exemple, ce qui est une bonne occasion pour introduire un contexte interculturel.

Dans le cahier d'exercices de la méthode NSF67 (CA-1) (Unité 1, leçon 3, ex. 19, p. 27) apparaît l'ancien président de la République française Giscard d'Estaing, qui est lui-même d'origine allemande. Cette activité est proposée pour pratiquer l'expression orale et les apprenants présenteront le président

français d'après les éléments donnés. C'est un document qui pourrait être très inspiratif et enrichissant en cours, car les apprenants ont l'occasion de voir un président francophone d'un autre point de vue, en exerçant une activité quotidienne.

Le livre de l'élève de la méthode VOB109 (LI-A2) (Unité 5, ex. 2, p. 66), dans l'exercice « Aux grands hommes, la patrie reconnaissante », propose les personnes célèbres comme Émile Zola, Joseph-Louis Lagrange, Voltaire, Jean Monnet, Alexandre Dumas et Marie Curie, « de grandes personnalités de l'Histoire de France qui sont enterrées au Panthéon, à Paris » (VOB109 (LI-A2), p. 66). Il s'agit encore une fois de petites biographies de ces personnes dans le désordre, qu'il faut relier aux noms auxquels elles appartiennent. C'est une activité pendant laquelle les apprenants peuvent montrer et compléter des connaissances précédemment acquises sur la culture française, elle peut être prolongée et enrichie du point de vue francophone, mais à travers elle les apprenants vont découvrir qu'un grand nombre des personnalités françaises ont en effet des origines différentes. De plus, dans cette activité les apprenants choisiront un grand personnage de l'histoire de leur pays et le présenteront selon le même modèle. De cette façon ils travailleront en même temps sur l'enrichissement du vocabulaire et sur le développement de compétences (inter)culturelles.



Dans la méthode VOR107 (LI-A1), (Unité 2, ex. 2, p. 22) figurent encore quelques célébrités appartenant au monde francophone. Il s'agit de personnalités françaises (Audrey Tatou, Anna Gavalda) et francophones comme Cécile de France (Belge), Lynda Lemay (Québécoise), Zep (Suisse), dessinateur de la BD « Titeuf », Rachid Taha (Algérien), Tony Parker (Français d'origine belge) (v. fig. 23). Le but de cette activité est d'approfondir les connaissances des apprenants sur certaines personnes remarquables et de leur faire comprendre que la majorité d'entre elles appartiennent au monde francophone.

fig. 23 (VOR107 (LI-A1))

La méthode NRP115 (LI-A1/A2) (Unité 3, ex.6, p.35), illustre l'écrivaine Amélie Nothomb avec d'autres célébrités (Patrick Bruel, Jean Reno, Laetitia Casta), cités comme « célébrités francophones ». Dans cette activité les apprenants ont la parole et doivent deviner les années des naissances de ces célébrités. Ensuite, on leur propose de jouer à faire deviner au reste de la classe un personnage célèbre à l'aide de questions. Le but de cette activité est la révision des adjectifs interrogatifs *quel, quelle, quels et quelles*. Cette activité est très motivante en cours car c'est en jouant que les apprenants vont acquérir certaines compétences langagières et, en même temps, enrichir leurs connaissances sur la culture francophone.

Le cahier d'exercices de la méthode NRP116 (CA-A1/A2) (Unité 3, ex. 6, p. 20), propose encore une activité avec les « célébrités » francophones pour lesquels les apprenants doivent trouver d'abord les nationalités et les professions à l'aide d'Internet, ensuite choisir trois autres personnages célèbres et les présenter. Cet exercice devrait être un travail de recherche, qui pourrait être très intéressant et enrichissant pour les apprenants car c'est une des rares occasions où ils peuvent se servir de l'Internet. Étant donné que c'est une réalité à laquelle la plupart d'eux sont bien habitués, et où ils seront autonomes, elle ne peut être que stimulante dans leur apprentissage du français. Nous sommes d'avis que ce type d'exercices devrait être introduit davantage en cours si, bien sûr, les classes sont équipées des supports techniques nécessaires à sa réalisation.

#### **4.3.2. Les éléments francophones dans la sous-catégorie thématique « histoire et monuments culturels »**

En ce qui concerne l'histoire francophone les éléments de cette sous-catégorie témoignent d'un rapport, soit avec le grand héritage colonial, soit avec les initiatives qui ont largement contribué au développement de la Francophonie. Ainsi, nous avons aussi intégré dans cette partie les éléments francophones tels les monuments culturels appartenant au riche patrimoine des différents pays francophones. Nous les avons rassemblés, car même ici un grand nombre ne sera pas représenté.

Par exemple l'Algérie apparaît dans les méthodes NSF70 (LI-3) et *Version Originale violet – Radna sveska – Nivo 4*, désormais VOV114 (CA-B1+/B2). Dans le livre de l'élève de la méthode NSF70 (LI-3) (Leçon 4, pp. 44-45) il s'agit de la partie du livre intitulé *Rétrospectives*, où les auteurs de la méthode présentent à travers un texte et un dialogue, le moment de l'histoire où l'Algérie a obtenu son

indépendance et la situation des gens rapatriés d'Algérie arrivés en France. Ces documents pédagogiques sont authentiques et ont pour objectif d'informer et de faire comprendre une période de l'histoire coloniale de la France. Vu le fait que cette méthode est prévue pour les apprenants qui ont atteint un niveau intermédiaire du FLE, ces supports pédagogiques peuvent servir de bons déclencheurs pour provoquer différentes discussions autour du sujet du colonialisme.

Le cahier d'exercices de la méthode VOV114 (CA-B1+/B2) (Unité 8, ex. 8, p. 234) mentionne ce pays dans le contexte de la guerre d'Algérie. Il s'agit de l'exercice « Des auteurs engagés » où apparaissent quelques citations, auteurs et oeuvres, ainsi que leurs contextes historiques. Dans cette activité, les apprenants doivent associer « chacune des citations littéraires avec son auteur et l'oeuvre dont elle est extraite, ainsi que le contexte dans lequel elle a été écrite » (VOV114 (CA-B1+/B2), p. 234). C'est un excellent exercice où les apprenants ont la possibilité de relier toutes leurs connaissances en ce qui concerne l'histoire et la littérature francophones. (v. fig. 24)

**8 | Activités**

**8. DES AUTEURS ENGAGÉS**  
Associez chacune des citations littéraires ci-dessous avec son auteur et l'oeuvre dont elle est extraite, ainsi que le contexte dans lequel elle a été écrite.

**Les citations**

- « Refusez d'obéir, refusez de la faire, réalisez pas à la guerre, refusez de partir »
- « La littérature vous jette dans une bataille ; écrire c'est une certaine façon de vouloir se libérer ; si vous avez commencé, de gré ou de force vous êtes engagés »
- « Il vaut mieux hasarder de sauver un coupable que de condamner un innocent »
- « J'ai compris qu'il ne suffisait pas de dénoncer l'injustice, il fallait donner sa vie pour la combattre »
- « Je ne suis pas, messieurs, de ceux qui croient qu'on peut supprimer la souffrance en ce monde ; la souffrance est une loi divine ; mais je suis de ceux qui pensent et qui affirment qu'on peut détruire la misère »
- « Je n'ai qu'une passion, celle de la lumière, au nom de l'humanité qui a tant souffert et qui a droit au bonheur. Ma protestation enflammée n'est que le cri de mon âme. Qu'on ose donc me traduire en cour d'assises et que l'enquête ait lieu au grand jour ! »
- « Une injustice faite à un seul est une menace faite à tous »
- « Oh Barbara, quelle connerie la guerre ! Qu'es-tu devenue maintenant sous cette pluie de fer, de feu d'acier, de sang ? »

**Les auteurs et les oeuvres**

a. Boris Vian <i>Le déserteur</i> (1953)	e. Jacques Prévert <i>Barbara</i> (1946)
b. Émile Zola <i>J'accuse</i> (1898)	f. Albert Camus <i>Les justes</i> (1949)
c. Jean-Paul Sartre <i>Qu'est-ce que la littérature ?</i> (1947)	g. Montesquieu <i>Œuvres complètes</i> (1717-1755)
d. Victor Hugo <i>Détruire la misère</i> (1849)	h. Voltaire <i>Zadig ou la destinée</i> (1747)

**Les contextes historiques**

1. Guerre d'Algérie.	5. Pensées diverses publiées de manière posthume en 1798.
2. Manifeste de la conception de l'auteur de la littérature engagée.	6. Bombardement de la ville de Brest pendant la Seconde Guerre mondiale.
3. Discours à l'Assemblée Nationale sur l'assistance publique.	7. Zadig citant Zoroastre, penseur perse de l'Antiquité.
4. Attentat commis contre le Grand-duc de Russie par un groupe révolutionnaire en 1905.	8. Lettre ouverte au Président de la République pour défendre Dreyfus.

234 | deux cent trente-quatre

fig. 24 (VOV114 (CA-B1+/B2))

La culture et l'histoire belges sont aussi présentées dans les manuels suivants : *Francuski jezik za VII razred gimnazije*, désormais appelé FJ21 (VII RG), *Textes choisis – Culture et civilisation françaises - Francuska čitanka za prvi i drugi razred gimnazije I*, désormais appelé TC41 (I-II RG), NSF69 (CA-2), Ca97 (LC-1), Ca98 (LI-2), VOR107 (LI-A1), VOR108 (CA-A1), VOB109 (LI-A2), VOV111 (LI-A2+/B1) et NRP117 (LI-B1).

Le manuel FJ21 (VII RG) (Leçon 17, pp. 31-32), propose un « Épisode de la Bataille de Jemmapes », écrit par Alphonse de Lamartine. Il s'agit d'un texte littéraire traitant de la bataille qui s'est passée le 6 novembre 1792, « où les armées républicaines commandées par Dumouriez, battirent les Autrichiens à Jemmapes en Belgique » (FJ21 (VII RG), p. 32). Ce support pédagogique doit d'abord être exploité comme une lecture commentée, où les apprenants répondront aux questions traitant du texte. Ensuite, ils pratiqueront l'emploi de certaines formes verbales (le *passé simple*, le *futur simple*, l'*impératif* et le *présent*) dans l'exercice où il faut mettre les verbes entre parenthèses au temps indiqués précédemment. Ce texte littéraire nous permet un travail sur trois compétences langagières et donne l'occasion aux apprenants de découvrir un fait historique qui a marqué l'histoire belge francophone.

Le manuel TC41 (I-II RG), dans la partie « La France et ses paysages », offre le texte « Le visage de la France » (pp. 9-10), de Guy Michaud, où il mentionne des populations différentes, notamment les Flamands, sur un territoire ayant le français en partage. Vu le fait que ce manuel est en effet un livre de lectures, il a pour objectif d'informer et d'élargir les horizons des apprenants sur la civilisation francophone. C'est un rare et, donc, précieux support pédagogique où l'on voit pour la première fois le peuple flamand qui partage avec les wallons un pays francophone, la Belgique. Puisque les apprenants serbophones sont très peu sensibilisés à la culture belge en général, nous sommes d'avis que ce type de documents devrait occuper une place plus importante dans l'enseignement du FLE.

Dans le cahier d'exercices de la méthode NSF69 (CA-2) (Unité 1, leçon 3, ex.16, pp. 26-27) se présente une activité intitulée « Les pays francophones », où l'on attend de l'apprenant de citer : « quelques régions du monde qui font partie du territoire actuel français; des pays où le français est la langue maternelle d'une partie de la population; des pays où le français n'est pas la langue maternelle, mais langue officielle; des pays où le français n'est ni langue maternelle ni langue officielle, mais où il est très employé » (NSF69 (CA-2), p. 26). Ensuite, apparaissent quelques faits historiques qui ont largement influencé l'utilisation du français dans les pays francophones, représentés sur la carte du monde qui suit. La Belgique y figure comme l'un des exemples des pays francophones. Inspirés par cet

exemple les apprenants, exploreront eux-mêmes et donneront des conclusions en complétant les connaissances qu'ils ont déjà acquises sur le monde francophone. Il est aussi évident qu'ils ne vont pas pouvoir tout dévoiler, mais c'est pour cela que l'enseignant devrait les guider dans cette recherche. C'est une très bonne activité, parce qu'elle peut apporter une sorte de dynamisme en cours, et ne peut qu'être stimulante et enrichissante pour les apprenants.

Le même ouvrage ((NSF69 (CA-2), Unité 2, leçon 2, ex.15, p. 58) présente pour la première fois la photo du « Sommet de la francophonie » de Dakar (mai 1989), qui est en fait un document authentique, déclencheur pour l'exercice oral, au cours duquel les apprenants doivent organiser une élection pour « un délégué qui représentera leur groupe au prochain congrès international des jeunes francophones » (v. fig. 25).

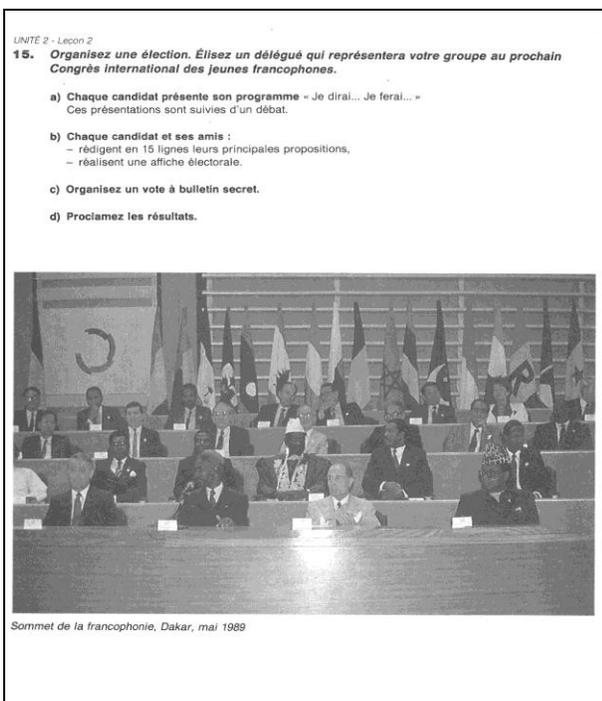


fig. 25 (NSF69 (CA-2))

(NSF69 (CA-2), p. 58). Dans cette activité « chaque candidat présente son programme (en employant des phrases au futur : *je ferai, je dirai, etc.*) ». Ensuite, il travaillera dans un groupe, qui réalisera en 15 lignes les principales propositions et donnera une affiche électorale. Pour terminer, ils organiseront « un vote à bulletin secret; et proclameront les résultats » (NSF69 (CA-2), p. 58). C'est une très bonne activité car les apprenants peuvent pratiquer toutes les compétences langagières : l'expression écrite et orale, ainsi que la compréhension écrite et orale. Ainsi, c'est en « jouant » aux élections, avec tous les préparatifs, qu'ils montreront comment ils se débrouille en français tout

en travaillant ensemble. De plus, ce support pédagogique les incite à mettre en commun d'autres matières qu'ils ont déjà au programme, notamment la sociologie et l'éducation civique.

La Belgique, avec la Suisse, la France et le Canada (v. fig. 26), figure dans le livre de l'élève de la méthode VOR107 (LI-A1) (Unité 1, ex.14, pp.18-19). Par le moyen de petites présentations (de leurs capitales, populations, langues parlées, monnaies, plus grandes villes, fêtes nationales, spécialités,

domaines Internet), accompagnées de quatre photos représentant un élément culturel par lequel chaque pays est connu : pour la Belgique c'est la statue de *Manneken Pis*, pour la Suisse, *le jet d'eau de Genève* du lac Léman, pour le Canada, le boulevard célèbre d'Ottawa, *Montreal Road*, et pour la France, *le Mont Saint-Michel*. Dans cette activité les apprenants doivent trouver : « la capitale de la Belgique, le jour de la fête nationale suisse, la monnaie du Canada, la spécialité française » (VOR107 (LI-A1), p. 18), etc. Plus précisément, ils doivent explorer quelques réalités francophones en lisant de petits textes et en répondant aux questions proposées. De même, ils feront, selon le même exemple, une petite présentation de leur pays, et ainsi amélioreront leur compétence interculturelle. C'est un exercice attrayant, amusant et contemporain, ce qui est un grand atout pour la motivation des apprenants.

Regards sur... | 1

**CANADA**

Capitale : Ottawa  
 Population : 33 576 126 hab.  
 Langues parlées : français, anglais  
 Monnaie : le dollar canadien  
 Plus grandes villes : Toronto, Montréal, Vancouver, Calgary, Ottawa, Edmonton, Québec.  
 Fête nationale : 1<sup>er</sup> juillet  
 Spécialité : le sirop d'érable  
 Domaine Internet : ca

**SUISSE**

Capitale : Berne  
 Population : 7 581 520 hab.  
 Langues parlées : français, allemand, italien, romanche  
 Monnaie : le franc suisse  
 Plus grandes villes : Zurich, Genève, Bâle, Lausanne, Berne...  
 Fête nationale : 1<sup>er</sup> août  
 Spécialité : la fondue  
 Domaine Internet : ch

**BELGIQUE**

Capitale : Bruxelles  
 Population : 10 666 866 hab.  
 Langues parlées : français, néerlandais, allemand  
 Monnaie : l'euro  
 Plus grandes villes : Anvers, Bruges, Bruxelles, Charleroi, Gand, Liège, Namur...  
 Fête nationale : 21 juillet  
 Spécialité : les moules frites  
 Domaine Internet : be

**FRANCE**

Capitale : Paris  
 Population : 65 073 482 hab.  
 Langues parlées : français  
 Monnaie : l'euro  
 Plus grandes villes : Lyon, Marseille, Lille, Toulouse, Nice, Bordeaux, Nantes...  
 Fête nationale : 14 juillet  
 Spécialité : la baguette  
 Domaine Internet : fr

---

**ON TOURNE !**

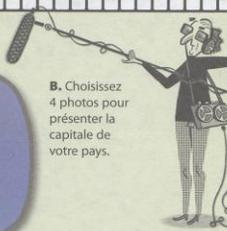
**PARIS**

A. Relevez les mots que vous voyez dans la vidéo.

<input type="checkbox"/> taxi	<input type="checkbox"/> jazz
<input type="checkbox"/> restaurant	<input type="checkbox"/> croissant
<input type="checkbox"/> bar	<input type="checkbox"/> boutique
<input type="checkbox"/> boulangerie	<input type="checkbox"/> téléphone
<input type="checkbox"/> métro	<input type="checkbox"/> théâtre
<input type="checkbox"/> Poste	<input type="checkbox"/> Trocadéro
<input type="checkbox"/> parisien	<input type="checkbox"/> café



B. Choisissez 4 photos pour présenter la capitale de votre pays.



dix-neuf | 19

fig. 26 (VOR107 (LI-A1))

Dans le cahier d'exercices de la méthode VOR108 (CA-A1), la statue du *Manneken Pis* apparaît à la fin de la partie des transcriptions des enregistrements (VOR108 (CA-A1), p.144), qui correspond concrètement à l'activité 9 (Unité 3, p. 44). Il s'agit d'un dialogue entre un Français (Stéphane) et une Belge (Monique) qui parlent de tout ce qu'il y a et de tout ce qu'on peut faire à Paris, ainsi que d'une chose que Paris ne possède pas, le *Manneken Pis*. Dans cette activité apparaissent encore cinq photos

sur la Belgique et la France, où les apprenants doivent vérifier en binôme, si l'on peut trouver les éléments cités dans le dialogue (*Paris plage, la pyramide du Louvre, la Défense, les vignes, etc.*). C'est un exercice authentique et attrayant, à l'aide duquel les apprenants ont l'occasion d'explorer la culture belge, à travers une autre, qui leur est déjà connue (la culture française), et ainsi de les comparer. Nous sommes d'avis qu'il faudrait introduire davantage ce type d'exercices car ils permettent aux apprenants d'explorer, de mieux relier et de comprendre certaines perspectives des cultures francophones.

Le livre de l'élève de la méthode NRP117 (LI-B1), dans l'*Unité 3* intitulée « Et si on sortait ? » (pp. 30-31), présente la Belgique avec six documents authentiques : *Le Centre Belge de la Bande Dessinée, Brussels sight jogging, Le festival Midis / Minimes, Le festival Écran Total, Les Croisières d'été à Bruxelles, Le festival Lire dans les Pares*. C'est la première fois que nous voyons la ville de Bruxelles dans un contexte un peu plus large que d'habitude. Ici on demande aux apprenants de lire les documents et de trouver dans quel endroit on peut faire les activités proposées. Cette activité est une bonne piste pour les apprenants qui doivent organiser un week-end pour des amis français dans leur pays. De même, elle met les apprenants dans un contexte interculturel, qui les incitera à relier et à appliquer le vocabulaire déjà appris de ce domaine dans sa propre réalité, et encore leur approchera une autre culture francophone, la culture belge.

En ce qui concerne d'autres pays et villes francophones, le Canada est aussi mentionné dans deux méthodes *La France en Direct 2*, désormais LFD54 (II<sup>e</sup> livre) et VOR107 (LI-A1). Dans la méthode LFD54 (II<sup>e</sup> livre), *Dossier 9* qui est intitulé « Vive la Normandie » (LFD54 (II<sup>e</sup> livre), p.114), figurent pour la première fois « les terres normandes » et « les découvertes normandes ». Il est prévu, avec ce texte, de faire voyager les apprenants dans l'histoire, pour les y aider il y a aussi une carte du monde avec tous les endroits importants pour l'histoire des Normands. L'une des découvertes citées est la découverte du Canada, en 1506, année où « Jean Denis, de Honfleur, explore la région de Saint-Laurent au Canada » (LFD54 (II<sup>e</sup> livre), p.114).

Le livre de l'élève de la méthode VOR107 (LI-A1), nous donne encore une réalité culturelle francophone, plus précisément le Québec, grande province d'expression française, dans l'activité « Dix prénoms à la mode en France et au Canada (Québec) en 2009 » (VOR107 (LI-A1), Unité 2, ex. 11, p. 31). En effet, on mentionne ici les prénoms les plus fréquents attribués aux enfants au Québec (pour les filles: Léa, Florence, Rosalie, Laurence, Emma, et pour les garçons: Thomas, William, Gabriel, Samuel, Alexis). Cette activité est aussi donnée dans le contexte interculturel, où l'on attend des

apprenants de discuter des prénoms les plus populaires dans leur pays. C'est la seule fois que les apprenants ont l'occasion de voir ce pays dans ce contexte socio-culturel, et non seulement celui de la géographie, l'histoire de ce pays, ou encore des personnes célèbres.

Dans la méthode NSF69 (CA-2) (Unité 3, leçon 4, ex.11, p.112) une description de l'Île Maurice apparaît sous la forme d'un texte. Il s'agit d'un support qui parle de son histoire et de tout ce que cette île peut offrir à ceux qui la visitent. Cette activité permet tout d'abord une exploitation pour la compréhension écrite, ensuite pour l'expression orale. En fait, les apprenants doivent lire le texte, ensuite ils doivent se mettre dans la peau d'un journaliste qui va le couper en douze fragments, de cette manière que chaque fragment puisse illustrer une photo. Par exemple la « Photo n°1: une carte de l'océan Indien, montrant le tropique du Capricorne, et la position de l'Île Maurice » (NSF69, p.112). C'est une façon amusante d'apprendre et de découvrir ce pays francophone. Nous pouvons remarquer que jamais cette île n'a été présentée d'une manière détaillée dans un manuel ou une méthode de notre liste ce qui est bien dommage.

#### **4.3.3. Conclusion sur les éléments francophones exploités dans la catégorie thématique « personnages célèbres, histoire et monuments culturels »**

Pour résumer cette catégorie, nous pouvons constater que les éléments francophones y sont exploités différemment. Pour ce qui est des personnes célèbres, elles figurent dès les premières pages des méthodes du FLE, et il s'agit de personnes francophones connues par le monde entier. En fait, l'intention des auteurs de méthodes est de rassurer tout de suite les apprenants, en leur montrant une civilisation avec laquelle ils sont déjà familiarisés. Les célébrités ont été utilisées dans divers contextes, soit elles figurent sur les photos (NSF69 (CA-2), NSF70 (LI-3), Ca95 (LI-1), Ca97 (LC-1), LFJ103 (LI-1 RGSŠ), VOR107 (LI-A1), VOR108 (CA-A1), NRP115 (LI-A1/A2), NRP117 (LI-B1)), dans des activités où les apprenants doivent pratiquer la présentation, la prononciation, la compréhension écrite en associant les biographies variées, soit parfois dans des textes qui sont envisagés pour une lecture commentée, à travers laquelle ils auront l'occasion d'enrichir leurs connaissances sur les cultures francophones (FJ21 (VII RG), TC41 (I-II RG), NSF69 (CA-2), NSF70 (LI-3), CC85 (CA-3), Fo94 (LI-3), Ca95 (LI-1), Ca97 (LC-1), Ca98 (LI-2), Ca99 (CA-2), LFJ103 (LI-1 RGSŠ), LFJ104 (CA-1 RGSŠ), VOR107 (LI-A1), VOR108 (CA-A1), VOB109 (LI-A2), VOV114 (CA-B1+/B2), NRP115 (LI-A1/A2), NRP116 (CA-A1/A2), NRP117 (LI-B1)). Parfois leur

présentation est extra-lexicale (Barbier Muller 2008 : 7) (Ca96 (CA-1) et Ca99 (CA-2)), où l'on sous-entend qu'ils appartiennent au monde francophone. Pour ce qui est des monuments culturels francophones, ils apparaissent faiblement dans les manuels, et certains sont même répétés plusieurs fois, d'ailleurs c'est souvent le cas avec les célébrités aussi. Nous sommes d'avis qu'il faudrait changer cette tendance, et qu'il faudrait élargir le monde des célébrités francophones et introduire d'autres monuments culturels que nous n'avons pas eu l'occasion de voir. Quand il s'agit des textes traitant des faits historiques, eux non plus, ils ne sont pas nombreux, ni variés. Pourtant, nous les trouvons très importants pour une meilleure compréhension des origines des pays francophones, étant donné que beaucoup d'entre eux font partie du grand héritage colonial pour lequel les apprenants, le plus souvent, ne sont pas assez sensibilisés.

#### 4.4. Éléments francophones dans la catégorie thématique « arts graphiques, sculpture et architecture »

« L'art, c'est le plus court chemin de l'homme à l'homme. »<sup>75</sup>

*André Malraux*

En parlant des arts graphiques, la sculpture et l'architecture nous pouvons constater que c'est la catégorie thématique où les éléments francophones sont le moins représentés. Tout d'abord, parce que les plus anciens manuels, desquels nous avons extrait une partie de notre corpus, étaient rédigés selon la méthode traditionnelle, qui favorisait les textes littéraires, la grammaire et la traduction. Ce n'est qu'entre les années 70 et 90 que certains éléments francophones de cette catégorie thématique sont apparus, et ce uniquement dans quelques méthodes de FLE. En ce qui concerne les méthodes contemporaines, les oeuvres d'art et les artistes sont très peu présents car ce sont les nouvelles technologies (Internet, design de mode, design graphique, etc.) qui sont plutôt au premier plan.

Quoi qu'il en soit, les éléments francophones de cette catégorie thématique sont présentés à travers divers tableaux, images, photos, dans des textes traitant de la vie des artistes célèbres, dans des interviews (transcriptions et enregistrements), dans des anecdotes, ou encore dans des textes variés portant sur des expositions. C'est la raison pour laquelle nous nous sommes décidés plutôt pour le terme « arts graphiques », car il couvre un sens plus large que la peinture, c'est-à-dire la peinture avec le dessin, la photographie, l'écriture, etc. De même, il faudrait accentuer que dans cette catégorie thématique nous n'allons pas considérer les images et les photos que les auteurs des manuels ont créées eux-mêmes, ou encore celles qu'ils ont extraites des sources variées (presse, Internet, etc.). Donc, ici nous allons prendre en compte seulement les oeuvres des grands artistes francophones.

Avant de passer aux exemples concrets, il faudrait aussi mentionner que Paris est depuis toujours l'un des plus grands et importants centres de la culture. De nombreux artistes d'origines différentes sont passés par cette ville et certains d'entre eux sont restés y vivre jusqu'à la fin de leur vie. Pourtant, ce n'est pas le cas seulement avec les artistes, mais aussi avec certaines oeuvres d'art, qui ont été créées hors de France, mais qui sont « arrivées » et « restées » à Paris, et qui appartiennent aujourd'hui au riche patrimoine culturel français. C'est pour cela que nous les avons pris en considération en tant qu'éléments francophones.

---

<sup>75</sup> <http://dicocitations.lemonde.fr/citation-art.php> [source URL consultée le 21 février 2017]

#### 4.4.1. Les éléments francophones dans la sous-catégorie thématique « arts graphiques »

Le tableau de *La Joconde*, du grand peintre italien Léonard de Vinci, est aujourd'hui l'une des plus importantes oeuvres d'art du Louvre et l'un des symboles du patrimoine français. Elle figure dans les méthodes *Nouveau Sans Frontières 1- Cahier d'exercices*, désormais NSF67 (CA-1), NSF71 (CA-3), CC80 (LI-1), LFLV44 (II<sup>e</sup> livre), Fo90 (LI-1), Fo92 (LI-2), *Forum 2 – Cahier d'exercices*, désormais Fo93 (CA-2), LFJ104 (IRS) et NRP119 (LI-B2).

Dans le cahier d'exercices de la méthode NSF67 (CA-1), cette grande oeuvre d'art apparaît deux fois. Tout d'abord dans l'*Unité 1* (leçon 1, ex. 24, p.10) dans l'exercice où plusieurs photos des personnes et des personnages, qui sont passés par la France, sont proposées, et parmi lesquels figurent ceux qui y sont restés. Dans cette activité les apprenants doivent reconnaître ces célébrités et les présenter. C'est un bon exercice prévu pour la pratique de l'expression orale et des adjectifs de nationalité. Il est aussi probable que les apprenants ne vont pas savoir les présenter tous, mais c'est à l'enseignant de les aider à les découvrir tout en travaillant en groupe, où chacun d'entre-eux aura la possibilité d'enrichir la connaissance d'autrui. L'autre activité où elle apparaît, encore avec quelques autres éléments francophones, est l'*exercice 3* (NSF67 (CA-1), Unité 4, leçon 3, ex.3, p.138), où les apprenants, en se référant au livre de l'élève de la même méthode, doivent compléter le texte avec le vocabulaire de l'Art. En effet, c'est en reliant toutes leurs connaissances sur l'Art en français qu'ils enrichiront le vocabulaire dans ce domaine.

Le cahier d'exercices de la méthode NSF71 (CA-3) (Unité 1, leçon 2, ex.14, p. 21), dans la partie réservée à l'*Oral*, propose la question « Aimez-vous les musées ? » avec un extrait d'une interview avec Boris Cyrulnik, spécialiste de l'étude des comportements humains, qui donne ses opinions sur les musées ainsi que sur « La Joconde », avec laquelle il a « connu une déception amoureuse » (NSF71 (CA-3), p. 21). Ici on attend des apprenants de comprendre le texte et de s'exprimer en répondant aux questions posées, en comparant et en confrontant leurs jugements avec les autres. Ce thème est très propice à l'exploitation sous forme de débat, où les apprenants montreront, chacun de son côté, la capacité de s'exprimer en français à propos de l'art francophone et de donner un jugement personnel. À la fin de cette activité on attend des apprenants de faire un projet pour la réalisation d'une exposition pour un public français, où figureront une vingtaine d'oeuvres représentatives (de leur pays ou d'un autre). C'est aussi un bon exercice complémentaire au précédent, où les apprenants pratiqueront non

seulement la compétence linguistique (la compréhension écrite et l'expression orale), mais aussi la compétence interculturelle.

On retrouve dans le livre de l'élève CC80 (LI-1) (Unité 1, dialogue B, p. 138) un dialogue (sous forme d'un texte et d'un enregistrement) dans lequel quatre amis essaient de déchiffrer un message présenté comportant quatre indices : le symbole mathématique « pi », une jeune danseuse appelée le « rat »<sup>76</sup>, la note « mi » et enfin le tableau de « La Joconde ». Plus précisément, ils doivent trouver l'endroit où ils auront rendez-vous avec un cinquième ami, et ce jeu de mots donne la réponse suivante : « Rendez-vous à la pi-rat-mi-du Louvre (à la *pyramide du Louvre*) » (CC80 (LI-1), p. 138). Nous pensons que cet exercice pourrait poser des difficultés aux apprenants à cause du mot *rat*. Pour les apprenants, le mot *rat* va plutôt être associé à l'animal et non pas à la jeune danseuse. Il s'agit d'un terme spécifique et clos que certains écrivains français de la période romantisme ont utilisé en tant que métaphore pour désigner « une petite fille de sept à quatorze ans, élève de danse, qui porte des souliers usés par d'autres, des châles déteints et des chapeaux couleur de suie »<sup>77</sup>. Ce terme serait difficilement compris par les apprenants sans une explication supplémentaire fournie par l'enseignant. Dans cette activité, l'élément francophone qu'est la Joconde est représenté de manière ludique, dans un jeu de mots. Il est toujours intéressant de voir à quel point les éléments francophones peuvent changer de perspective selon l'exploitation pédagogique qu'on en fait et cela nous montre aussi qu'ils peuvent être utilisés dans d'autres contextes.

De même, dans la méthode LFLV44 (II<sup>e</sup> livre) (Leçon 17, p.137), elle a été mentionnée de manière ludique. Il s'agit du dialogue « Les moustaches de la Joconde », moustaches qui n'existent évidemment pas sur l'original de la peinture, mais qui pourraient éveiller la curiosité des apprenants et les inciter à s'intéresser davantage à cette célèbre oeuvre d'art (v. fig. 27).

---

<sup>76</sup> Il s'agit des jeunes danseuses de l'*Opéra français*.

<sup>77</sup> [https://fr.wikipedia.org/wiki/Petit\\_rat](https://fr.wikipedia.org/wiki/Petit_rat) [source URL consultée le 29 mars 2016]

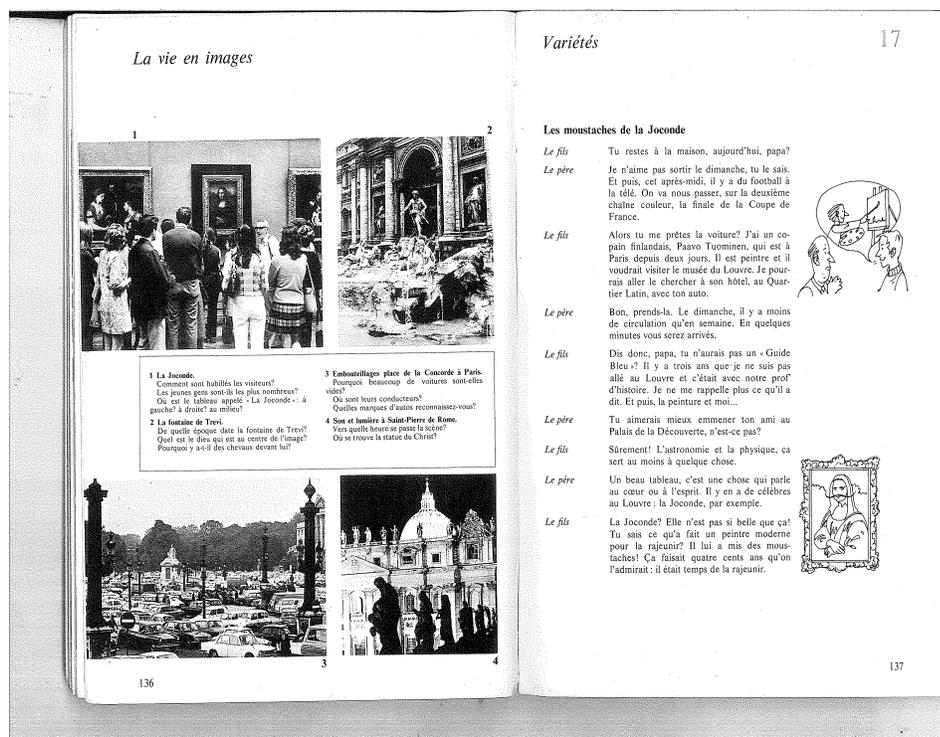


fig. 27 (LFLV44 (II<sup>e</sup> livre))

Pour ce qui est des méthodes Fo90 (LI-1), Fo92 (LI-2), Fo93 (CA-2), LFJ104 (I RS) et NRP119 (LI-B2), la Joconde est ici mentionnée de façon similaire, c'est-à-dire qu'elle est soit brièvement présentée (simple présence d'une photo) soit décrite comme une grande œuvre d'art du patrimoine français. C'est la raison pour laquelle nous allons passer aux autres représentations francophones.

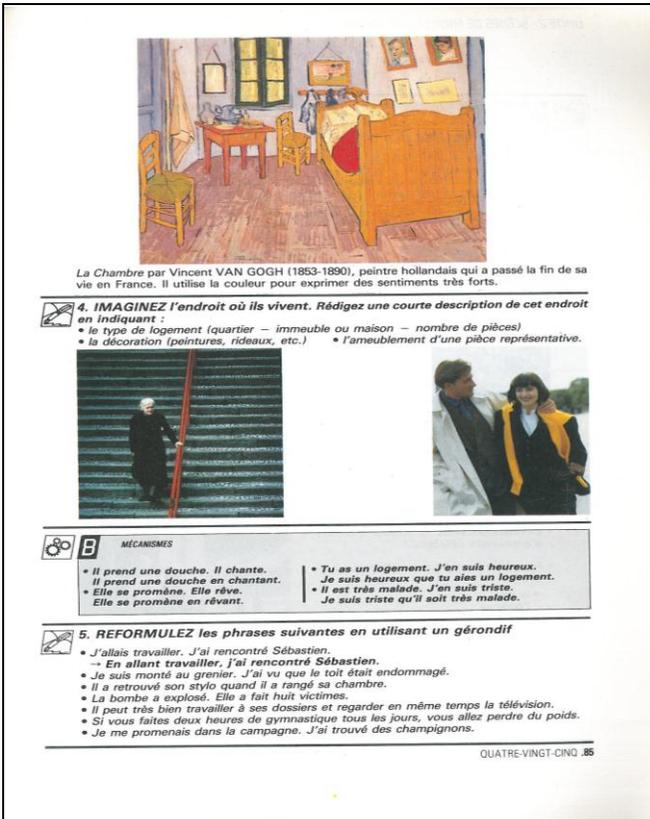
Dans ce contexte, nous allons mentionner un autre grand artiste, Vincent Van Gogh, d'origine néerlandaise, qui a passé la plupart de sa vie en France et qui est aussi mort dans ce pays. Ce peintre s'exprimait en néerlandais, en français et en anglais<sup>78</sup>, et nous le retrouvons dans les manuels suivants : NSF67 (CA-1), NSF68 (LI-2), NSF69 (CA-2), *Francuski jezik za IV razred srednje škole*, désormais FJ75 (IV RSŠ)) et *Francuski jezik za treći razred srednje škole*, désormais FJ78 (III RSŠ).

Le cahier d'exercices de la méthode NSF67 (CA-1) (Unité 2, leçon 4, ex. 22, p. 74) illustre Vincent Van Gogh avec son œuvre « Les Tournesols » dans un exercice qui est en fait un test culturel et dans lequel on demande aux apprenants s'ils connaissent, entre autres choses, le coût de ces trois tableaux célèbres : « Les Tournesols » de Van Gogh, « Paysage marin » de Turner et « La Joconde » de

<sup>78</sup> VanGoghMuseum\_Description-du-programme\_Lettres-de-Van-Gogh\_FR [source URL consultée le 5 mars 2016]

Léonard de Vinci. C'est une activité d'expression orale dans le cadre de laquelle les apprenants ont l'occasion de découvrir, de manière amusante, certains artistes de la civilisation francophone. De même, elle pourrait être aussi prolongée en demandant aux apprenants de remplir un test semblable, mais du point de vue de leur pays. Ils estimeraient donc quelques œuvres artistiques de peintres serbes, ce qui leur permettrait de travailler en même temps sur l'interculturalité.

Ce qui est unique dans le livre de l'élève de la méthode NSF68 (LI-2) (Unité 2, leçon 4, ex. 3, p. 85), c'est que le peintre Van Gogh est mentionné comme étant un peintre hollandais qui a passé sa vie en France et non pas comme quelqu'un de francophone. De même, on retrouve aussi sa chambre qui se trouve à Arles (en France) (v. fig. 28). Ce document a pour objectif de motiver les apprenants à parler du logement présenté et de décrire les personnes qui y vivent.



La Chambre par Vincent VAN GOGH (1853-1890), peintre hollandais qui a passé la fin de sa vie en France. Il utilise la couleur pour exprimer des sentiments très forts.

**4. IMAGINEZ l'endroit où ils vivent. Rédigez une courte description de cet endroit en indiquant :**

- le type de logement (quartier – immeuble ou maison – nombre de pièces)
- la décoration (peintures, rideaux, etc.)
- l'ameublement d'une pièce représentative.

**MÉCANISMES**

- Il prend une douche. Il chante.
- Elle se promène. Elle rêve.
- Elle se promène en rêvant.
- Tu as un logement. J'en suis heureux.
- Je suis heureux que tu aies un logement.
- Il est très malade. J'en suis triste.
- Je suis triste qu'il soit très malade.

**5. REFORMULEZ les phrases suivantes en utilisant un gérondif**

- J'allais travailler. J'ai rencontré Sébastien.
- En allant travailler, j'ai rencontré Sébastien.
- Je suis monté au grenier. J'ai vu que le toit était endommagé.
- Il a retrouvé son stylo quand il a rangé sa chambre.
- La bombe a explosé. Elle a fait huit victimes.
- Il peut très bien travailler à ses dossiers et regarder en même temps la télévision.
- Si vous faites deux heures de gymnastique tous les jours, vous allez perdre du poids.
- Je me promenais dans la campagne. J'ai trouvé des champignons.

QUATRE-VINGT-CINQ. 85

fig. 28 (NSF68 (LI-2))

Les apprenants sont ainsi incités à se servir des adjectifs qualificatifs, qui décriront tout le décor (couleurs, formes des objets, apparence physique des personnes, etc.), et parfois du pronom *y*, qui remplacera à chaque fois le lieu mentionné. Cette activité pourrait aussi être prolongée de façon à ce que les apprenants décrivent leur endroit idéal pour vivre (à l'écrit) et échangent ensuite leurs descriptions avec les autres apprenants de la classe, où chacun présentera le logement idéal d'autrui. De cette façon, les apprenants pourront aussi varier l'utilisation des pronoms personnels.

Dans le cahier d'exercices de la méthode NSF69 (CA-2) (Unité 3, leçon 3, ex.11, p.104), tout un article de presse est dédié à Van Gogh et aux enchères de son tableau « Les Iris », œuvre qui a été vendue pour un prix ahurissant. Après la lecture de cet article, on s'attend à ce que les apprenants répondent à des questions comme : « Quel était l'objet de cette vente ? Dans quelles conditions s'est-elle déroulée ? » (v. fig. 29). Comme il s'agit d'un texte qui parle aussi de la triste vie du peintre (le tableau « Les Iris » a été peint lors son séjour à l'asile Saint-Rémy-de-Provence), nous pensons que d'autres questions auraient aussi pu prolonger cette activité. Par exemple, on demanderait aux apprenants de décrire la vie d'un artiste francophone ou celle d'un artiste de leur pays.

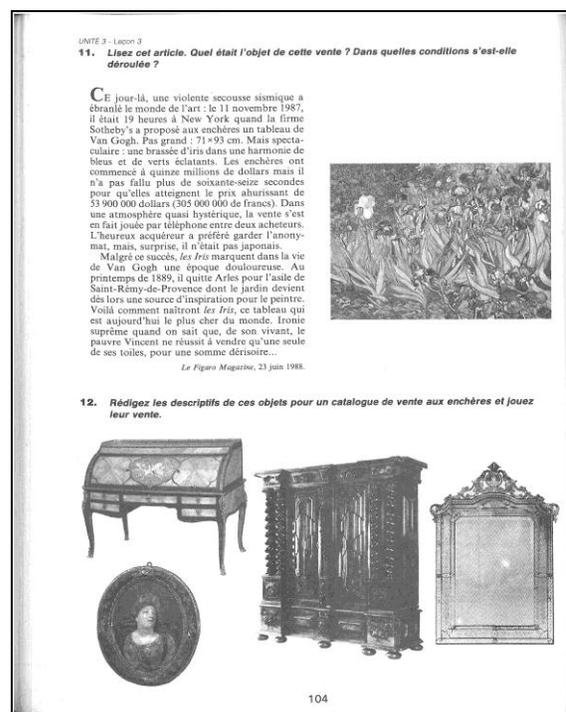


fig. 29 (NSF69 (CA-2))

Le livre de l'élève de la méthode FJ75 (IV RSS) est unique car il propose une télécarte dans la partie *Variétés* du dossier intitulé « Le Midi des peintres » (Dossier 7, p. 142). On y retrouve l'autoportrait de Vincent Van Gogh et le texte « Télécarte ou objet d'art ? ». C'est un texte très intéressant et complémentaire du point de vue culturel. Il traite d'une « petite carte en plastique qu'on utilise pour téléphoner dans les cabines téléphoniques » (FJ75 (IV RSS), p. 142). Ces petites cartes téléphoniques sont pratiquement devenues de vrais objets d'art car sur elles figurent souvent dans les célèbres oeuvres d'art. Ce texte peut servir de sujet pour l'expression orale et écrite. De même, les apprenants peuvent envisager leur présentation du sujet dans un contexte interculturel en vérifiant si ce type de carte existe dans leur pays ou encore en donnant leur opinion sur les collectionneurs de ces télécartes. Étant donné que les technologies sont constamment en voie de développement et que ce type d'objet est maintenant remplacé par les téléphones portables dans beaucoup de pays, nous pouvons constater qu'à l'époque de l'édition de ce manuel, cette activité était très enrichissante, mais qu'aujourd'hui, elle ne serait pas attrayante, mais plutôt dépassée et vieillie aux yeux des apprenants. C'est l'un des exemples qui démontre que les auteurs et les enseignants de langues doivent toujours innover pour être à jour avec les nouvelles réalités, ce qui n'est pas toujours une tâche facile.

Dans le livre de l'élève de la méthode FJ78 (III RSŠ) (Unité 3, ex. 2, p. 40) figure un exercice où les apprenants doivent associer le nom de l'artiste à son oeuvre. Parmi quelques artistes mondialement reconnus, on retrouve Vincent Van Gogh et son oeuvre « La chambre à coucher ». Dans cette activité, les apprenants vérifient leurs connaissances déjà acquises sur l'art et travaillent sur l'enrichissement du vocabulaire.

Pablo Picasso, peintre d'origine espagnole, se servait aussi couramment du français<sup>79</sup>, lui qui a vécu une grande partie de sa vie en France et qui y est aussi mort. Il figure dans plusieurs méthodes : *Le Français pour vous : méthode audio-visuelle : premier degré*, désormais LFV57 (I<sup>er</sup> degré), NSF66 (LI-1), NSF67 (CA-1), *Francuski jezik za prvi razred srednje škole*, désormais FJ72 (I RSŠ), FJ74 (III RSŠ), CC80 (LI-1), CC82 (LI-2) et Fo94 (LI-3).

Dans le livre de l'élève de la méthode LFV57 (I<sup>er</sup> degré) (Leçon 14, ex.7, p. 117) figurent deux tableaux de Picasso « Nu assis » et « La bouteille de vieux Marc ». Cependant, ils ne sont présentés que pour un exercice comportant de simples phrases et dans le cadre duquel il faut compléter l'espace vide par un pronom personnel : « - A. Ce tableau est très beau. Je veux .... l'acheter. - B. Mais tu as vu le prix ! » (LFV57 (I<sup>er</sup> degré), p. 117). Nous sommes d'avis que ces supports pédagogiques auraient pu être mieux exploités, et ce, de plusieurs façons, en ayant en tête que toute cette leçon est intitulée « Les expositions de Paris ». Par exemple, on peut toujours comparer ces tableaux et demander aux apprenants ce qu'ils pensent de ces œuvres d'art. De même, ces tableaux peuvent être une bonne piste pour travailler sur la compétence interculturelle : les apprenants donneraient leur opinion à propos de peintres ou encore à propos d'expositions présentes dans leurs pays.

Le livre de l'élève de la méthode NSF66 (LI-1) (Unité 1, leçon 3, ex. 5, p. 29) illustre deux tableaux dont l'un est de Pablo Picasso, « La Femme à la collerette bleue ». C'est un exercice où l'on attend des apprenants qu'ils pratiquent la compétence de l'expression orale en donnant leur avis sur cette œuvre d'art. Il s'agit encore une fois d'une exploitation pédagogique qui n'est pas trop détaillée. L'enseignant pourrait alors demander aux apprenants s'ils connaissent encore quelques œuvres du même artiste ou d'autres œuvres d'artistes francophones.

---

<sup>79</sup> Cela nous démontre la source URL: <http://www.ina.fr/video/I00008461> [consultations du 5 mars 2016]

Dans le cahier d'exercices NSF67 (CA-1) (Unité 4, leçon 3, ex. 7, p. 140), ce peintre figure dans un exercice avec Modigliani, exercice dans le cadre duquel les apprenants doivent d'abord compléter un petit texte avec *bon, bien, mieux, meilleur* et *le meilleur*. On leur demande ensuite de répondre à la question « Êtes-vous d'accord avec ces affirmations ? » et de comparer ces deux grands artistes, en se référant au livre NSF66 (LI-1) (p. 29 et p. 117). C'est un bon exercice qui permet aux apprenants de pratiquer les adjectifs et les adverbes tout en utilisant des éléments francophones appartenant à la vie d'un grand artiste francophone.

Le livre de l'élève de la méthode FJ74 (I RSS) (Unité 4, p. 129) propose un *jeu-test* dans lequel figurent de nombreux artistes, où l'on retrouve entre autres Pablo Picasso, Vincent Van Gogh et Paul Gauguin. Dans cette activité, il faut associer l'artiste à son œuvre. Après avoir complété ce test, les apprenants peuvent vérifier s'ils ont bien répondu en consultant les réponses qui figurent dans le même exercice, mais écrites à l'envers en bas de page. C'est une autre manière amusante d'apprendre le français et d'en connaître plus sur l'art en général, ce qui est aussi un grand avantage pour la motivation en cours.

Dans le livre de l'élève de la méthode CC82 (LI-2), dans l'*Unité 12* intitulée « Portraits de Picasso – bouillon de culture » (CC82 (LI-2), pp. 118-119), Picasso est mentionné différemment. Nous pouvons tout d'abord voir un petit texte et une courte biographie, puis apparaissent deux dialogues dans lesquels interviennent les personnes suivantes : Bernard Pivot (célèbre journaliste et animateur français), Gérard Régnier (directeur du musée Picasso), Hélène Seckel (conservatrice en chef du Patrimoine et commissaire de l'exposition « Picasso et le portrait ») et Françoise Gilot (peintre, compagne et muse de Picasso, notamment pour son tableau « La Femme - fleur »). Il s'agit de documents authentiques, d'interviews menées par Bernard Pivot (v. fig. 30) que les apprenants ont sous forme écrite (dialogue A et dialogue B) et sous forme d'enregistrement.

c'VA Picasso à New York

**Portrait de Pablo Picasso**

Pablo Picasso est né en Espagne, à Malaga, en 1881, et il est mort près de Cannes, en 1973. Tout jeune, il s'est installé à Paris. Peintre, sculpteur, dessinateur, céramiste, c'est l'artiste aux multiples talents le plus célèbre de notre époque. Sa production est entièrement achevée, il a interprété d'une manière originale tous les courants artistiques : de la représentation traditionnelle de la réalité au cubisme et à l'expressionnisme. Des musées consacrés à Picasso existent à Barcelone, à Antibes et à Paris.



« Picasso et Gilot en 1952 »

**Bouillon de culture (4)**

## PORTRAITS DE PICASSO



**Les intervenants**  
**Bernard Pivot**, responsable de l'émission qui est consacrée à Picasso, à l'occasion de l'exposition « Picasso et le portrait ».  
**Gérard Régnier**, directeur du musée Picasso, à Paris.  
**Hélène Seckel**, conservateur en chef du Patrimoine et commissaire de l'exposition « Picasso et le portrait ».  
**Françoise Gilot**, peintre, compagne et inspiration de Picasso dans le sursis d'après-guerre qui vit maintenant à New-York.

---

**EXTRAIT A**

B. Pivot : Gérard Régnier, vous qui dirigez le musée Picasso, à Paris, est-ce que, au fil des années, vous sentez qu'il y a une ferveur<sup>1</sup> autour de Picasso qui monte et, surtout, est-ce qu'il y a une connaissance de l'œuvre de Picasso qui augmente ?

G. Régnier : Oui, alors, en ce qui concerne la ferveur, oui, certainement. [...] Actuellement il y a six expositions Picasso, au même moment, en Europe. [...] Si on compte en plus les expositions thématiques [...] alors là c'est pas six, c'est quarante-cinq, cinquante expositions, en une seule année, où Picasso reste la figure dominante. [...]

B. Pivot : Alors, évidemment, une exposition comme celle-ci, est-ce que le... la Réunion des musées nationaux peut se l'offrir sans le mécénat<sup>2</sup> ou pas ?

H. Seckel : Sans le mécénat, non.

B. Pivot : Alors, donc, là qui vous a aidés ? Je crois que c'est DMI<sup>3</sup>...

H. Seckel : DMI et Guérain<sup>4</sup> [...]. On ne fait plus de grandes expositions sans l'apport d'un mécénat.

1. La ferveur : élan, enthousiasme.  
2. Le mécénat : soutien de personnes et d'activités sociales, culturelles ou artistiques, celui qui s'effectue en son honneur.  
3. DMI : Institut de la Ville de Paris (successeur de musée).  
4. Guérain : grand mécène de peinture et de produits de luxe.

**Écoutez**

**EXTRAIT A. Vrai ou faux ?**

- Le musée Picasso se trouve à New-York.
- L'œuvre de Picasso est peu abondante.
- En Europe, aujourd'hui, on manifeste un grand intérêt pour Picasso.
- L'intervention de l'État et de groupes privés est indispensable pour financer des manifestations culturelles comme les expositions.

**EXTRAIT B. Choisissez la bonne réponse.**

- Pour peindre des portraits, Picasso :
  - imitait un modèle ;
  - ne se servait jamais de modèle ;
  - seis portraits eux-mêmes ;
  - a. sa relation avec les personnages ;
  - la physique des personnes.
- Pour l'artiste :
  - l'art est une imitation de la vie ;
  - la vie imite l'art.
- Il trouvait que Françoise Gilot ressemblait :
  - à des personnages qu'il avait peints ;
  - à des personnages qu'il avait connus.

**EXTRAIT B**

B. Pivot : Françoise Gilot, vous l'avez vue cette exposition, à New-York ?

F. Gilot : J'ai vu l'exposition à New-York.

B. Pivot : Qu'en avez-vous pensé ?

F. Gilot : [...] Les portraits de Picasso ne sont pas des portraits au sens où on l'entend d'habitude. Ce sont... ils sont en effet très proches des personnes qui sont évoquées, mais c'est plutôt une évocation<sup>5</sup> symbolique qu'une évocation réaliste. [...] Picasso ne faisait jamais poser ses modèles. [...] Donc, je veux dire, les portraits de Picasso, c'étaient pas des portraits avec un modèle. C'était l'essence d'une personne, c'était sa relation à lui avec cette personne, c'était une chose extrêmement subjective, c'était une partie de sa création. [...]

B. Pivot : Comment expliquer ça ? [...]

F. Gilot : Écoutez, c'est le phénomène de la... de la mémoire. Vous savez bien que, quand on a un certain domaine, on a une mémoire très exercée d'abord. Et puis, pour Picasso, par exemple, il disait toujours que « C'est la vie qui imite l'art et pas l'art qui imite la vie », que donc, quand par exemple il m'a trompée, moi, infamante, c'est parce qu'il trouvait que je ressemblais à des tableaux ou à des dessins qu'il avait faits avant de me connaître, quand j'étais une enfant [...]. Mais quand il m'a vue, il a dit : « Voilà quelqu'un qui entre dans mon univers. »

Paris, le 11 octobre 1996



La Femme-Nue, 1948

5. Une évocation : idée, représentation.

**Observez et répétez**

**▶ Demandez des explications**

1. Dans sa première intervention, B. Pivot demande s'il existe, aujourd'hui, de l'intérêt pour Picasso. Répondez sans deux questions.
2. Répondez la réponse précise donnée par G. Régnier. Comment justifie-t-il le succès grandissant de Picasso ?

**Comment B. Pivot pose des questions :**

1. Au directeur du gymnase de votre ville, au sujet du succès des cours de gymnastique aérobique : *Est-ce que vous sentez qu'il y a une mode autour de...*
2. à un éditeur au sujet du succès des ouvrages de philosophie. **Imaginez leurs réponses précises.**

**Exprimez-vous**

**1. Picasso a représenté sa compagne Françoise Gilot dans son tableau *La Femme-Nue*.**

1. Comparez le tableau avec la photo de F. Gilot.
2. Qu'évoque ce tableau pour vous ? À votre avis, comment Picasso voyait-il F. Gilot ?

**2. Le tableau de Picasso *La Femme-Nue* a été volé lors d'une exposition. Rédigez la déclaration de vol.** Suivez le plan : la déclaration du vol, les lieux, date, heure, les indices utiles, la description du tableau.

**3. Rédigez la note biographique sur Picasso, puis rédigez un texte sur votre peintre préféré.**

fig. 30 (CC82 (LI-2))

Après les dialogues figurent des exercices variés. Dans la première partie, les apprenants doivent d'abord écouter l'enregistrement de l'extrait de l'interview A, puis répondre par vrai ou faux aux questions posées. Ensuite, ils doivent écouter le deuxième enregistrement (B) et choisir à chaque fois la bonne réponse entre les deux qui sont proposées. Dans les deux cas, il s'agit d'activités liées à la compréhension orale. Dans la deuxième partie, ils doivent une nouvelle fois écouter attentivement les enregistrements et répondre aux questions posées, mais cette fois-ci, il n'y a pas de choix de réponses : c'est aux apprenants de développer seuls les réponses. On enchaîne ensuite avec l'exercice dans lequel ils doivent imaginer des questions pour « un directeur de gymnase de leur ville au sujet du succès des cours de gymnastique aérobique » (CC82 (LI-2), p. 119) et pour « un éditeur au sujet du succès des ouvrages de philosophie » (CC82 (LI-2), p. 119) à la façon de Bernard Pivot. Il s'agit d'exercices d'expression écrite et d'expression orale dans le cadre desquels les apprenants peuvent utiliser tout ce qu'ils ont déjà appris dans ce document. Dans la dernière partie, les apprenants pratiqueront la compétence d'expression écrite en rédigeant soit « une déclaration du vol » soit « un texte sur leur peintre préféré » (CC82 (LI-2), p. 119). Ce type de documents authentiques est très enrichissant et avantageux parce que cela nous permet de travailler sur toutes les compétences langagières (la compréhension orale et écrite, l'expression orale et écrite) et nous sommes d'avis que ces documents devraient avoir plus de place dans les manuels de FLE.

Pour ce qui est du livre de l'élève de la méthode Fo94 (LI-3) (Unité 8, p. 100), l'oeuvre de Picasso, « L'Acrobate », sert ici d'introduction à la nouvelle unité et a aussi pour objectif d'intéresser davantage les apprenants à la peinture. Peut-être qu'il y aura des apprenants qui devineront de quelle oeuvre d'art il s'agit, mais il y en aura d'autres, sûrement, qui ne le sauront pas, ou encore qui n'y porteront pas beaucoup d'attention. Quoi qu'il en soit, il est à l'enseignant de déclencher un petit remue-méninges autour de ce tableau avant d'entamer la nouvelle unité, et de cette manière instruire les apprenants sur un grand peintre hispanophone et francophone.

Salvador Dalí est aussi l'un des plus grands artistes que nous avons pris en considération dans cette catégorie thématique. D'origine espagnole, c'est un peintre qui se servait aussi de la langue française<sup>80</sup> et qui vivait en France. Il est présenté dans les méthodes suivantes : PL51 (III<sup>e</sup> livre), PL52 (IV<sup>e</sup> livre), NSF68 (LI-2), NSF71 (CA-3) et Ca98 (LI-2).

Dans le livre de l'élève de la méthode *Parlons et lisons 3*, désormais appelé PL51 (III<sup>e</sup> livre), on trouve dans la *leçon 14*, « Au musée Rodin » (PL51 (III<sup>e</sup> livre), p. 92), un petit texte intitulé « Un bon souvenir », qui est une petite anecdote où apparaît Salvador Dalí. (v. fig. 31). L'objectif des auteurs de cette méthode est de représenter cet artiste dans un contexte différent, spontané et plus réel. C'est donc avec l'humour que les auteurs voulaient motiver les apprenants à s'intéresser davantage à ce peintre francophone, et ainsi à la langue française. Ils se sont servis d'un atout précieux, car les anecdotes assurent toujours une bonne ambiance en cours. Cependant, aucune activité n'y est associée alors que ce texte pourrait être un bon exemple dont les apprenants pourraient s'inspirer pour d'abord écrire une anecdote qu'ils connaissent déjà (à deux ou en petits groupes) et pour ensuite la raconter devant toute la classe.

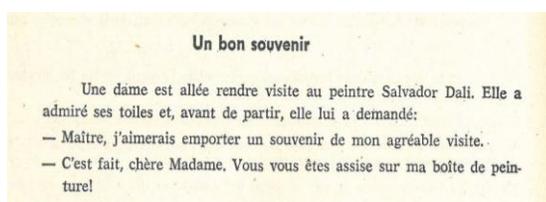


fig. 31 (PL51 (III<sup>e</sup> livre))

Le livre de l'élève de la méthode PL52 (IV<sup>e</sup> livre), dans la *leçon 5* « La vie de tous les jours dans la peinture » (PL52 (IV<sup>e</sup> livre), p. 30), propose une autre anecdote sur le même peintre, mais cette fois encore, aucune activité n'y est associée (v. fig. 32).

<sup>80</sup> Cela nous démontre la source URL: <https://www.youtube.com/watch?v=C4OvIW9qyUQ> [consultations du 5 mars 2016]

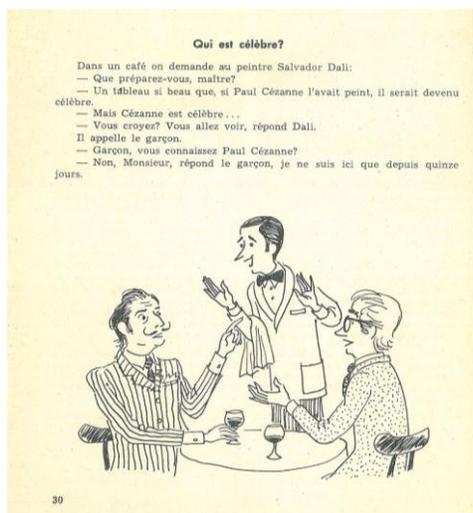


fig. 32 (PL52)

Pour ce qui est du livre de l'élève de la méthode NSF68 (LI-2) (Unité 5, leçon 1, ex. 5, p. 45), l'activité « Connaissez-vous des gens bizarres, étranges, extravagants ou un peu fou ? » propose deux photos (dont l'une représente Salvador Dalí en train de peindre, et l'autre, le château de Ferdinand Cheval) ainsi que deux petits textes décrivant leurs étranges personnalités. Salvador Dalí est présenté ici comme un peintre surréaliste espagnol qui disait que pour lui, « la gare de Perpignan était le centre du monde » (NSF68 (LI-2), p. 45). Dans cette activité, les apprenants doivent décrire ces personnalités après avoir lu le texte. Cependant, nous proposeront comme activité de prolongement de décrire une personne que les apprenants connaissent et qui n'est pas une personne ordinaire. Elle peut être une personne de leur voisinage, du monde des célébrités, etc. (v. fig. 33). Nous sommes d'avis qu'il faudrait changer et varier les exploitations pédagogiques car nous pouvons ainsi considérablement contribuer à une meilleure motivation chez les apprenants.

Nous pouvons constater dans ces deux exemples que l'humour est une façon amusante d'apprendre une langue, mais qu'il faudrait aussi toujours proposer d'autres exploitations pédagogiques qui vont contribuer non seulement à une bonne atmosphère, mais aussi à une meilleure acquisition de certaines compétences langagières et interculturelles.

**4. RÉPONDEZ-LEUR en imaginant de fausses excuses**

a. Vous n'avez pas envie d'aller à ce dîner.  
 Vous pensez que vous allez vous y ennuyer.

b. Vous n'avez pas envie de le/la revoir.

M. et Mme Jean Baudin vous prient de leur faire l'honneur de venir dîner le 25 novembre à 20 h. R.S.V.P.

*Je renchérirais bien qu'on se reverrait. Voudrais-tu dîner avec moi un de ces jours ou aller voir un film?*

**5. CONNAISSEZ-VOUS des gens bizarres, étranges, extravagants ou un peu fous?**

Décrivez leur personnalité

**Ferdinand Cheval (dit le Facteur Cheval, 1836-1924).** Ce facteur de la région de Grenoble a passé sa vie à ramasser des cailloux le long des chemins pour construire son palais de rêve.

**Salvador Dalí (1904-1989).** Peintre surréaliste espagnol. Il avait le goût des productions spectaculaires, de la provocation et du scandale. Son comportement et ses déclarations étaient souvent excentriques. Pour lui, la gare de Perpignan était le centre du monde!

**6. CONNAISSEZ-VOUS des histoires drôles? Aimez-vous faire des blagues?**

• **Histoire absurde**  
 Un maçon tombe du premier étage d'une maison. Les gens s'attroupent autour de lui. Un agent de police écarte la foule et dit : « Qu'est-ce qui se passe ? » Alors le maçon ouvre un œil et répond : « Je ne sais pas. J'arrive... »

• **Une coutume chez les étudiants en médecine et en architecture : le bizutage.** Les étudiants forcent les nouveaux à faire des choses extravagantes.

Existe-t-il des coutumes semblables dans votre pays?

Scène de bizutage chez les étudiants

QUARANTE-CINQ 45

fig. 33 (NSF68 (LI-2))

## □ Oral

16. Les images fantastiques. Observez les tableaux ou fragments de tableaux suivants.
- Relevez tous les détails étranges. Imaginez des explications.
  - Donnez un sens à chaque tableau.



fig. 34 (NSF71 (CA-3))

Dans le cahier d'exercices de la méthode NSF71 (CA-3) (Unité 2, leçon 4, ex. 16, p. 82), dans la partie prévue pour l'Oral, on retrouve l'exercice « Les images fantastiques » avec trois photos, dont l'une représente l'oeuvre de Salvador Dalí « Persistence de la mémoire ». En ce qui concerne les deux autres photos, l'une est de Man Ray (artiste d'origine américaine mais d'expression anglaise et française)<sup>81</sup> et représente sa célèbre photographie d'André Breton, et l'autre est de Johann Heinrich Füssli (artiste d'origine suisse) et représente son tableau « Le Cauchemar ». Les apprenants doivent plus précisément observer ces oeuvres ou une partie de celles-ci, puis relever tous les détails

étranges, imaginer des explications et donner un sens à chaque oeuvre (v. fig. 34). Il s'agit d'une activité dans laquelle apparaissent des images inhabituelles, mais cela pourrait être un avantage pour intéresser les apprenants en classe de FLE. De même, ce type de représentations d'oeuvres d'art peut aussi briser la routine car lorsqu'il est question d'art, on s'attend, dans la plupart des cas, à la beauté, et non pas à l'étrangeté des oeuvres.

Le livre de l'élève de la méthode Ca98 (LI-2) (Unité 2, ex. *Écrivez*, p. 27), dédie une double page entière à la rédaction d'une lettre de demande. Son objectif est de faire découvrir aux apprenants différentes expressions et le lexique utilisé lors d'une demande écrite (par exemple: *Je voudrais savoir*, *Je serais intéressé(e)*, etc.). Salvador Dalí est mentionné dans une lettre au sujet d'une thèse sur le peintre. En effet, il s'agit d'une personne qui voudrait rencontrer « une femme qui s'appelle Anne Charasse » (Ca98 (LI-2), p. 27), amie du peintre, pour avoir quelques renseignements pour sa thèse. Les apprenants doivent rédiger une réponse, aussi sous forme de lettre, au nom de cette personne. Il s'agit d'un exercice d'expression écrite dans lequel il faudrait aussi porter une attention particulière aux

<sup>81</sup> Cela nous démontre la source URL : [http://www.ina.fr/vi deo/105298102](http://www.ina.fr/vi%20de%20105298102) [consultations du 5 mars 2016]

formulations de demande (v. fig. 35). C'est un exemple où le célèbre peintre sert de déclencheur pour la rédaction d'une lettre, c'est-à-dire qu'on s'inspire d'une célèbre personne francophone afin que les apprenants pratiquent la compétence de l'expression écrite et qu'ils apprennent à se débrouiller en français dans l'un des domaines de la vie réelle. On peut donc constater que dans cette activité, la représentation francophone est plutôt « extra-lexicale » (Barbier Muller, 2008 : 7).

**2.4 > Faire une demande écrite**

WONG Zhongmin  
54, boulevard Gambetta  
33000 BORDEAUX  
Tél. 05 74 00 00 00

Bordeaux, le 15 avril 2001  
Conseil régional d'Aquitaine  
Service des Relations Internationales

Madame, Monsieur,

Diplômée d'une école de commerce de New York, je viens de passer trois ans à l'université de Bordeaux où j'ai obtenu une licence de français. Je parle également l'anglais et le chinois, ma langue maternelle. Je souhaiterais travailler à la promotion de votre région à l'étranger. Je serais donc très intéressée par un emploi qui nécessiterait le sens des contacts internationaux et une bonne connaissance de votre région. Dans l'attente de vous rencontrer, je vous prie d'agréer, Madame, Monsieur, l'expression de mes sentiments les meilleurs.

Z. WONG

Pièce jointe : CV.

**Découvrez la Lettre**

- Qui écrit ? Relevez toutes les informations qu'on pourrait trouver dans le curriculum vitae de Zhongmin Wong.
- À qui écrit-elle ? Est-ce à une personne en particulier ?
- Pourquoi écrit-elle ?
- Observez comment Zhongmin Wong :
  - formule ses souhaits et sa demande,
  - présente ses compétences.

vingt-six

**Exercez-vous**

- Classez les demandes suivantes : familière/administrative - écrite/orale.
  - Je voudrais un rendez-vous avec M. Lemaire.
  - Est-ce que vous pourriez me fixer un rendez-vous avec M. le Directeur ?
  - Je veux voir le directeur !
  - Je sollicite un entretien avec M. le Directeur.
  - Je souhaiterais obtenir un rendez-vous avec M. le Directeur.

26

**les lettres de demande**

**Formules pour demander**

Je voudrais savoir...  
Je souhaiterais obtenir...  
Je serais intéressé(e) par un emploi...  
Je sollicite le poste de...

**Formules finales**

Je vous prie d'agréer...  
Veuillez agréer...

{ + l'expression de mes sentiments les meilleurs - cordiaux - respectueux - dévoués  
 { mes salutations amicales - cordiales - distinguées - respectueuses  
 → Cas des lettres familières (voir exercice ).

Pourriez-vous me dire...  
Je vous prie de (bien vouloir) m'envoyer...  
Je vous serais reconnaissant(e) de (bien vouloir) m'accorder un entretien...

**2** Voici des extraits de lettres et de messages. Imaginez les situations. (Qui écrit ? À qui ? Que va-t-il dire ? etc.)

J'ai lu avec intérêt dans L'Express du 15 juin dernier votre offre d'emploi pour un poste de chef de projet.

Pierre me dit que tu seras à Paris lundi et mardi. Pourrais-tu aller...

J'ai un problème. Ma voiture est chez le garagiste jusqu'à vendredi...

Je vous serais très reconnaissant de m'envoyer la liste des logements à louer pour le mois d'août (6 personnes).

**3** Trouvez la formule finale qui correspond à chaque situation. (Il peut y avoir plusieurs possibilités.)

- À la fin d'une carte postale envoyée à des amis intimes.
- Quand vous envoyez vos vœux de bonne année à votre oncle et à votre tante.
- À la fin d'une lettre professionnelle à un collègue de travail.
- À quelqu'un que vous n'avez pas vu depuis longtemps.
- À une personnalité importante.

- Meilleurs souvenirs.
- Bien amicalement.
- Cordialement.
- Veuillez agréer, Madame (Monsieur), l'expression de mes sentiments respectueux.
- Je vous embrasse affectueusement.
- Bises.

**Écrivez**

Une amie de votre pays vous demande de rédiger pour elle une lettre en français.

Tu sais que je fais une thèse sur le peintre Salvador Dali. J'aimerais bien rencontrer à Paris une femme qui s'appelle Anne Choras. Elle a connu Dali dans les dix dernières années de sa vie. Elle pourrait me donner plein de renseignements... Si elle pouvait me recevoir un jour en octobre, ce serait idéal pour moi... Dis-lui que j'ai lu ses articles sur Dali et ses catalogues d'expos et que je les ai trouvés passionnants...



vingt-sept

fig. 35 (Ca98 (LI))

Par ailleurs, nous pouvons remarquer que le livre de l'élève dans lequel le plus grand nombre de peintres et d'oeuvres francophones sont représentés est celui de la méthode NSF70 (LI-3). En effet, de nombreux peintres francophones apparaissent dans la leçon intitulée « La peinture française en huit tableaux » (Unité 1, leçon 2, pp. 28-29) tels que : Sonia Delavey (d'origine ukrainienne), Hans Hartung (qui a la double nationalité allemande et française), Victor Vasarley (qui a la double nationalité hongroise et française), Alfred Sisley (d'origine anglaise, a vécu à Paris et y est mort), Kees van Dongen (qui a la double nationalité néerlandaise et française) et Aubroise Dubois (d'origine flamande)

(v. fig. 36). Toute cette double page est dédiée à l'art. Il s'agit d'une belle représentation des époques et des peintures qui ont marqué l'histoire de l'art. L'objectif de cette activité est de travailler sur les compétences de l'expression orale et de l'expression écrite, activité au cours de laquelle les apprenants ont l'occasion de faire des liens entre toutes leurs connaissances de la peinture en général en décrivant et en comparant ces oeuvres. Cela ne peut donc qu'être une belle et enrichissante promenade à travers les beaux-arts, et l'enseignant doit savoir bien guider ses élèves.



fig. 36 (NSF70 (LI-3))

Dans ce livre figurent encore d'autres peintres, comme dans la leçon « Les phénomènes étranges » (Unité 2, leçon 4, pp. 96-97) où l'on retrouve un tableau de l'artiste belge René Magritte. Sur cette double page se trouvent un dialogue (« OVNI »), trois textes (« Combustions spontanées », « Résistance en froid » et « Coïncidences ») ainsi que trois tableaux (dont celui de René Magritte qui sert seulement d'appui aux textes présentés, lui-même étant assez étrange en soi). Nous pouvons constater qu'il est tout à fait normal que les artistes aient différentes inspirations et que des étrangetés apparaissent de temps en temps dans tous les aspects de la vie quotidienne. Un exercice d'écoute est

prévu pour cette activité, où « deux personnes ont vu un objet bizarre dans le ciel »<sup>82</sup> et où il faut imaginer un dialogue en introduisant de nouveaux mots : l'hallucination, la météorite, l'aile, le truc, etc. De cette façon, les apprenants se préparent à mieux comprendre l'enregistrement, après lequel on attend d'eux qu'ils répondent aux questions et qu'ils rédigent un rapport sur les événements. Les trois autres textes décrivent aussi des situations bizarres dont on peut se servir pour travailler la compréhension écrite ainsi que l'expression orale et écrite : les apprenants donneront leur opinion sur ces étrangetés. Les tableaux aussi peuvent être bonne piste pour enrichir le vocabulaire dans ce contexte et servir de pratique à l'expression orale et écrite. C'est un bon exemple de support pédagogique car avec sa thématique, il change la routine et incite les apprenants à la réflexion, ce qui est important dans l'apprentissage du FLE.

**Unité 6**  
**CRITIQUES**

**DELF** 15 Vous venez de voir l'exposition *Magie blanche, magie noire*, à Mantes-la-Jolie, à l'ouest de Paris. Vous en parlez à un(e) ami(e). Complétez la conversation.

Cherchez les informations dans le texte :

- nom de la manifestation ;
- où elle a lieu et quand ;
- objectif des organisateurs ;
- publics auxquels l'exposition s'adresse ;
- contenu de l'exposition.

**N'oubliez pas de donner votre opinion (positive ou négative) et, éventuellement, de conseiller cette exposition à votre ami(e).**

Vous : Je viens de voir une exposition vraiment originale. C'est.....

Votre ami(e) : Mais ça fait partie des manifestations du centre Georges-Pompidou ou je me trompe ?

Vous : Oui, c'est ça. Pendant la fermeture de Beaubourg, le centre prête ses collections à l'extérieur.

Votre ami(e) : Mais dis-moi, qu'est-ce qu'on y expose ?.....

16 En vous inspirant de l'information publicitaire *Agenda. Exposition René Magritte*, imaginez une conversation téléphonique entre un(e) de vos ami(e)s, qui a vu l'exposition, et vous. Aidez-vous de l'exercice précédent.

**Agenda**

**Exposition René Magritte : jusqu'au 28 juin**

A Bruxelles, le surréalisme est partout. Cette année, il est à l'honneur avec la rétrospective René Magritte, l'un de ses principaux représentants, dont les Musées royaux des Beaux-Arts de Belgique célèbrent le centenaire de la naissance.

A travers plus de 250 peintures et gouaches, l'exposition retrace l'itinéraire de ce peintre à l'humour provocateur, qui joue avec les objets de la vie quotidienne et leur apporte un nouveau sens.

Un rendez-vous incontournable pour tout amateur d'art.

Et si vous êtes adhérent FNAC en France, Thalys vous propose une offre spéciale "Magritte". Profitez-en ! Renseignements et réservation uniquement au 08 36 35 35 36 (2,23 FF la minute) de 7h à 22h.

Musées royaux des Beaux-Arts de Belgique - 3, Rue de la Régence  
Ouvert du mardi au dimanche de 10h à 17h, nocturne le jeudi.  
Informations au 00 32 2 508 33 23 (04/24)  
Réservation obligatoire au 01 49 87 54 54

© Pour l'exercice : www.fleaction.com  
Télégramme n° 2514, 18 mai 1998, D.F.

52

fig. 37 (CC85 (CA-3))

Pour ce qui est du peintre René Magritte, il est également présent dans les manuels des méthodes CC85 (CA-3) et Ca98 (LI-2). Dans le cahier d'exercices de la méthode CC85 (CA-3) (Unité 6, ex. 16, p. 52), dans la partie prévue pour le DELF, cet artiste figure dans une information publicitaire, « Agenda - Exposition René Magritte », à partir de laquelle les apprenants doivent imaginer une conversation téléphonique avec un(e) de leurs amis qui ont vu l'exposition. Ils ont la possibilité de s'inspirer de l'exercice précédent, qui est en fait une conversation au sujet d'une autre exposition (v. fig. 37). Ce support pédagogique est avantageux pour le travail sur la francophonie parce qu'il relève plusieurs éléments francophones comme la

ville de Bruxelles, le *Musée royal des Beaux-Arts* de Belgique et le peintre belge Magritte, tous des domaines de la réalité francophone auxquels les apprenants serbophones sont peu sensibilisés. De

<sup>82</sup> CRIOLIG, J.-M., GIRARDET, J. (1988). *Le Nouveau Sans Frontières 1- Le livre du professeur*. CLE International. Paris. p.81.

même, il place les apprenants dans une situation quotidienne où ils doivent jouer une scène en utilisant le téléphone comme moyen de communication. Les jeux de rôles sont toujours une bonne proposition d'activité pédagogique car ils donnent aux apprenants la possibilité d'enrichir leurs connaissances en improvisant et en utilisant la langue dans des situations concrètes.

Dans le livre de l'élève de la méthode Ca98 (LI-2), un tableau du peintre belge est utilisé pour annoncer la nouvelle unité intitulée « Vivre ses passions » (Unité 5, p. 67). Il s'agit de sa peinture « La clé des champs » que l'on retrouve aux côtés du tableau de Monet, « Le Bassin aux nymphéas ; harmonie verte ». Il faut mentionner qu'aucune activité liée à ces tableaux n'est prévue. Nous sommes d'avis que ces deux oeuvres d'art pourraient être exploitées sous forme de remue-méninges au cours duquel les apprenants donneraient leurs avis à propos de ces tableaux et de leurs artistes francophones, ce qui servirait de bonne introduction à l'unité suivante.

Marc Chagall (né Moïche Zakharovitch Chagalov, d'origine biélorusse et naturalisé français) est aussi un peintre que nous avons considéré en tant que francophone et qui apparaît dans les livres de l'élève des méthodes FJ72 (I RSS), CC82 (LI-2) et Ca96 (CA-1).

Pour ce qui est du livre de l'élève de la méthode FJ72 (I RSS) (Unité 7, p. 146), la leçon intitulée « Variétés » illustre un extrait du livre « Ma vie » de Marc Chagall. Le titre de ce texte est « Un peintre et un poème » et au-dessus de ce texte figure aussi la maxime grecque d'Hippocrate (IX<sup>e</sup> siècle avant notre ère), « Ars longa, vita brevis », traduite en français par « La vie est courte, l'art est long » (FJ72 (I RSS) (Unité 7, p.146)). Cette maxime peut être exploitée comme remue-méninges autour du sujet de l'art en général et introduire le texte du peintre. Il s'agit d'un texte poétique dans lequel le peintre rencontre Apollinaire à Montparnasse et lui demande pourquoi il ne le présente pas à Picasso. De cette façon, les auteurs attirent l'attention des apprenants sur le fait que tous les artistes étaient liés à Paris, qu'ils avaient des cercles communs où ils se rencontraient et que certains d'entre eux pouvaient s'exprimer dans plusieurs domaines artistiques. Par exemple, ce texte de Chagall montre qu'il n'était pas seulement un grand peintre, mais aussi un écrivain qui pouvait également exprimer ses sentiments poétiques à travers l'écriture. Cela se voit aussi à la page suivante (FJ72 (I RSS), p. 146) où apparaît une petite notice biographique et un *jeu d'image* de Picasso. Il s'agit du dessin « Picasso et Apollinaire trinquant » qui figure à la fin d'une lettre que le peintre avait destinée à Guillaume Apollinaire. En effet, les auteurs de cette méthode confirment par ce dessin qu'Apollinaire et Picasso étaient de bons amis et reviennent ainsi au sujet du texte de Chagall. En ce qui concerne l'exploitation de ce support

pédagogique, il s'agit d'une pratique pour la compétence de l'expression orale dans le cadre de laquelle les apprenants donneront leur opinion sur le dessin. De même, ils pourront faire des liens entre le texte de Chagall et le dessin de Picasso parce qu'ils sont complémentaires. C'est la seule fois où ils sont introduits ensemble parmi les méthodes de notre liste. Dans la *Notice biographique* figure encore Blaise Cendrars, avec qui Chagall était ami. Il est aussi important de mentionner que dans les *Notes lexicales* se trouvent des explications supplémentaires liées à la partie biographique, où Cendrars est représenté comme « un écrivain français d'origine suisse » et Pablo Picasso comme « un peintre français d'origine espagnole » (FJ72, p.147) (v. fig. 38). Ce sont d'excellents supports pédagogiques qui lient ensemble plusieurs arts graphiques et à travers lesquels les apprenants peuvent découvrir une riche culture francophone.

<p><b>Actes de parole</b></p> <p>Des expressions pour calmer un (des) interlocuteur (s).</p> <p>— Pas de panique! — Ne t'inquiète pas! Ne vous inquiétez pas!          — Ne vous affolez pas! — Du calme!</p>	<p><b>Notice biographique</b></p> <p><b>Marc Chagall</b>, peintre et graveur français d'origine russe, né à Vitebsk 1887, mort à St. Paul-de-Vence 1985. Lié à Apollinaire, Cendrars et Picasso et aux autres poètes et peintres du début de notre siècle. Devenu célèbre mondialement après la II<sup>ème</sup> guerre mondiale par sa peinture fantastique et ses décorations de l'Opéra de Paris.</p> <p>Marc Chagall —Maison de Peskowitzk, 1923.</p>	
<p><b>Expression orale</b></p> <p>Faites une comparaison entre votre «portrait écolo» obtenu d'après les résultats du test et votre opinion réelle à ce sujet. Entamez alors une discussion dans la classe.</p>	<p><b>Notes lexicales</b></p> <p><b>Zeus</b> — principal dieu de la mythologie grecque (Maître de l'Olympe)  <b>volupté</b>, nf. — plaisir des sens  <b>Picasso Pablo</b> — peintre français d'origine espagnole (1881-1973) dont la diversité de son oeuvre lui a valu la célébrité mondiale.  <b>Cendrars Blaise</b> — écrivain français d'origine suisse (1887-1961)</p>	
<p><b>Expression écrite</b></p> <p>Traduisez la phrase suivante, puis écrivez 2 ou 3 autres avec un avertissement semblable.</p> <p>NE LAISSEZ JAMAIS une pierre retournée, elle abrite des milliers d'animalcules marins qu'un rayon de soleil suffit à tuer.</p>	<p><b>Jeu d'image</b></p> <p>D'après ce dessin expliquez:</p> <p>— Qui sont ces deux hommes à table? — Où se passe cette scène?          — Ce qu'ils font — Quelle est votre impression générale de ce dessin?</p>	
<p><b>UN PEINTRE ET UN POÈTE</b></p> <p>La vie est courte, l'art est long.</p> <p>Voici la mansarde d'Apollinaire, ce Zeus doux.          En vers, en chiffres, en syllabes courantes, il traçait pour nous un chemin.          Il sortait de sa chambre d'angle, souriait peu à peu de toute sa large face. Son nez s'aiguillonnait farouchement et ses yeux doux et mystérieux chantaient la volupté.          Il portait son ventre, comme un recueil d'oeuvres complètes et ses jambes gesticulaient comme des bras... Un jour, Apollinaire et moi, nous étions sortis ensemble - pour dîner à Montparnasse....</p> <p>Maxime grecque, Hippocrate (IX<sup>e</sup> siècle avant notre ère)</p> <p>En déjeunant, j'ai demandé à Apollinaire pourquoi il ne me présentait pas à Picasso...          «Quelle faim de loup!» pensais-je en le regardant manger...          En mangeant, Apollinaire semblait chanter, et les mets résonnaient dans sa bouche.          Le vin sonnait dans son verre, la viande claquait entre ses dents. En même temps, il saluait à droite et à gauche. Des con-          naissances de tous les côtés.</p> <p>D'après «Ma vie»-Marc Chagall</p>	 <p>Picasso et Apollinaire trinquant, dessin de Picasso terminant une lettre à Guillaume Apollinaire, 1918.</p>	
<p>UNITÉ VII 146</p>	<p>147 UN PEINTRE ET UN POÈTE</p>	

fig. 38 (FJ72 (I RSS))

Dans le livre de l'élève de la méthode CC82 (LI-2) (Unité 15, activité 2, p. 143), Marc Chagall est présenté aux côtés des peintres Miró, Braque et Giacometti dans l'activité intitulée « L'État et la culture ». Ils sont ici mentionnés car André Malraux, écrivain, a contribué à la création de la *Fondation Maeght*, « rendant ainsi hommage à Miró, Chagall, Braque et Giacometti » (CC82 (LI-2), p. 143). Ce

texte entier traite plus précisément des mérites d'André Malraux et de son engagement dans le domaine d'art. Cette activité sert à la compréhension écrite et à l'expression orale, mais nous pensons qu'il est toujours possible de la prolonger en la mettant dans un contexte plus large, francophone ou interculturel.

Le cahier d'exercices de la méthode Ca96 (CA-1) (Unité 5, ex. 31, p. 50) mentionne le *Musée Chagall* dans une phrase de l'exercice où les apprenants doivent utiliser les mots interrogatifs *si, quand, quel, où, comment* et *pourquoi*. C'est un exemple qui nous montre que parfois, les éléments francophones peuvent avoir un objectif « extra-lexical » (Barbier Muller, 2008 : 7).

Dans le livre de l'élève de la méthode VOB109 (LI-A2) (Unité 5, p. 74), une activité entière est dédiée à l'histoire de la peinture française, aux époques, aux courants et aux peintres variés. Nous pouvons voir ici qu'au XX<sup>e</sup> siècle apparaît un nouveau peintre du monde francophone, Maurice Benayoun (Algérien). Il s'agit d'un « artiste plasticien »<sup>83</sup> dans le domaine de l'art numérique qui « vit et travaille à Paris et à Hong-Kong »<sup>84</sup>. C'est une activité qui ressemble plutôt à un petit cours d'histoire des beaux-arts où les apprenants peuvent pratiquer la compétence de l'expression orale et celle écrite, tout en réinvestissant leurs savoirs précédemment acquis dans ce domaine. Comme cette méthode date de 2009, les auteurs ont pour but de présenter aux apprenants non seulement de nouveaux courants dans l'art, mais aussi de nouveaux artistes. De cette façon, ils vont de pair avec leur contemporanéité, ce qui pourrait représenter une motivation supplémentaire en classe de FLE.

Dans cette catégorie thématique, nous devons aussi mentionner le peintre Paul Gauguin puisqu'il a passé une grande partie de sa vie en Polynésie française. Cet artiste, qui a donné une touche d'exotisme francophone à son art, est mentionné, ça et là, comme un grand peintre du XIX<sup>e</sup> siècle dans les méthodes FJ74 (III RSŠ), VOB109 (LI-A2) et *Version Originale violet – Nivo 4* (désormais VOV113(LI-B1+/B2)).

Le livre de l'élève de la méthode FJ74 (III RSŠ) (Unité 4, p. 129) mentionne Paul Gauguin avec quelques autres peintres dans un *jeu-test* dans le cadre duquel il faut associer l'artiste à son oeuvre. Sa grande oeuvre d'art « Aréaréa » ou « Joyeusetés » figure ici. Nous avons déjà commenté ce *jeu-test* dans le texte qui concerne le peintre Pablo Picasso.

---

<sup>83</sup> [https://fr.wikipedia.org/wiki/Maurice\\_Benayoun](https://fr.wikipedia.org/wiki/Maurice_Benayoun) [source URL consultée le 6 mars 2016]

<sup>84</sup> Idem.

Dans le livre de l'élève de la méthode VOB109 (LI-A2) (Unité 5, p. 74), Paul Gauguin figure dans la classification de l'art du XIX<sup>e</sup> siècle. Cette activité a été présentée dans le paragraphe qui concerne Maurice Benayoun plus haut dans le texte.

En ce qui concerne le livre de l'élève de la méthode VOV113 (LI-B1+/B2) (Unité 10, ex. 11, p. 115), l'activité intitulée « Un voyage extraordinaire » propose le tableau de Paul Gauguin, « Et l'or de leur corps », ainsi que le poème de Charles Baudelaire, « Parfum exotique ». Ils sont présentés sous forme de documents d'appui pour l'activité qui suit. Dans cette activité, les apprenants sont invités à rêver, car ils doivent d'abord fermer les yeux, imaginer pendant quelques instants un élément (lieu, objet, personne, odeur, etc.) puis raconter ce qu'ils ont imaginé. Ils pratiquent ainsi la compétence de l'expression orale. Ensuite, ils doivent individuellement rédiger leur expérience en utilisant des métaphores, les lire devant la classe et, après toutes les lectures, choisir l'histoire qui les a fait le plus rêver. C'est une bonne activité parce qu'on peut aussi travailler sur le développement de l'imagination des apprenants. Elle les incite donc à faire des efforts et à donner le meilleur d'eux-mêmes, ce qui a toujours un effet stimulant sur l'apprentissage.

#### **4.4.2. Les éléments francophones dans la sous-catégorie thématique « sculpture »**

Dans le livre de l'élève de la méthode NSF66 (LI-1) (Unité 4, leçon 3, ex. 8, p. 175) se trouve un document sonore dont les apprenants doivent écouter le guide du musée et « noter les détails du commentaire : nom du sculpteur, titre de l'œuvre, etc. » (NSF66 (LI-1), p. 175). C'est la seule fois qu'une sculpture de Picasso figure dans une des méthodes de FLE de notre liste. Il s'agit de son œuvre « La chèvre » qui est représentée par une photo. « Pour sculpter cette chèvre, Picasso n'a pas utilisé du marbre, ou de la pierre, ou du bronze. [...] Il a utilisé des vieux objets : un panier, un morceau d'arbre, des vieux morceaux de bois, des morceaux de fer. » (Criolig, Girardet, 1988 : 142). À travers cette activité, les apprenants ont donc la possibilité de découvrir d'autres moyens utilisés pour créer une œuvre d'art plastique francophone en plus d'enrichir leur vocabulaire.

Le livre de l'élève de la méthode NSF71 (CA-3) propose encore quelques artistes dont deux sont francophones : Max Ernst, peintre et sculpteur d'origine allemande et d'expression française<sup>85</sup>, et

---

<sup>85</sup> <http://www.ina.fr/audio/PHD86056259> [source URL consultée le 21 janvier 2016]

Johann Heinrich Füssli (ou Henry Fuseli), peintre et écrivain d'origine suisse<sup>86</sup>. Max Ernst figure dans l'activité consacrée à la pratique de l'expression orale, où apparaît son tableau « Le Surréalisme et la peinture » avec le tableau de Gustave Courbet, « L'Atelier du peintre » (NSF71 (CA-3), Unité 1, leçon 2, ex. 6, p. 16). Dans cet exercice, les apprenants doivent d'abord observer les deux tableaux dans lesquels Gustave Courbet et Max Ernst « ont voulu parler de la peinture et des peintres » (NSF71 (CA-3), p. 16). Ensuite, ils doivent retrouver certains éléments dans chacun de ces tableaux comme *le peintre, le modèle, le tableau, la toile, etc.*, puis commenter « la forme et la position que chacun des deux peintres a donné à certains de ces éléments » (NSF71 (CA-3), p. 16) et trouver « le rôle de la peinture artistique et la fonction de l'artiste d'après Courbet et d'après Max Ernst » (NSF71, (CA-3), p. 16). Dans l'exercice qui suit (NSF71, Unité 1, leçon 2, ex. 7, p. 17), les apprenants doivent donner le sens de quelques expressions soulignées comme *au premier plan, paysage audiovisuel, une riche palette, a brossé, perspectives* et *nuance*. L'objectif de ces activités est la pratique de l'expression orale dans le domaine de la peinture et l'acquisition de vocabulaire concernant le visionnement de l'image et l'analyse d'une oeuvre d'art francophone.

Jean Tingley, sculpteur, dessinateur et peintre suisse, apparaît dans le cahier d'exercices de la méthode NSF69 (CA-2) (Unité 3, leçon 3, ex. 5, p. 101). Cette fois, il s'agit d'une activité prévue pour la pratique du vocabulaire qui concerne les formes et les dimensions (v. fig. 39), activité dans laquelle le tableau de Jean Tingley sert de support pédagogique dont les apprenants doivent s'inspirer. Dans cette activité, les apprenants sont en effet censés dessiner une machine en suivant les instructions données, machine qui devrait ressembler au dessin de Jean Tingley. Cet exercice est très avantageux car il brise la monotonie et éveille l'intérêt des apprenants. En plus, ils ont la possibilité de s'exercer dans le domaine du dessin et de la peinture, et ce changement d'approche dans l'apprentissage est très bénéfique au cours de FLE.

---

<sup>86</sup> [https://fr.wikipedia.org/wiki/Johann\\_Heinrich\\_F%C3%BCssli](https://fr.wikipedia.org/wiki/Johann_Heinrich_F%C3%BCssli) [source URL consultée le 21 janvier 2016]

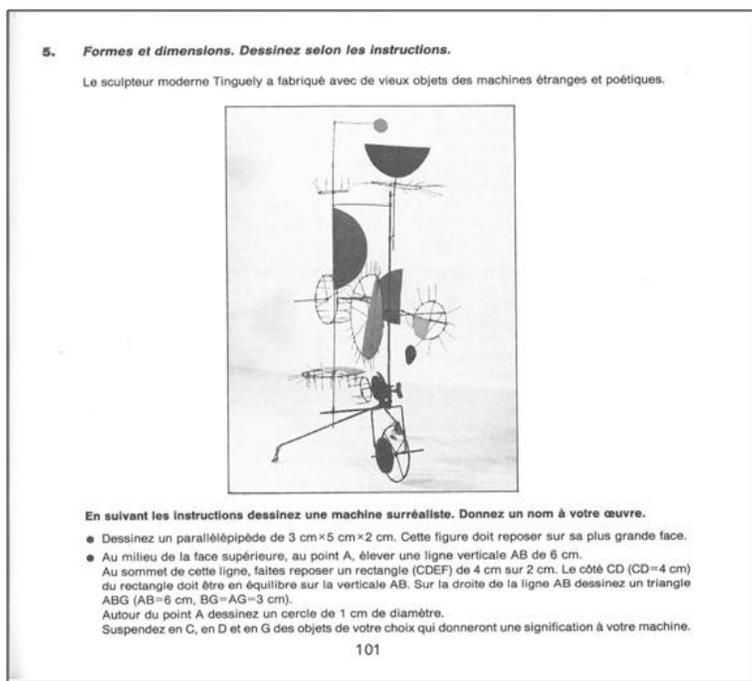


fig. 39 (NSF69 (CA-2))

#### 4.4.3. Les éléments francophones dans la sous-catégorie thématique « architecture »

En ce qui concerne l'architecture, l'architecte suisse Charles-Édouard Jeanneret-Gris, mieux connu sous le pseudonyme « Le Corbusier », apparaît dans la méthode FJ31 (IV RSŠ) et le manuel *Francuski jezik – Lektira za I i II razred zajedničkog srednjeg vaspitanja i obrazovanja*, désormais appelé FJL63 (I-II SŠ).

Dans le livre de l'élève de la méthode FJ31 (IV RSŠ) (Leçon XVII, pp. 77-78), il figure dans le texte intitulé « L'Architecture de l'Avenir ». C'est une leçon qui commence par une citation de Le Corbusier: « L'architecture est le jeu savant, correct et magnifique des volumes assemblés dans la lumière » (FJ31 (IV RSŠ), p. 77) (v. fig. 40). Après cette citation suit un extrait d'une lettre de Jean-Jacques Rousseau destinée à son ami d'Alembert, lettre dans laquelle l'écrivain décrit les paysages des environs de Neuchâtel, c'est-à-dire les paysages de son pays natal, la Suisse, qui est aussi le pays natal de l'architecte Le Corbusier. Le troisième texte qui suit la citation de Le Corbusier et la lettre de Rousseau est un extrait du livre « Le Corbusier ou l'architecture au service de l'homme » de Maximilian Gaultier (v. fig. 40 et fig. 41). En fait, les auteurs de cette méthode représentent ce grand architecte francophone dans un contexte plus large, celui de la Suisse francophone, à travers les différents supports pédagogiques qui permettent de travailler sur les trois compétences langagières : la compréhension

écrite, l'expression orale et celle écrite. Dans la première activité, les apprenants vérifieront leur compréhension en répondant à quelques questions. Ensuite, quelques sujets de conversations leur seront proposés, à partir desquels ils pratiqueront l'expression orale en parlant « d'un nouvel appartement (localisation, éclairage, chauffage, pièces et aménagement) » (FJ31 (IV RSS), p. 78). Deux sujets de rédaction de l'expression écrite figurent pour la prochaine activité au cours de laquelle ils décriront leur habitation. Suivent ensuite les exercices concernant l'enrichissement du vocabulaire et la grammaire, plus précisément les expressions de conséquence: *de (telle) façon que, de (telle) sorte que, si...que, tant...que* et *tellement...que*. (v. fig. 41). On retrouve donc dans cette leçon des supports pédagogiques très utiles mais aussi très rares en ce qui concerne ce grand architecte francophone. Nous trouvons que c'est bien dommage, car l'architecture peut aussi, en tant que domaine culturel, contribuer à une meilleure valorisation de la civilisation francophone.

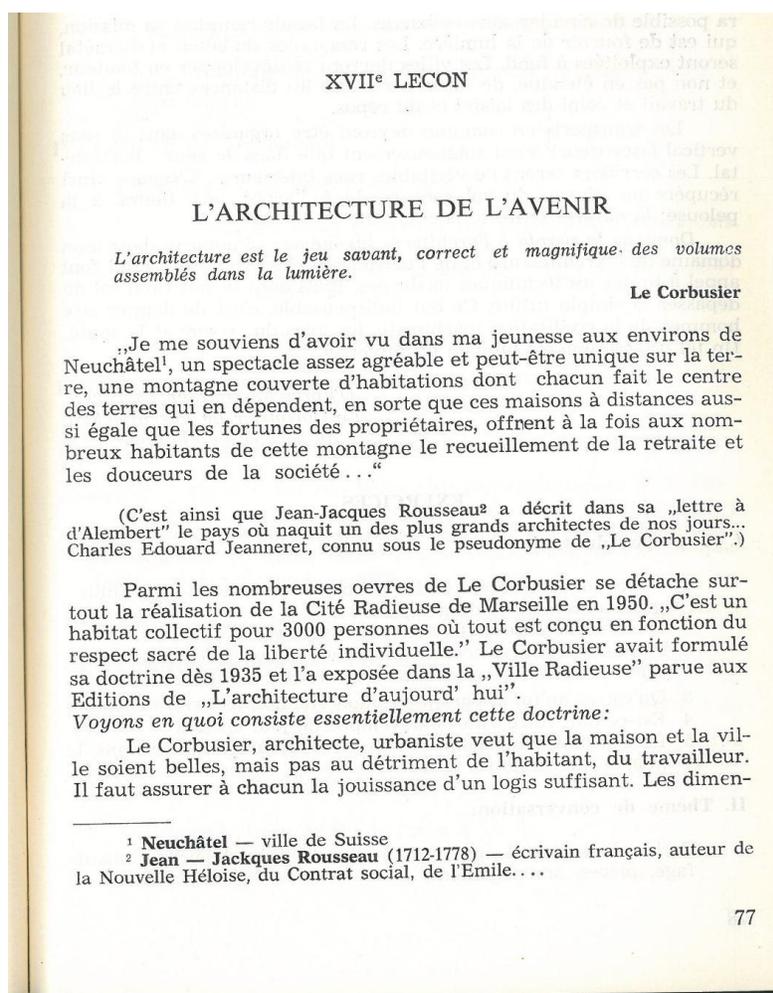


fig. 40 (FJ31 (IV RSS))

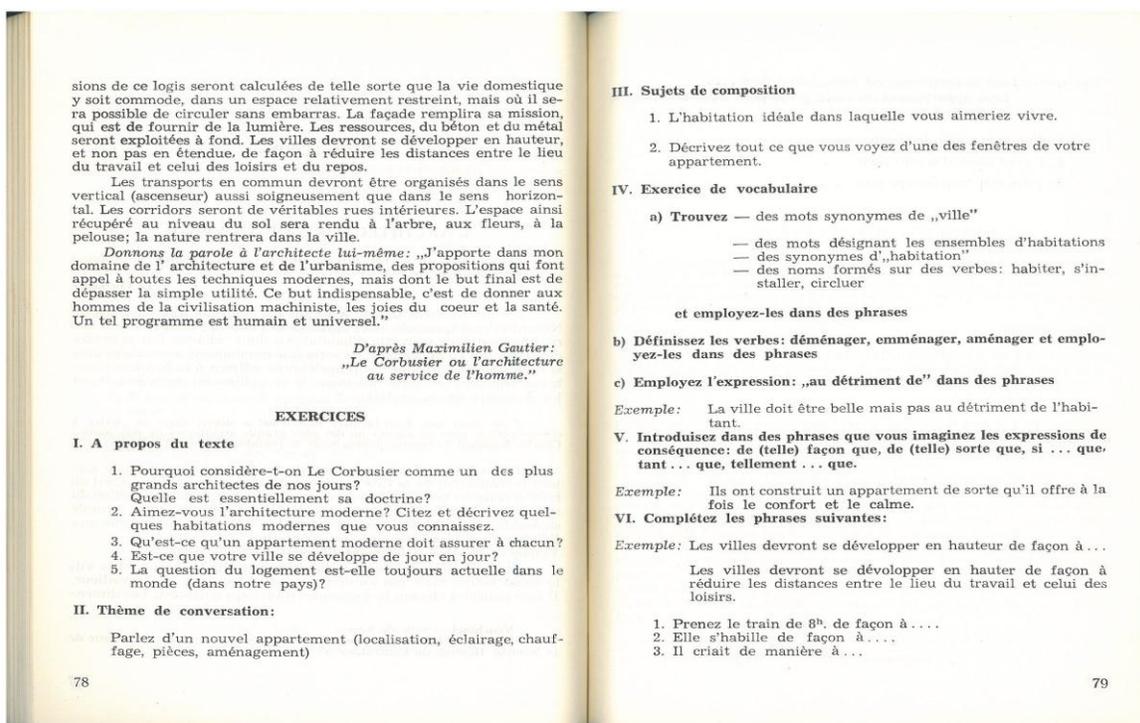


fig. 41 (FJ31 (IV RSŠ))

Parmi notre liste de livres consultés figure encore un manuel où les auteurs ont montré de l'intérêt pour cet architecte. Il s'agit du manuel FJL63 (I-II SŠ) (pp. 46-48), dans lequel Le Corbusier apparaît d'abord dans le texte d' Henri le Charles « Le Corbusier », puis dans le texte dédié à un quartier français en banlieue parisienne, « Sarcelles », quartier aménagé par cet architecte. En fait, il s'agit d'un extrait du livre « Les petits enfants du siècle » de Christine Rochefort dans lequel une petite fille donne son opinion sur les nouveaux quartiers. Après ces extraits, on peut retrouver du vocabulaire et deux sujets de réflexion portant sur les anciens et les nouveaux quartiers de la ville des apprenants et sur les caractéristiques de l'architecture de Le Corbusier. Il s'agit de documents qui peuvent être utiles pour plusieurs raisons : ils enrichissent les connaissances des apprenants sur un architecte francophone ainsi que sur l'urbanisme en France et ils nous permettent de travailler les compétences linguistiques (compréhension écrite, expression écrite et compréhension orale) et interculturelles.

La méthode FJ31 (IV RSŠ) et le manuel FJL63 (I-II RSŠ) sont les seuls livres de notre liste où sont proposés des textes dédiés à ce grand architecte francophone. En fait, l'architecture est le domaine de l'art qui est le moins exploité en tant que support pédagogique, et nous sommes d'avis qu'il faudrait lui attribuer une place plus importante dans l'enseignement du FLE.

#### 4.4.4. Conclusion sur les éléments francophones exploités dans la catégorie thématique « arts graphiques, architecture et sculpture »

Comme nous venons de le constater, les éléments francophones dans la catégorie thématique « arts graphiques, sculpture et architecture » peuvent être utilisés différemment en classe de FLE, mais on en fait rarement usage pour travailler toutes les compétences langagières (NSF66 (LI-1), CC82 (LI-2)). Ils sont exploités dans les activités où les apprenants peuvent pratiquer la grammaire et enrichir leur vocabulaire (NSF67 (CA-1), NSF71 (CA-3), Ca96 (CA-1), Ca98 (LI-2)), ou encore dans celles où ils peuvent s'entraîner à faire un dessin FJ72 (I RSŠ) et LFLV44 (II<sup>e</sup> livre). Les éléments francophones de cette catégorie thématique sont représentés dans des jeux ou des tests (FJ74 (III RSŠ)), des dialogues (LFLV44 (II<sup>e</sup> livre) et CC80 (LI-1)), des affiches (CC85 (CA-3)), des photos (NSF66 (LI-1), NSF68 (LI-2), NSF71 (CA-3) et CC82 (LI-2)), des tableaux (LFV57 (I<sup>er</sup> degré), NSF68 (LI-2), NSF69 (CA-2), NSF71 (CA-3), FJ78 (III RSŠ), CC82 (LI-2), Ca98 (LI-2), VOB109 (LI-A2) et VOV113 (LI-B1+/B2)) et de textes variés (FJ31 (IV RSŠ), FJL63 (I-II SŠ), FJ72 (I RSŠ), NSF68 (LI-2), NSF69 (CA-2) et CC82 (LI-2)). Quelquefois, les apprenants peuvent avoir l'impression de voyager d'une période à l'autre, d'un courant à l'autre, comme s'ils assistaient à un cours de beaux-arts (NSF70 (LI-3) et VOB109 (LI-A2)). De même, nous avons vu que certaines oeuvres d'arts prennent une page entière dans les méthodes de FLE, où elles servent d'introduction à une nouvelle thématique et peuvent inciter les apprenants à s'intéresser davantage à la peinture, à la sculpture ou encore à l'architecture (Fo94 (LI-3)). Dans certaines méthodes, on trouve aussi des anecdotes dans lesquelles figurent de grands artistes francophones (FJ72 (I RSŠ), PL51 (III<sup>e</sup> livre) et PL52 (IV<sup>e</sup> livre)), et dans d'autres, les apprenants ont l'occasion de jouer eux-même un rôle de guide et de les incarner (NSF66 (LI-1)), ou encore ils sont invités à rêver (NSF70 (LI-3) et VOV113 (LI-B1+/B2)). Parfois l'exploitation pédagogique peut être extra-lexicale ou extra-grammaticale. Cependant, nous devons souligner qu'en général, les documents pédagogiques n'ont pas été suffisamment exploités : certains artistes étaient peu présents, d'autres, beaucoup. Pourtant, ces supports pédagogiques peuvent largement « favoriser la motivation, la créativité et l'interdisciplinarité »<sup>87</sup>. De même, ils offrent une « éducation du regard »<sup>88</sup> de l'Autre et rendent possible aux apprenants de « mettre en place des activités langagières »<sup>89</sup>. Nous pensons que c'est un domaine de la culture qui devrait être intégré davantage dans l'enseignement du FLE, notamment l'art numérique et la photographie, disciplines qui n'apparaissent presque pas dans

<sup>87</sup> [http://www.apfvalencia.com/wp-content/uploads/2013/04/ATELIERS\\_XXVe-STAGE-DE-FOR.pdf](http://www.apfvalencia.com/wp-content/uploads/2013/04/ATELIERS_XXVe-STAGE-DE-FOR.pdf) [source URL consultée le 24 novembre 2016]

<sup>88</sup> Idem.

<sup>89</sup> Idem.

les méthodes alors qu'elles peuvent être de bons déclencheurs pour la motivation des apprenants et ainsi contribuer à une meilleure compréhension du monde francophone.

#### 4.5. Éléments francophones dans la catégorie thématique « littérature »

« Ma patrie, c'est la langue française. »<sup>90</sup>

*Albert Camus*

La littérature a toujours occupé une place importante dans l'enseignement des langues étrangères en tant qu'exemple représentatif de la culture et de la langue que l'on apprend. Cependant, avec le développement des nouvelles technologies et le renforcement des relations socio-économiques mondiales, de nouveaux besoins se sont imposés et ont entraîné de nouvelles manières d'apprendre une langue étrangère.

Jusqu'à la fin du XIX<sup>e</sup> siècle, la méthode traditionnelle considérait effectivement le texte littéraire comme un support pédagogique parfaitement adapté à l'apprentissage d'une langue étrangère. De nouveaux besoins en terme de communication ont amené à repenser l'apprentissage des langues étrangères dans les premières années du XX<sup>e</sup> siècle, et la réflexion didactique menée pendant ce siècle a conduit à exclure le texte littéraire des pratiques de classe. La priorité donnée à l'oral dans plusieurs méthodologies, le caractère patrimonial de ce type de texte ou la difficulté d'accès apparente de la langue littéraire, sont quelques-uns des facteurs qui l'ont éloignée des discours méthodologiques. (Riquois, 2010 : 247)

Par conséquent, cela a beaucoup influencé les auteurs des nouvelles méthodes, où les documents littéraires commencent à être ajoutés à la fin d'une méthode, soit en appendice<sup>91</sup>, soit dans la partie *Lectures*<sup>92</sup>, et tout cela parce que désormais, ce sont les dialogues qui occupent la plus grande place, c'est-à-dire les situations où l'on se sert quotidiennement de la langue parlée. Alors,

le texte littéraire trouve sa place parmi (les) documents authentiques [...], mais son image reste souvent liée à la méthode traditionnelle, aux activités de grammaire-traduction qui ne correspondent plus à l'approche

---

<sup>90</sup><http://www.academie-francaise.fr/ma-patrie-cest-la-langue-francaise-albert-camus-seance-publique-annuelle> [source URL consultée le 21 février 2017]

<sup>91</sup> En ce qui concerne notre étude dans les manuels PL52 (IV<sup>e</sup> livre) et *Le Français pour vous : méthode audio-visuelle : deuxième degré*, désormais LfV58 (II<sup>e</sup> degré).

<sup>92</sup> En ce qui concerne notre étude dans les manuels : *Udžbenik francuskog jezika za V razred gimnazije*, désormais UFJ16 (V RG), *Udžbenik francuskog jezika za VI razred gimnazije*, désormais UFJ17 (VI RG), *Udžbenik francuskog jezika za II razred gimnazije*, désormais UFJ20 (II RG), *Francuski jezik za I razred srednjih škola*, désormais FJ27 (I RSS), *Udžbenik francuskog jezika za 8. razred osmogodišnje škole i 4. razred gimnazije*, désormais UFJ29 (IV RG), *Francuski jezik za IV razred gimnazije*, désormais FJ33 (IV RG), Sixième année de français - *Udžbenik francuskog jezika za II razred gimnazije*, désormais SAF39 (II RG), LFLV44 (II<sup>e</sup> livre) et *Le Français et la vie (3)*, désormais LFLV45 (III<sup>e</sup> livre).

communicative. [...] Il faudra néanmoins attendre la seconde moitié des années 1990 pour que les manuels présentent quelques textes littéraires. (Riquois, 2010 : 247-248)

Certains didacticiens sont d'avis que « dans la didactique du français langue étrangère, le statut du texte littéraire connaît trois périodes importantes, qu'on peut résumer en trois mots: grandeur, décadence et renouveau » (Šperkova, 2009 : 4). Avec l'approche communicative le texte littéraire devient simple document authentique qui permet aux apprenants non seulement de « vivre une expérience esthétique », mais aussi le confronte « avec le monde de l'Autre » (Šperkova, 2009 : 6). D'après E. Riquois « l'objectif de la classe de langue est l'apprentissage de la langue et de sa culture. Le texte littéraire permet d'aborder ces deux domaines conjointement ou de manière isolée, en se « soumettant » à différents types d'activités d'apprentissage qui respectent plus ou moins son caractère littéraire (Riquois, 2010 : 249). « Le contact avec une variété de textes sur le même sujet peut aider les apprenants à percevoir la complexité des mécanismes de textualisation. » (Cuq, Chardenet, 2010 : 153). De même, J. P. Cuq et I. Gruca estiment que

La lecture d'un texte littéraire peut fournir des contenus fort divers selon les lectures compte tenu de leurs expériences, de leur idéologie, de leur culture, voire même du contexte particulier de la lecture. Il est donc nécessaire, quel que soit le public, d'établir une connivence culturelle, afin de réduire au maximum ce que l'on désigne couramment par « choc culturel » [...] ; il est possible de favoriser le contact avec l'ailleurs et la rencontre avec l'autre par des données civilisationnelles, par des références aux réalités extra-linguistiques et extra-textuelles qui permettent de construire une compétence culturelle, toute au service d'un enseignement de communication. (Cuq, Gruca, 2005 : 426-427)

Dans l'analyse des éléments francophones de cette catégorie thématique et de leur utilisation pédagogique dans l'enseignement du FLE en Serbie, nous verrons si leur nombre augmente et de quelle manière ils sont exploités. De même, pour pouvoir mieux les percevoir, nous distinguerons quatre sous-catégories de supports pédagogiques littéraires : « la poésie », « la prose », « les ouvrages de théâtre » et « les citations, les proverbes, les pensées et les maximes ».

#### **4.5.1. Les éléments francophones dans la sous-catégorie « poésie »**

Dans les premières méthodes traditionnelles, lorsqu'on parle de poésie, il s'agit de « la matière d'un *exercice phonétique*. Il tend à rendre l'apprenant actif dès la première minute, à lui présenter le thème de la leçon, enfin à lui faire *réviser et à contrôler les principaux sons*, surtout *les voyelles*, au

moyen de ces petites rimes apprises par coeur » (*Udžbenik francuskog jezika za VI razred gimnazije*, désormais UFJ14 (VI RG), p. 4). Cette sous-catégorie thématique dans le contexte francophone apparaît dans les méthodes suivantes : UFJ14 (VI RG), UFJ17 (VI RG), *Udžbenik francuskog jezika za studente koji studiraju francuski kao pomoćni predmet*, désormais UFJ22 (PP), FJ27 (I RSŠ), FJ31 (IV RSŠ), *Quatrième livre de français - Udžbenik francuskog jezika za IV razred gimnazije*, désormais QLF37 (IV RG), *J'apprends le français - Priručnik za početnike i napredne tečajeve francuskog govornog jezika u školama stranih jezika*, désormais JAF40 (PPNT), LFLV44 (II<sup>e</sup> livre), LFLV45 (III<sup>e</sup> livre), *Parlons et lisons 1*, désormais PL49 (I<sup>e</sup> livre), *La France en Direct 1*, désormais LFD53 (I<sup>e</sup> livre), LFD54 (II<sup>e</sup> livre), *Le français pour vous : troisième et quatrième degrés*, désormais LFD59 (III<sup>e</sup> -IV<sup>e</sup> degrés), NSF69 (CA-2), NSF70 (LI-3), FJ72 (I RSŠ), FJ74 (III RSŠ), *Francuski jezik za četvrti razred srednje škole*, désormais FJ79 (IV RSŠ) et CC84 (LI-3).

Dans le livre de l'élève de la méthode UFJ14 (VI RG), figurent trois poètes francophones, Gertrude Stein (américaine, d'expression française), Jean Richepain (né en Algérie) et Émile Verhaereen (belge, d'expression française). Le poème « Le grand oiseau » (UFJ14 (VI RG), leçon 5, p. 25) est en fait une ballade de Gertrude Stein, complémentaire au sujet de la leçon « Dans la campagne ». Cette ballade y figure avec deux autres textes littéraires « Le champ de blé » et « Le crépuscule à la campagne ». Elle est prévue pour la pratique de la prononciation et a aussi pour objectif de mettre l'apprenant dans un contexte plus large concernant cette thématique.

Jean Richepain est le deuxième poète francophone qui apparaît dans ce manuel. Son court poème, de cinq lignes, « Le vagabond » (UFJ14 (VI RG), leçon 9, p. 40), sert d'exercice phonétique, notamment à la pratique des sons nasaux. (v. fig. 42). Le titre du poème va de pair avec la thématique de la leçon intitulée « Les déshérités ». C'est l'unique fois où les poèmes de ces deux poètes francophones sont présentés dans un manuel de notre étude.

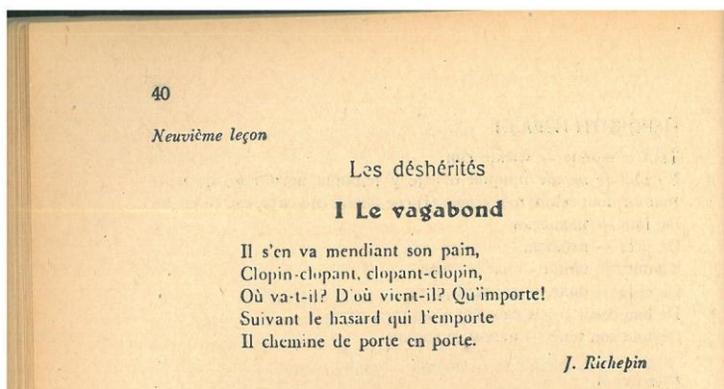


fig. 42 (UFJ14 (VI RG))

Le troisième poète francophone de ce livre est Émile Verhaereen. Son poème « Les vingt arrondissements de Paris » (UFJ14 (VI RG), leçon 41, p.143) est prévu pour être utilisé comme exercice phonétique, mais aussi comme exercice de style où les apprenants travailleront sur les métaphores et l'enrichissement du vocabulaire.

Le manuel UFJ17 (VI RG) présente aussi deux poètes, Émile Verhaereen déjà mentionné et Pierre Lachambeaudie, qui est en fait un poète français, mais dont le poème évoque un élément francophone, le lac Léman (Suisse). Il s'agit du poème « Le Rhône et le lac de Genève » (UFJ17 (VI RG), leçon 6, p. 27), prévu pour l'apprentissage des sons, et qui a aussi pour objectif de faire découvrir aux apprenants que « le Rhône entre dans le lac Léman, qu'il le traverse et qu'il en sort près de Genève » (UFJ17, p. 27), (v. fig. 43). En effet, les auteurs de cette méthode mettent ce fleuve dans un contexte francophone, et les apprenants ont ainsi l'occasion d'associer deux disciplines, le français et la géographie.

Le poème « La Patrie aux soldats morts » de Émile Verhaereen figure seul dans la leçon 12 (UFJ17 (VI RG), leçon 12, p. 46). Ce qui est intéressant dans la présentation de ce poème, c'est que les vers ont été découpés en groupes rythmiques après lesquels il faut faire des pauses lors de la lecture (v. fig. 44). C'est d'ailleurs ce qui est mentionné comme première consigne. Les deux commentaires qui suivent, expliquent d'abord le vocabulaire de certains mots, puis la signification du poème, ensuite ils donnent une petite remarque sur la prononciation du nom de ce poète et mentionnent qu'il s'agit d'un poète symboliste belge.

Le livre de l'élève de la méthode FJ27 (I RSŠ) (Leçon 5, p. 20), propose encore une fois le poète francophone Émile Verhaereen, avec son poème « Le Bateau glisse », qui est en effet une petite prolongation de la thématique de la leçon intitulée « Au bord du lac Annecy ». Dans cette leçon on parle des touristes qui sont venus faire une promenade en bateau, et le poème peut contribuer à l'enrichissement du vocabulaire de cette thématique (*bateau, batelier, nager, canaux, eau, frais, etc.*).

Un peu plus loin dans le même livre apparaît encore un poète belge Jean Boeck et son poème « Voici venir la belle saison » (FJ27, Leçon 21, p.71). C'est aussi un poème d'appui au dialogue qui précède et qui traite des vacances des jeunes, c'est-à-dire d'une belle période, saison comme le poème le dit, que tous les élèves aiment beaucoup.

Les exemples de poèmes que nous venons de voir présentent timidement quelques éléments francophones et nous sommes d'avis qu'ils auraient pu être exploités davantage, à travers d'autres

activités. Étant donné qu'on y mentionne la Suisse et la Belgique, une activité où les apprenants auront une image plus concrète de ces pays serait bienvenue.

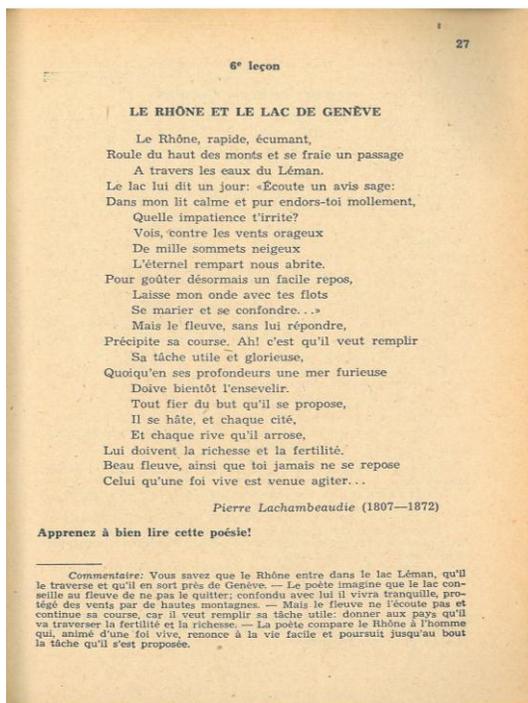


fig. 43 (UFJ17 (VI RG))

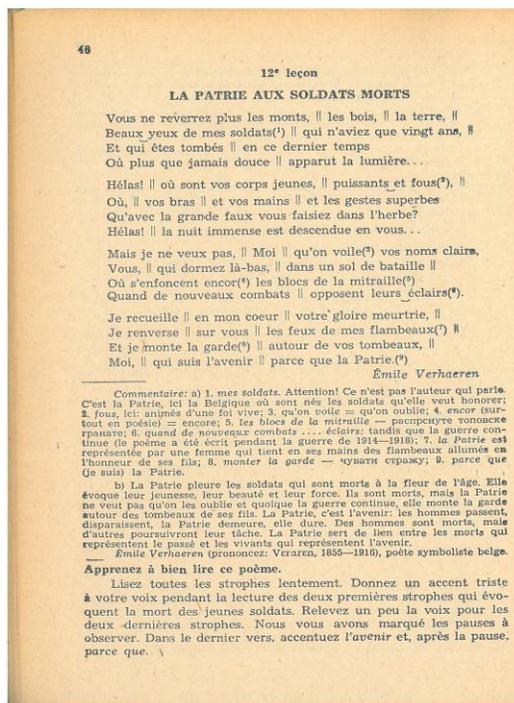


fig. 44 (UFJ17(VI RG))

Pour ce qui est du livre de l'élève de la méthode FJ22 (PP), il propose encore un poète francophone, José-Maria de Heredia, « d'origine espagnole naturalisé français en 1893 »<sup>93</sup>, élu à l'*Académie française* en 1894. Son poème « L'Esclave » se trouve dans la troisième partie de ce livre où figurent encore dix autres poèmes et d'autres poètes français (Jacques Prévert, Guillaume Apollinaire, etc.). Après le poème, une notice biographique figure avec encore quelques explications qui concernent le vocabulaire. L'élément francophone y est implicitement introduit par origine du poète et c'est à l'enseignant d'informer et de guider davantage les apprenants pour qu'ils puissent situer cet auteur dans un contexte francophone.

José-Maria de Heredia figure aussi dans le livre de l'élève de la méthode FJ31 (IV RSŠ) (Leçon 18, p. 96), ainsi que son poème « Le Coureur », complémentaire au texte qui précède (« Un flâneur bourgignon »), et qui traite des coureurs. Dans son poème il « chante la perfection d'une sculpture représentant un coureur » (FJ31 (IV RSŠ), p. 87). Ce support pédagogique est imaginé comme pratique de compréhension écrite, ainsi que d'expression orale, où les apprenants doivent répondre à la question

<sup>93</sup> [https://fr.wikipedia.org/wiki/Jos%C3%A9-Maria\\_de\\_Heredia](https://fr.wikipedia.org/wiki/Jos%C3%A9-Maria_de_Heredia) [source URL consultée le 7 mars 2016]

posée par les auteurs (« En quoi cette perfection se manifeste-t-elle ? » (FJ31, p. 96)). Alors, comme dans l'exemple précédent l'auteur francophone y figure implicitement, et il serait bien dommage de ne pas exploiter cet élément francophone davantage, à travers une activité qui traiterait de la vie de ce poète ou encore de la francophonie en général.

Dans cette sous-catégorie nous citerons encore quelques exemples de poètes et de poèmes francophones, poèmes que nous n'analyserons pas, étant donné qu'ils ont été exploités d'une même manière, c'est-à-dire pour la pratique de la prononciation et le travail sur le vocabulaire. Il s'agit de : Émile Verhaeren, « Les Grand-routes » (QLF37 (IV RG), p. 48), Blaise Cendrars, suisse, « La Seine » (JAF40 (PPNT), p. 216) et « Nous ne voulons plus être tristes... » (LFD53 (I<sup>e</sup> livre), p.199), Maurice Maeterlinck, belge, « Chanson triste » (LFLV44 (II<sup>e</sup> livre), p. 233), Michel Butor, français, « Voyage aérien » (LFLV45 (III<sup>e</sup> livre), p. 226), Maurice Carême, belge, « Soir d'été » (LFD53 (I<sup>e</sup> livre), p. 201) et Léopold Sédar Senghor, sénégalais, « Nuit africaine » (LFD54 (II<sup>e</sup> livre), p. 238). Nous estimons que ces supports pédagogiques auraient pu être mieux exploités, non seulement du point de vue de la prosodie et de l'esthétique poétique, mais surtout mis dans un contexte un peu plus large, le contexte francophone.

Dans la méthode LFLV45 (III<sup>e</sup> livre), figure aussi Francis Carco (de Nouvelle-Calédonie), (LFLV45 (III<sup>e</sup> livre), p. 223), et son poème « Le doux caboulot ». Ce qui est intéressant au sujet de ce poème, c'est qu'il a été « mis en musique par Jacques Larmanjat » et chanté par Francis Carco lui-même « au *Lapin Agile*, cabaret de Montmartre en 1952 »<sup>94</sup>. Nous sommes d'avis que ce fait devrait aussi être dit par l'enseignant car il pourrait intéresser davantage les apprenants. De même, il peut aussi être une bonne piste pour l'introduction de mots appartenant à l'argot et au langage familier, car déjà en bas du poème figurent les explications des mots « *caboulot* (argot pour *café*, *guingette*), *populo* (familier pour *peuple*, *gens*) » (LFLV45 (III<sup>e</sup> livre), p. 223).

Le livre de l'élève de la méthode FJ74 (III RSŠ) (Unité 2, leçon 3, p. 71), présente le poème de L. S. Senghor « Chant du feu », qui est un chant bantou, recueilli par le poète. Cette poésie est projetée comme exercice de traduction (du français en serbe), puis comme exercice d'expression orale où les apprenants apprendront à le réciter par coeur. C'est un support pédagogique très avantageux, car il transmet un exotisme africain, une nouveauté dans la représentation poétique francophone, qui en tant que changement de routine peut toujours être stimulant pour la motivation.

---

<sup>94</sup> <https://www.youtube.com/watch?v=1mLfDKqw9YY> [source URL consultée le 7 mars 2016]

Dans le livre de l'élève de la méthode LfV59 (III<sup>e</sup>- IV<sup>e</sup> degrés) (Unité 7, p. 115), apparaît le poème de Francis Carco « Il pleut... ». Ce poème est présenté dans un contexte météorologique. Toute cette double page du livre (pp. 115-116) est pratiquement dédiée aux prévisions météorologiques. Le poème est complémentaire au texte précédent, et il s'agit d'un jeu de mots, où il pleut dehors, et aussi dans les yeux des amoureux. En bas de ce poème figure encore une carte de météo, « La part du rêve », où il n'y a que du soleil. Le poème peut être interprété dans le sens que tout le monde et surtout les amoureux préfèrent le soleil (v. fig. 45).



fig. 45 (LfV59 (III<sup>e</sup>- IV<sup>e</sup> degrés))

La présentation du poète en tant que francophone y est implicite, et nous trouvons qu'il faudrait ajouter une activité qui traiterait d'une manière plus élaborée de la francophonie. Étant donné que cet auteur est né en Nouvelle-Calédonie, territoire français autrement très peu mentionné dans les manuels de notre corpus, l'enseignant pourrait proposer une activité où, par exemple, les apprenants recevront de petits textes sur ce territoire, qu'ils présenteront, chacun à son tour, devant toute la classe. De cette manière ils compléteront leurs connaissances sur certaines réalités francophones et pratiqueront la compétence de l'expression orale.

Par ailleurs, le cahier d'exercices de la méthode NSF69 (CA-2) (Unité 1, leçon 1, ex. 18, p. 11) propose pour la première fois le poète Tristan Tzara (d'origine roumaine). Dans cette activité les apprenants doivent réaliser un poème d'après les instructions du poète. Il s'agit du poème « Pour faire un poème dadaïste » au-dessus duquel figure aussi une petite définition du courant dadaïste (v. fig. 46). C'est un bon support pédagogique surtout pour briser la routine du cours, car c'est en jouant que les apprenants composeront leur poème. Ils découperont d'abord quelques mots dans des journaux français, puis les mélangeront dans un sac, et les sortiront un par un pour enfin écrire les vers de leur poème. On s'attend ici à une bonne atmosphère, pleine d'humour, car il est certain que les mots composant ces poèmes manqueront toujours de logique.

**18. Réalisez un poème dadaïste en suivant les instructions de Tristan Tzara**

Le dadaïsme est un mouvement poétique contestataire et provocateur qui se développe à Zurich, puis à Paris après la Première Guerre mondiale.

Le dadaïsme est à l'origine du surréalisme.

— ✻ —

**POUR FAIRE UN POÈME DADAÏSTE**

Prenez un journal.  
 Prenez des ciseaux.  
 Choisissez dans ce journal un article ayant la longueur que vous comptez donner à votre poème.  
 Découpez l'article.  
 Découpez ensuite avec soin chacun des mots qui forment cet article et mettez-les dans un sac.  
 Agitez doucement.  
 Sortez ensuite chaque coupure l'une après l'autre.  
 Copiez consciencieusement dans l'ordre où elles ont quitté le sac.  
 Le poème vous ressemblera.  
 Et vous voilà un écrivain infiniment original et d'une sensibilité charmante, encore qu'incomprise du vulgaire.

Sept Manifestes Dada, Tristan TZARA © Éd. Flammarion

— ✻ —

11

fig. 46 (NSF69 (CA-2))

Les livres de l'élève des méthodes NSF70 (LI-3) et FJ74 (III RSS) offrent le même poème symboliste de Maurice Maeterlinck, exploité de la même façon (v. fig. 47 et fig. 48). Il s'agit d'une activité où les apprenants, après la lecture, doivent « résumer en quelques phrases l'histoire racontée dans chacun de ces deux poèmes » (NSF70 (LI-3), p. 199 et FJ74 (III RSS), p. 57). Ensuite, ils donneront « une interprétation des éléments mystérieux » (NSF70 (LI-3), p. 199 et FJ74 (III RSS), p. 57). De cette façon ils pratiqueront la compétence de l'expression écrite et de l'expression orale. Ayant en vue les années de publication de ces deux méthodes, nous sommes d'avis qu'il est probable que les auteurs serbes de la méthode FJ74 (III RSS), se soient inspirés de la méthode NSF70 (LI-3), et de cette manière aient voulu utiliser ce support pédagogique qui s'était déjà montré favorable en classe. La seule différence qui apparaît entre les deux documents est la petite notice biographique figurant en bas de page de la méthode FJ74 (III RSS) (v. fig. 48). Ce poème est opportun pour le cours, car il est complémentaire au programme des apprenants de la troisième année du lycée alors qu'ils étudient le courant symboliste. En tant que support pédagogique il ne peut donc être que stimulant et il leur permettra aussi de réunir des savoirs acquis dans un contexte interdisciplinaire.

11. Exercice d'écoute. Un écrivain présente son livre sur les nomades du désert. Relevez les informations caractérisant ce peuple.  
territoire – organisation sociale – mode de vie – coutumes – langue – histoire.

À travers la littérature... LA POÉSIE SYMBOLISTE  
Deux « chansons » de Maurice Maeterlinck.

I

Les sept filles d'Orlamonde<sup>(1)</sup>,  
Quand la fée fut morte,  
Les sept filles d'Orlamonde,  
Ont cherché les portes.

Arrivent aux grottes sonores,  
Descendent alors;  
Et sur une porte close  
Trouvent une clef d'or.

Ont allumé leurs sept lampes,  
Ont ouvert les tours,  
Ont ouvert quatre cents salles,  
Sans trouver le jour.

Voient l'océan par les fentes,  
Ont peur de mourir,  
Et frappent à la porte close,  
Sans oser l'ouvrir.

II

Elle est venue vers le palais  
– Le soleil se levait à peine –  
Elle est venue vers le palais,  
Les chevaliers se regardaient  
Toutes les femmes se taisaient.

Elle s'arrêta devant la porte  
– Le soleil se levait à peine  
Elle s'arrêta devant la porte  
On entendit marcher la reine  
Et son époux l'interrogeait.

Où allez-vous, où allez-vous?  
– Prenez garde, on y voit à peine –  
Où allez-vous, où allez-vous?  
Quelqu'un vous attend-il là-bas?  
Mais elle ne répondait pas.

Elle descendit vers l'inconnue  
– Prenez garde, on y voit à peine –  
Elle descendit vers l'inconnue.  
L'inconnue embrassa la reine,  
Elles ne se dirent pas un mot  
Et s'éloignèrent aussitôt.

Son époux pleurait sur le seuil  
– Prenez garde, on y voit à peine –  
Son époux pleurait sur le seuil  
On entendait marcher la reine  
On entendait tomber les feuilles.

(1) Nom imaginé par le poète. Maurice Maeterlinck, Douze Chansons, 1896.

• Résumez en quelques phrases l'histoire racontée dans chacun de ces deux poèmes.  
• Donnez une interprétation des éléments mystérieux.

CENT QUATRE-VINGT-DIX-NEUF-199

fig. 47 (NSF70 (LI-3))

LECTURE

• Résumez en quelques phrases l'histoire racontée dans chacun de ces deux poèmes.  
• Donnez une interprétation des éléments mystérieux.

DEUX POÈMES SYMBOLISTES

I

Les sept filles d'Orlamonde\*,  
Quand la fée fut morte,  
Les sept filles d'Orlamonde,  
Ont cherché les portes.

Arrivent aux grottes sonores,  
Descendent alors;  
Et sur une porte close  
Trouvent une clef d'or.

Ont allumé leurs sept lampes,  
Ont ouvert les tours,  
Ont ouvert quatre cents salles,  
Sans trouver le jour.

Voient l'océan par les fentes,  
Ont peur de mourir,  
Et frappent à la porte close,  
Sans oser l'ouvrir.

II

Elle est venue vers le palais  
– Le soleil se levait à peine –  
Elle est venue vers le palais,  
Les chevaliers se regardaient  
Toutes les femmes se taisaient.

Elle s'arrêta devant la porte  
– Le soleil se levait à peine  
Elle s'arrêta devant la porte  
On entendit marcher la reine  
Et son époux l'interrogeait.

Où allez-vous, où allez-vous?  
– Prenez garde, on y voit à peine –  
Où allez-vous, où allez-vous?  
Quelqu'un vous attend-il là-bas?  
Mais elle ne répondait pas.

Elle descendit vers l'inconnue  
– Prenez garde, on y voit à peine –  
Elle descendit vers l'inconnue.  
L'inconnue embrassa la reine,  
Elles ne se dirent pas un mot  
Et s'éloignèrent aussitôt.

Son époux pleurait sur le seuil  
– Prenez garde, on y voit à peine –  
Son époux pleurait sur le seuil  
On entendait marcher la reine  
On entendait tomber les feuilles.

Maurice Maeterlinck, Douze Chansons

\* Nom imaginé par le poète.

Notice biographique  
Maurice Maeterlinck (1862-1949), écrivain belge, né à Gand. Son inspiration unit le symbolisme au mysticisme; auteur de Pelléas et Mélisande, Le Trésor des humbles, La Sagesse et la Destinée, La Vie des abeilles, etc. Prix Nobel en 1912.

57

fig. 48 (FJ74 (III RSS))

Le livre de la méthode FJ72 (I RSS) (Unité 3, leçon 2, p. 62) propose un poème de Blaise Cendrars, « La lettre », prévue pour être réalisée comme dictée. C'est un poème de cinq lignes où les apprenants peuvent aussi apprendre le vocabulaire se rapportant à l'écriture d'une lettre et de cette manière pratiquer la compétence de compréhension orale, ainsi que d'expression écrite.

Le poème de Maurice Carême « Le hibou » figure dans le livre de la méthode FJ79 (IV RSS) (Unité 2, pp. 38-39), dans la partie du livre *Rêver*, qui est en fait projetée pour détendre les apprenants et qui n'est pas obligatoire. Cependant, vu que des mots comme : *caillou, genou, chou, pou, joujou, bijou, hibou, bambou, clou, filou, joue, houx*, apparaissent dans ce poème, il permet de travailler la prononciation du son [u] et la grammaire, plus précisément le pluriel des noms se terminant en *-ou*. Avec le poème se trouve aussi un dessin représentant un robot et un homme qui le menace avec un livre d'orthographe. Ce dessin est prévu comme activité supplémentaire d'expression orale, où les apprenants donneront leurs opinions à propos de l'orthographe phonétique. Cette activité pourrait

toujours être réalisée en débat, dans un contexte interculturel, où ils pourraient comparer l'orthographe serbe à l'orthographe française.

Dans le livre de l'élève CC84 (LI-3) (Unité 11, texte 2, p. 104) figure encore un poète que nous avons considéré comme poète francophone, ayant en vue le parcours de sa vie, Léon-Gontran Damas (né en Cayenne, Guyane, et mort aux États-Unis<sup>95</sup>). Son poème « Pour sûr » figure comme deuxième texte dans l'Unité 11, et il se trouve à côté d'extraits des articles de la *Déclaration des droits de l'homme*. Toute cette unité est pratiquement dédiée aux « Revendications » et le poème est l'un des supports pédagogiques qui, lui aussi, traite de cette thématique. Après lecture du poème les apprenants doivent entourer les bonnes significations de quelques expressions qui y figurent et répondre à la question : « Contre qui ou contre quoi ce poème a-t-il été écrit ? » (CC84 (LI-3), p. 104). Étant donné que le poète lui-même était « cofondateur du mouvement de la négritude avec Aimé Césaire et Léopold Sédar Senghor dans les années 1940 »<sup>96</sup>, il est tout à fait explicable que les auteurs de la méthode l'aient choisi comme l'un des défenseurs des droits de l'homme. C'est un document pédagogique très favorable car cette thématique est aussi liée à la sociologie et au droit civique que les apprenants ont au programme. Ce sera à l'enseignant de les guider et de les inciter à faire des liens avec leurs savoirs dans un contexte interdisciplinaire.

Une nouveauté apparaît dans les méthodes FJ74 (III RSS) et LFLV44 (II<sup>e</sup> livre). Dans le livre de l'élève de la méthode FJ74 (III RSS) (Unité 2, leçon 2, p. 63) nous avons trouvé un poète québécois qui ne figure qu'une fois dans notre recherche. Il s'agit de Gilles Vigneault représenté par son poème « Mon pays ». Ce poème est en fait complémentaire à la leçon qui traite du Québec, et il illustre un paysage hivernal. Après l'avoir lu, les apprenants doivent le traduire et le comparer à un extrait du livre « La chronique de Travnik » d'Ivo Andrić, l'un des écrivains serbes les plus traduits, et faire « un parallèle entre les atmosphères hivernales » (FJ74 (III RSS), p. 62). De cette façon les apprenants pratiqueront l'expression écrite et orale, et en comparant les hivers des deux pays, ils travailleront sur le contexte interculturel.

Dans le livre de l'élève de la méthode LFLV44 (II<sup>e</sup> livre), dans la partie *Pour la lecture* (LFLV44 (II<sup>e</sup> livre), p. 238), on trouve deux poèmes du poète canadien Saint-Denys Garneau « Ormes » et « Saules », parus dans son recueil « Poésies complètes ». Comme nous l'avons vu précédemment dans quelques autres méthodes, les poèmes figurant à la fin du livre servent à faire une lecture commentée, mais de

---

<sup>95</sup> [https://fr.wikipedia.org/wiki/L%C3%A9on-Gontran\\_Damas](https://fr.wikipedia.org/wiki/L%C3%A9on-Gontran_Damas) [source URL consultée le 7 mars 2016]

<sup>96</sup> Idem.

plus « comportent des notes explicatives sur les termes les plus difficiles ainsi que des références aux tableaux de grammaire » (LFLV44 (II<sup>e</sup> livre), p. 238).

#### 4.5.2. Les éléments francophones dans la sous-catégorie « prose »

Nous avons prévu dans cette sous-catégorie thématique des auteurs francophones, ainsi que leurs oeuvres. Parmi les écrivains les plus cités dans notre recherche figure Albert Camus. Nous avons choisi de le qualifier de francophone, étant donné qu'il a vécu en Algérie et que le contexte de ces livres est le plus souvent algérien.

Français d'Algérie, l'enfant d'une famille pauvre et illettrée, devenu écrivain célèbre, Prix Nobel 1957, il était un homme complexe, plein de contradictions. Évoluant entre l'Algérie, sa vraie patrie, disait-il, et la France, considérée par lui comme pays d'exil, où il a passé la majeure partie de sa vie, Camus était en proie aux déchirements intérieurs, jusqu'à sa mort tragique et absurde sur les routes de France, le 4 janvier 1960.<sup>97</sup> (STEPNIAK, 2000 : 353)

Ce grand écrivain apparaît dans un manuel *Panorama de la littérature française – Textes choisis d'auteurs français du moyen âge à nos jours*, désormais appelé PLF42 (III-IV RG) et les méthodes suivantes : UFJ22 (PP), FJ31 (IV RSS), SAF39 (II RG), LFLV44 (II<sup>e</sup> livre), LFLV45 (III<sup>e</sup> livre), NSF67 (CA-1), NSF69 (CA-2), NSF70 (LI-3), NSF71 (CA-3), FJ74 (III, RSS), Ch86 (LI-1), *Forum 1 – Cahier d'exercices*, désormais appelé Fo91 (CA-1), Ca96 (CA-1), LFJ103 (LI-1 RGS) et LFJ104 (CA-1 RGS). Dans la partie qui suit nous allons donner une analyse des supports pédagogiques qui ont été exploités dans le contexte de cet auteur francophone.

Le manuel UFJ22 (PP) (pp. 135-137) offre le texte « Une condamnation à mort », qui est en effet un extrait du roman « L'Étranger ». Avec ce support figure une notice biographique de l'écrivain, mais aussi une partie comprenant *explications*, *vocabulaire* et *grammaire*. Dans les *explications* les auteurs de la méthode donnent les traductions (en serbe) de quelques segments du texte qui pourraient paraître difficiles à comprendre pour les apprenants. Dans le *vocabulaire* on explique les différents sens des mots *entendre* et *suite*, du verbe *lever* et de ses composés. La partie *grammaire* est réservée à un travail sur la concordance des temps, ainsi qu'à l'emploi de l'*indicatif* et du *subjonctif*. Comme nous pouvons le voir ce document pédagogique ne sert pas seulement de lecture commentée mais permet aussi de travailler la compétence de compréhension écrite, notamment sur la grammaire et le lexique. De

---

<sup>97</sup> STEPNIK, M. (2000). Albert Camus, écrivain français d'Algérie in *Studia Romanica Posnaniensia*. UAM. Vol. 25/26. Poznan. p.353. [source URL consultée le 31 janvier 2017 : [https://repozytorium.amu.edu.pl/bitstream/10593/9388/1/32\\_Maria\\_Stepniak\\_Albert%20Camus\\_%20%C3%A9crivain%20fran%C4%99ais%20d%20E2%80%99Alg%C3%A9rie\\_351-394.pdf](https://repozytorium.amu.edu.pl/bitstream/10593/9388/1/32_Maria_Stepniak_Albert%20Camus_%20%C3%A9crivain%20fran%C4%99ais%20d%20E2%80%99Alg%C3%A9rie_351-394.pdf)]

même, il pourrait être exploité pour travailler la compétence d'expression orale et écrite, où l'on demanderait aux apprenants de donner leur avis sur la peine de mort, ou dans un débat entre deux groupes où l'un, serait pour, et l'autre contre ce type de condamnation. C'est un sujet qui pourrait aussi être abordé du point de vue interculturel.

Dans le livre de l'élève de la méthode FJ31 (IV RSS), (Leçon 5, pp. 21-22) figure un autre texte d'Albert Camus. Il s'agit de l'extrait de « La Peste », intitulé « L'homme n'est pas une idée », après lequel figure une brève biographie de l'écrivain, ainsi que des activités qui permettent de travailler trois compétences (la compréhension écrite : où les apprenants répondront aux diverses questions à propos du texte ; l'expression orale : où figure un sujet de conversation - *Chez le médecin* ; l'expression écrite : où les apprenants feront une composition sur le thème: *Le portrait moral de Rambert*), ainsi que la grammaire (*l'imparfait, le plus-que-parfait, la causalité, la concordance des temps, l'emploi de l'imparfait*), et le vocabulaire (l'emploi des synonymes et les valeurs de certains adjectifs : *honnête-malhonnête, capable-incapable, facile-difficile, occupé-inoccupé, préoccupé*; l'emploi des expressions : *avoir ses raisons et avoir raison*). Dans cet exemple littéraire l'appartenance de Camus au monde francophone est indiquée par sa manière de s'exprimer et par son origine.

Le livre de l'élève de la méthode SAF39 (II RG) (Leçon 10, pp. 48-49) propose un extrait d'un roman de Camus, qui est en fait le début de « L'Étranger », mis dans le contexte du personnage de Darko. Darko écoute l'extrait de « L'Étranger » qu'on diffuse à la radio (v. fig. 49). En bas de page il est expliqué que l'écrivain a obtenu le *Prix Nobel* de littérature, grâce à ces romans « L'Étranger » et « La Peste ». En haut du texte figure aussi sa photo, et de cette manière les apprenants ont aussi l'occasion de voir l'écrivain. Pour la compréhension écrite, quelques expressions différentes et synonymes sont présentés après l'extrait (*Cela ne veut rien dire, être en deuil, etc.* (SAF39 (II RG), p. 49) / *décéder-mourir, un militaire-un soldat, le moment-l'instant, avoir à faire quelque chose-devoir faire quelque chose* (SAF39 (II RG), p. 50). Cet extrait littéraire est donné aussi dans le but de faire acquérir le *futur antérieur*, dont l'emploi est expliqué sur la double page (SAF39 (II RG), pp. 50-51). Cinq exercices suivent qui sont prévus pour la pratique de la compréhension et de l'expression écrites (quelques questions concernant le texte; un exercice où il faut terminer les phrases en employant le *futur antérieur* ; un exercice où il faut mettre le récit à la troisième personne; un exercice où il faut compléter les phrases par la proposition principale, et dans le dernier, où il faut réviser le verbe *devoir* en l'employant dans des phrases proposées). Étant donné qu'avec ce support pédagogique apparaît aussi la photo de l'écrivain, elle pourrait être exploitée sous forme de remue-méningues, où l'on

demanderait aux apprenants de décrire l'écrivain et travailler ainsi sur l'emploi des adjectifs qualificatifs. De même, nous pensons que ce texte peut être un bon déclencheur pour une communication sur les autres auteurs francophones que les apprenants connaissent et qu'ils pourraient mettre dans un contexte interculturel et interdisciplinaire, vu qu'il y en a qui sont prévus au programme de langue et littérature dans les lycées et autres écoles secondaires.

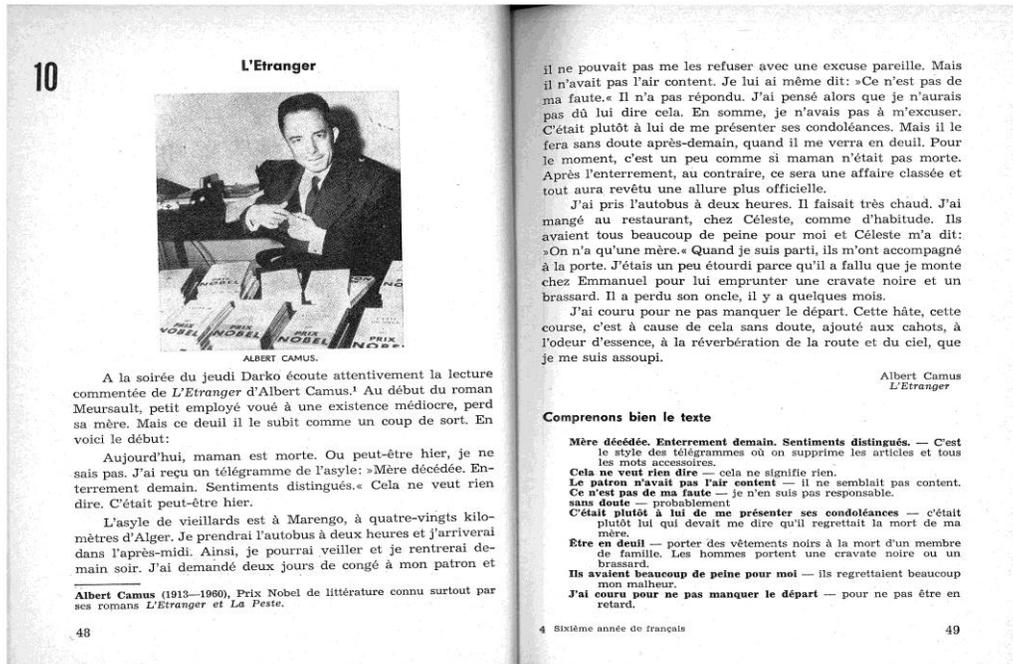


fig. 49 (SAF39 (II RG))

Dans le livre de l'élève de la méthode LFLV 44 (II<sup>e</sup> livre), (Unité 12, pp. 96-97), dans la partie du livre « La vie en images », figure une photo d'Albert Camus et celle de la *Bibliothèque nationale* (Paris) et les photos de deux livres avec deux types de couverture (un livre broché et un livre relié). Cette partie du livre est en fait complémentaire aux dialogues figurant tout au début de l'unité intitulée « La bibliothèque des Boni ». Au-dessous de chaque photo se trouvent des questions, et en ce qui concerne l'écrivain, des questions comme: « Comment est habillé l'écrivain? Quand est mort Albert Camus? Dans quelles circonstances ? » (LFLV 44, p. 96). Pour la première fois, dans notre recherche, les apprenants doivent parler de la mort d'un écrivain. Cette activité a une prolongation, dans la partie du livre *Pour la lecture*, où se trouve un extrait de « L'Étranger », « La cour d'Assises » (LFLV 44, p. 235), prévu pour être réalisé comme lecture commentée. Les auteurs de cette méthode ont intentionnellement mis cet écrivain dans un contexte plus large. De cette manière, ils ont voulu

montrer aux apprenants l'importance de sa place non seulement dans la littérature francophone, mais aussi dans la littérature mondiale.

Le livre de l'élève de la méthode LFLV45 (III<sup>e</sup> livre), aussi dans la partie *Pour la lecture*, propose un extrait de l'autre roman d'Albert Camus, « La Peste », intitulé « Le métier de médecin » (pp. 242- 243). C'est un support pédagogique qui peut être complémentaire à *l'Unité 17*, intitulée « La chirurgie d'aujourd'hui », étant donné qu'il figure dans la partie réservée à la lecture commentée. Cependant, son exploitation va dépendre du choix de l'enseignant. C'est lui qui va estimer d'après la durée du cours, ou d'après les affinités des apprenants, quand ou comment cette partie du livre sera utilisée. Quelle que soit son exploitation, ce support pédagogique mérite d'être réalisé non seulement pour son esthétique littéraire, mais parce qu'il a une part considérable dans la vaste littérature francophone.

Le livre de la méthode LFD56 (III<sup>e</sup> livre) (pp. 292-309), attribue aussi une grande importance à cet écrivain, où, après le dernier dossier (Dossier 18), apparaissent cinq parties thématiques : *L'Étranger* (pp. 292-293), *Meursault et les autres* (pp. 294-299), *Le meurtre* (pp. 300-301), *Meursault et la Comédie humaine* (pp. 302-307) et *La Paix* (pp. 308-309). Dans chacune d'elles figurent des extraits différents du roman « L'Étranger », qui doivent être réalisés comme lecture commentée, où les apprenants peuvent pratiquer les compétences de compréhension écrite et d'expression orale. Ça et là, nous pouvons aussi voir quelques photos reliées aux sens des extraits (photo de Camus, photos des scènes du film « L'Étranger »), quelques dessins et un extrait d'une interview avec l'écrivain. Après chaque extrait littéraire figure du vocabulaire ainsi que des questions sur les sujets présentés. Ce livre est l'un des rares exemples où les auteurs des méthodes de FLE de notre corpus ont consacré autant d'attention à un auteur francophone. Nous pouvons expliquer cet intérêt par le fait qu'il s'agit d'un auteur internationalement connu et dont les oeuvres ont réussi à attirer l'attention sur le destin humain dans le monde entier.

Dans le cahier d'exercices de la méthode NSF67 (CA-1) (Unité 2, leçon 5, ex. 22, p. 82), de nombreux écrivains sont représentés ainsi que leurs oeuvres. Les francophones sont : Marguerite Yourcenar, Claude Simon et Albert Camus. C'est une activité prévue pour la pratique de la compétence de l'expression orale, où les apprenants doivent parler des écrivains célèbres qu'ils connaissent. D'ailleurs, c'est le titre que porte l'exercice : « Connaissez-vous ? ». Albert Camus est ici mentionné dans le contexte de l'écrivain qui a obtenu le *Prix Nobel* de littérature en 1953. C'est une activité à travers

laquelle les apprenants ne vont pas seulement enrichir leur vocabulaire, mais aussi découvrir quelques nouveaux auteurs, qui leur étaient peut-être jusque-là inconnus.

Dans le cahier d'exercices de la méthode NSF71 (CA-3) (Unité 1, leçon 1, ex. 6, p. 6), un bref extrait du roman « L'Étranger » est utilisé dans le but de réviser des temps du passé, notamment le *passé composé* et l'*imparfait*. La représentation francophone de l'écrivain y est indiquée par son origine et son expression.

Le livre de l'élève de la méthode NSF74 (III RSS) (Unité 4, leçon 3, pp. 145-151), a aussi dédié une unité à ce grand écrivain sous le titre « Albert Camus, un homme de liberté ». En ce qui concerne les textes littéraires présentés, deux extraits apparaissent comme supports pédagogiques à la fin de cette unité : un premier extrait de « La Peste » (dans la partie *Lecture*), et le second de « L'Étranger » (comme texte supplémentaire (NSF74 (III RSS), pp. 150-151)). Le premier texte est proposé comme pratique de compréhension écrite, où les apprenants doivent répondre à quelques questions. Un autre est proposé sous forme d'enquête sur la lecture et la littérature en général, où les apprenants doivent se poser des questions les uns aux autres, puis rédiger un article. Il s'agit d'activités qui brisent la routine et où l'on introduit une dynamique en cours, ce qui ne peut être que stimulant et favorable à la motivation. Un autre extrait de « L'Étranger » est présenté en texte supplémentaire intitulé « Une rencontre fatale », que les apprenants doivent d'abord traduire du français en serbe, pour ensuite en faire un petit résumé. De cette manière, ils pratiqueront la compétence d'expression écrite, en complétant leurs connaissances sur ce grand écrivain francophone.

Pour ce qui est d'autres auteurs francophones mentionnés dans cette même leçon (NSF74 (III RSS) Unité 4, leçon 3, pp. 145-151), Georges Bernanos, Anne Hébert (écrivaine québécoise) et François Maspéro, figurent dans l'activité où apparaissent de petits textes publicitaires sur leurs œuvres littéraires (« Sous le soleil de Satan », « Kamouraska » et « Le Sourire du chat »). Cette activité est envisagée comme pratique de l'expression écrite, où les apprenants décriront en quelques phrases leur livre préféré. Son objectif est aussi de faire découvrir aux apprenants quelques autres réalisations littéraires du monde francophone, ainsi que de les motiver à s'y intéresser davantage.

Le livre de l'élève de la méthode Ch86 (LI-1) (Bilan 3, ex. 1, p. 102) propose une photo d'Albert Camus, et quelques données sur sa vie. Il s'agit d'une activité où les apprenants pratiqueront la compétence d'expression écrite, en rédigeant « une biographie de la manière la plus précise » (Ch86 (LI-1), p.102).

Dans le cahier d'exercices de la méthode Fo91 (Unité 7, ex. 14, p. 61), dans *l'exercice 14*, il faut écrire en toutes lettres à quel âge certains personnages (parmi lesquels A. Camus) sont morts et le siècle où ils ont vécu. Dans cet exercice figure aussi Jean-Jacques Rousseau. L'objectif de cet exercice est la pratique de l'expression écrite, plus précisément, la pratique de l'écriture des chiffres. Nous sommes d'avis qu'on pourrait aussi exploiter davantage ce support pédagogique en le mettant dans un contexte interculturel, où les apprenants compareraient les époques des vies des écrivains serbes à celles des écrivains francophones.

Le cahier d'exercices de la méthode Ca96 (CA-1) (Unité 8, leçon 6, ex. 34, p. 80) propose aussi un exercice où il faut situer Camus et son oeuvre « L'Étranger » dans le temps. Il s'agit d'un court exercice mais bienvenu car il donne un bref aperçu de la francophonie. Mentionnons que d'autres personnalités importantes pour la civilisation française (Napoléon, Marguerite Duras, Alexandre Dumas, etc.) y figurent aussi.

Le livre de l'élève de la méthode LFJ103 (LI-1 RGSS) (Dossier 6, leçon III, p. 84) présente une photo et un court extrait de « L'Étranger ». Il s'agit de la troisième leçon du dossier qui est dédié à « L'homme et la nature ». Les auteurs de cette méthode ont prévu ce support pédagogique non seulement pour une lecture commentée, mais surtout pour la révision de la concordance des temps. La francophonie revient à travers quelques lexèmes dans le texte (*Alger, Arabes*) et elle s'exprime dans l'origine de l'écrivain.

Dans le cahier d'exercices de la méthode LFJ104 (CA-1 RGSS) (Dossier 6, ex. 5, p.44) figure une activité où les apprenants doivent faire la traduction (du français en serbe), d'un court extrait de l'essai « L'été » d'Albert Camus, intitulé ici « L'été à Alger ». Le but de l'exercice est la pratique de l'expression écrite. C'est la seule fois où nous rencontrons l'extrait d'un essai d'Albert Camus dans notre recherche.

Dans le manuel PLF42 (III-IV RG) se trouve encore un extrait de « L'Étranger » intitulé « Meursault va à l'enterrement de sa mère » (Sixième partie : vingtième siècle, pp. 137-138). Il est suivi de quelques notes et explications. Ce texte littéraire est envisagé comme lecture commentée. Cependant, il peut aussi être exploité dans le cadre d'une activité où en parlant de l'absurdité de l'acte du personnage principal et de l'absurde en général les apprenants pratiqueront la compétence de d'expression orale.

Après l'analyse des exemples de textes littéraires de Camus nous constatons que les apprenants, en plus de la pratique de trois compétences (la compréhension écrite, l'expression orale et écrite), auront une image plus complète sur un auteur francophone et ses oeuvres universellement connues et où sont peintes des réalités francophones, surtout dans les extraits portant sur l'Algérie à l'époque du colonialisme.

Quand nous parlons de la nouvelle génération des écrivains francophones, nous pouvons citer Amélie Nothomb qui figure dans les méthodes suivantes : Ca95 (LI-1), Ca98 (LI-2) et NRP120 (CA-B2). Elle est aussi un des écrivains les plus cités de la nouvelle génération.

Dans le livre de l'élève de la méthode Ca95 (LI-1) (Unité 12, leçon 5, p.167), dans la partie *Parlez - Discutez*, figurent quelques illustrations de couvertures de livres. L'une d'entre elles est celle du roman « Hygiène de l'Assassin » d'Amélie Nothomb. L'activité qu'on y propose est un exercice d'expression orale où les apprenants doivent dire quel est le livre qu'ils ont envie de lire et proposer quelques titres d'oeuvres de leur pays à un ami français, tout en justifiant leur choix. C'est une bonne exploitation pédagogique car elle met aussi les apprenants dans le contexte interculturel, où ils compareront des oeuvres de leur pays avec ce qu'ils connaissent de la littérature francophone.

Le livre de l'élève de la méthode Ca98 (LI-2) (Unité 9, leçon 6, p. 128) présente encore une couverture, mais cette fois-ci celle d'un autre roman d'Amélie Nothomb, « L'Attentat ». L'auteure y est présentée avec quelques autres classiques : Jean de La Fontaine (« Fables de La Fontaine »), Gustave Flaubert (« Madame Bovary »), Victor Hugo (« La légende des siècles ») et Honoré de Balzac (« La Peau de chagrin ») (v. fig. 50). Cependant, il ne s'agit plus seulement de couvertures de livres, mais aussi des premiers paragraphes de ces grandes oeuvres littéraires. D'ailleurs c'est aussi ce qui est annoncé par le titre de la leçon, « Premières lignes ».



fig. 50 (Ca98 (LI-2))

Après avoir lu ces courts extraits, les apprenants doivent d'abord les reformuler en remplaçant tous les verbes employés au *passé simple* par les mêmes au *passé composé* dans le but de comparer un style écrit à un style parlé. (Ca98 (LI-2), ex.1, p. 129). Ils relèveront ensuite tous les verbes au *passé simple* et observeront les conjugaisons (Ca98 (LI-2), ex. 2, p.129). Puis, dans l'exercice suivant (Ca98 (LI-2), ex. 3, p. 129) ils devront imaginer « une suite à ces débuts d'oeuvres littéraires » (Ca98 (LI-2), p.129), et enfin mettre en commun toutes leurs connaissances et chercher « dans les dictionnaires pour retrouver à quelle oeuvre appartient chaque extrait » (Ca98 (LI-2), p.129). Donc, en plus de la pratique de la grammaire, les apprenants auront eu l'occasion de se pencher sur différentes oeuvres francophones et d'enrichir ainsi leurs savoirs de manière intéressante.

Dans le cahier d'exercices de la méthode NRP120 (CA-B2). (Unité 9, ex. 10, p. 92), figure une activité « La nostalgie heureuse », qui est prévue pour la pratique du *passé simple* et de l'*imparfait*. Il s'agit en fait d'un extrait de « La nostalgie heureuse » d'Amélie Nothomb présenté comme *texte à trous*, où les apprenants doivent mettre les verbes entre parenthèses soit au *passé composé*, soit à l'*imparfait*. Ainsi, ils pratiqueront la grammaire, mais auront aussi l'occasion de lire un court texte littéraire de cette écrivaine belge, ce qui pourrait les inciter à en lire davantage.

Dans cette sous-catégorie nous avons aussi pris en considération l'écrivain Jean-Jacques Rousseau, d'origine suisse, qui figure dans les méthodes suivantes: NSF69 (CA-2), NSF70 (LI-3), Fo91 (CA-1),

Fo94 (LI-3) et les manuels : *Francuska čitanka sa pregledom francuske književnosti za VIII razred srednjih škola*, désormais appelé FČ10 (VIII RSS) et PLF42 (III-IV RG).

Le cahier d'exercices de la méthode NSF69 (CA-2) (Unité 4, leçon 2, ex.10, p.135) offre un texte de cet écrivain, extrait d'« Émile », intitulé « Le rêve de Jean-Jacques Rousseau ». Au-dessus du texte on décrit l'écrivain comme un grand auteur et philosophe du « siècle des Lumières » (NSF69 (CA-2), p. 135), et on explique de quel paragraphe il s'agira : « Dans le passage suivant, il s'imagine riche, et nous dit comment il vivrait s'il était riche. » (NSF69 (CA-2), p.135). Cet extrait littéraire, choisi pour être exploité comme lecture commentée a aussi pour objectif la pratique de la compétence d'expression orale où les apprenants doivent répondre aux quatre questions figurant à la suite du le texte. Cependant, nous sommes d'avis qu'il pourrait servir de pratique d'expression écrite et de grammaire, où l'on travaillerait sur l'une des structures des phrases hypothétiques : « Si j'étais riche... ». De même, cet exemple littéraire peut toujours nous servir de fenêtre vers le monde francophone, si l'on considère l'origine suisse de l'écrivain.

Dans le livre de l'élève de la méthode NSF70 (LI-3) (Unité 3, leçon 3, p. 147) deux brefs extraits de deux livres apparaissent. C'est le deuxième texte qui est le centre de notre intérêt : « La pervenche de Rousseau », qui est un extrait de son oeuvre littéraire « Les Confessions ». Cette activité est en effet un coin de lecture, où le thème principal est *le souvenir*, et qui se trouve ici associé à un autre célèbre extrait littéraire, celui-là de Marcel Proust : « La madeleine de Proust ». En fait, en répondant aux questions figurant après le texte, les apprenants pratiqueront la compétence de d'expression orale en comparant des expériences qu'ils auront vécues avec celles de J. J. Rousseau et de M. Proust. Étant donné que ces supports pédagogiques sont complémentaires à la leçon dédiée aux « souvenirs », ils ont aussi pour objectif de représenter cette thématique à travers les grandes références littéraires francophones.

Deux extraits de l'oeuvre « Les Confessions » de Jean-Jacques Rousseau figurent dans le manuel FČ10 (VIII RSS) (pp. 84-92). Le premier est intitulé « Introduction. Naissance de Rousseau. Son père et sa mère. » et le deuxième « L'Esprit de Rousseau ». Comme introduction à ces supports pédagogiques apparaît aussi une notice biographique sur ce grand écrivain. Alors, comme il s'agit d'un manuel appartenant à la méthodologie traditionnelle, on peut comprendre que ces supports soient envisagés comme lecture commentée. Bien sûr, il est toujours possible que les apprenants discutent et

donnent des commentaires, ce qui les aidera à aller plus loin dans la découverte de la littérature francophone.

Le manuel PLF42 (III-IV RG) (Quatrième partie: dix-huitième siècle, pp. 73-74), propose un extrait du roman « La Nouvelle Héloïse », du même auteur et intitulé « Promenade sur le lac ». Ce texte littéraire est aussi prévu pour être réalisé comme lecture commentée, et nous pouvons trouver quelques notes et explications pour une meilleure compréhension en bas de page. Étant donné que ce support pédagogique se trouve dans un livre de lectures son objectif principal est non seulement de sensibiliser les apprenants à l'esthétique d'une oeuvre francophone, mais aussi de leur faire connaître une oeuvre mondialement connue.

Ève Curie, fille de Pierre et Marie Curie, femme de lettres figure comme auteure francophone dans les méthodes suivantes : UFJ20 (II RG) et TLF36 (III RG).

Dans UFJ20 (II RG) (leçon 3, p. 6) apparaît un texte écrit par Y. Igot sur la vie de « Monsieur et Madame Curie ». Il s'agit d'un texte littéraire traitant de ces deux scientifiques d'origine polonaise d'expression française, qui est prévu pour la pratique de certaines règles grammaticales (notamment *l'imparfait*, la *suppression de l'article* et la conjugaison du verbe *écrire*), et pour un travail sur la compétence d'expression orale, pour laquelle sont proposées plusieurs questions. Étant donné qu'il s'agit de scientifiques que les apprenants ont au programme en cours de physique, cet extrait littéraire ne peut être que complémentaire et enrichissant car les apprenants auront l'occasion de relier des savoirs précédemment acquis sur ces grands physiciens dans un contexte interdisciplinaire, et d'apprendre quelque chose de nouveau sur leurs vies.

Le TLF36 (III RG) (Leçon 12, pp. 49-50) présente un texte intitulé « Pierre et Marie Curie », écrit par Ève Curie. Ce support pédagogique offre la possibilité d'un travail sur la compétence de compréhension écrite, ensuite sur la *grammaire* (les adjectifs qualificatifs, les adverbes-le comparatif et le superlatif - *bien, mal, beaucoup, plus*), le verbe : *pleuvoir*), sur le *vocabulaire* (la famille des mots: *patient - patiemment-la patience ; la misère - misérable - le misérable ; pleuvoir - la pluie ; le héros - l'héroïne – héroïque* et la traduction du serbe en français), sur la compétence de d'expression orale (exercice 1, p. 52, où il faut raconter le texte d'après un plan donné) et la compétence d'expression écrite (comme dictée). C'est un support pédagogique, très favorable aussi du point de vue culturel, car il donne quelques repères sur la vie de deux grands scientifiques francophones et de leur fille, femme de lettres française.

Nathalie Sarraute, d'origine russe, apparaît dans les méthodes: LFD56 (III<sup>e</sup> livre), NSF70 (LI-3) et FJ75 (IV-RSŠ). Dans LFD56 (III<sup>e</sup> livre) (Dossier 11, p. 179) il s'agit d'un court extrait de son roman « Les Tropismes », qui est l'un des textes complémentaires au dossier intitulé « Entre femmes », dédié à la condition féminine. D'autres textes, littéraires et documentaires y sont encore proposés, dans la partie du livre « Pour ou contre ... le travail de la femme ». En effet, chacun de ces textes traite de la condition féminine : la femme au travail, la femme à la maison, la femme entre amies, la femme esclave, les femmes vues par les hommes, les femmes traitées dans les ouvrages de théâtre. Ces supports pédagogiques représentent des sujets contemporains, et ils peuvent être de bons déclencheurs pour une activité organisée comme un débat, où l'on demanderait aux apprenants de donner leur opinion sur les femmes et leur position dans la société actuelle, dans leur pays et à l'étranger.

Le livre de l'élève de la méthode NSF70 (LI-3) (Unité 4, leçon 1, activités, pp. 174-175) propose un autre extrait littéraire de cette écrivaine. Il s'agit de l'extrait de son roman « Le Planétarium », qui figure dans la partie *À travers la littérature*, aussi complémentaire à la thématique de cette unité « Destins ». En effet, c'est un texte littéraire qui appartient au « courant de conscience ». Dans l'activité Nathalie Sarraute est présentée comme « une romancière contemporaine appartenant au courant littéraire appelé *nouveau roman* » et c'est l'extrait de son roman comme « un flot de pensées » (NSF70 (LI-3), p.174) qui est choisi. Les apprenants doivent d'abord « démêler les pensées de Gisèle », ensuite trouver « pour chaque phrase : *qui agit* ou *qui pense* ou *qui parle (à qui)* » (NSF70 (LI-3), p. 174), de cette manière ils pratiqueront la compréhension écrite. Les auteurs de cette méthode la présentent comme « une romancière contemporaine » (NSF70 (LI-3), p. 174), et non pas comme quelqu'un de français, ou encore francophone. Cela démontre qu'il s'agit d'une personne mondialement connue, ce qui est en effet l'idée de la francophonie. Alors, à travers une oeuvre littéraire francophone les apprenants ont l'occasion de voir les destins de certains personnages et de découvrir un nouveau courant. Cet extrait pourrait aussi les intéresser à lire le même roman en entier, ou encore d'autres oeuvres francophones.

En ce qui concerne le livre de l'élève FJ75 (IV-RSŠ) (Dossier 1, p. 19), il propose encore un extrait du roman « Les Tropismes » de Nathalie Sarraute dans le contexte de « L'Île de France (Paris) », intitulé « Mes voisins du quartier ». Ce support pédagogique est prévu d'abord comme lecture commentée, ensuite comme pratique de compréhension écrite (où les apprenants répondront aux questions figurant après le texte), puis comme pratique d'expression orale (où ils décriront leurs voisins « en imitant le style de Nathalie Sarraute » (FJ75 (IV-RSŠ), p. 19). Étant donné que cet extrait littéraire est riche en

formes de l'*imparfait*, il peut servir de piste où l'on expliquerait la conjugaison et l'emploi de ce temps et les apprenants pourraient l'utiliser en décrivant leurs voisins dans la perspective du passé. Il s'agit d'un support pédagogique qui permet aussi de découvrir une des réalités francophones, la vie entre voisins à Paris, et qui offre la possibilité de la mettre dans le contexte interculturel, où les apprenants vont comparer les comportements des voisins dans leur pays à ceux des Français.

Marguerite Duras, écrivaine née en Indochine, figure timidement dans les méthodes de FLE de notre liste. Dans le cahier d'exercices de la méthode NSF68 (LI-2) (Unité 2, leçon 2, p.71), un extrait de son roman « L'Amant » se trouve dans le *Bilan* (partie réservée à la révision de toute l'unité), où l'on demande aux apprenants de rédiger un dialogue entre les deux personnages. De plus, il faut aussi qu'ils choisissent le décor, les costumes et qu'ils donnent des conseils aux acteurs pour le jeu de chaque personnage. C'est une activité qui leur permet de travailler sur les trois compétences langagières : celle de la compréhension écrite (en lisant et en cherchant des répliques pour le dialogue), celle d'expression écrite (en rédigeant le dialogue) et enfin, celle d'expression orale (en donnant des conseils aux personnages du dialogue, qui seront joués par leurs camarades de classe). Les jeux de rôles sont toujours stimulants et enrichissants pour les apprenants. De plus, ils assurent une bonne atmosphère, où les apprenants sont indépendants et peuvent s'entraider, ce qui fortifie l'esprit de solidarité au sein de la classe. La présentation de l'Asie francophone y est sous-jacente et figure dans l'explication du texte: « L'Amant est un récit autobiographique qui se passe au Viêt-nam dans les années 30. Marguerite Duras raconte sa rencontre avec un jeune Chinois très riche qui vient l'attendre à la sortie des cours » (NSF68 (LI-2), p. 71). Étant donné que c'est une oeuvre littéraire grâce à laquelle l'écrivaine a obtenu le *Prix Goncourt* en 1984, elle mérite d'être exploitée en tant que support pédagogique dans les manuels de FLE, car elle n'a pas seulement connu un grand succès dans le monde francophone, mais aussi dans le monde entier.

Dans le cahier d'exercices de la méthode Ca96 (CA-1) (Unité 1, leçon 4, ex. 25, p. 7) on trouve la couverture du roman « L'Amant » de Marguerite Duras dans un exercice où les apprenants doivent présenter ce livre et deux autres documents à l'écrit. Dans le livret de civilisation de la même méthode (Ca97 (LC-1), Unité 1, p. 7), l'auteure est mentionnée comme une francophone qui, grâce à ses ouvrages littéraires, mérite d'être représentée en tant qu'*ambassadeur du français* (Ca97 (LC-1), p. 7), avec quelques autres personnes francophones.

Comme nous venons de le voir les écrivains francophones sont parfois seulement mentionnés dans notre recherche, c'est le cas pour Amin Maalouf (d'origine franco-libanaise), dans la méthode NRP116 (CA-A1/A2). Aucun extrait de ses oeuvres n'apparaît dans les méthodes et il est mentionné seulement dans le contexte de francophones célèbres (NRP116 (CA-A1/A2), Unité 3, ex. 6, p. 20). Dans cette activité les apprenants doivent chercher (sur Internet, ou dans les encyclopédies) les nationalités et les professions de certaines célébrités parmi lesquelles figure cet écrivain. C'est un exercice qui permet aux apprenants d'être indépendants dans leur travail et le rôle de l'enseignant est de bien les guider dans leurs recherches. Étant donné qu'aucun support pédagogique, sous forme d'extrait littéraire, n'a été proposé, l'enseignant peut toujours préparer un document pédagogique qui encouragerait les apprenants à s'intéresser davantage à cet auteur francophone.

Dans UFJ14 (VI RG) (leçon 31, p. 112) figurent une écrivaine d'origine belge, Camille Lemonnier et son texte littéraire « La Tentation du pain ». C'est l'un des trois textes littéraires de cette leçon qui sont prévus pour être réalisés comme lecture commentée, et qui traitent du *pain*. À la suite de ces textes figurent quelques explications concernant le vocabulaire, ainsi que certaines règles de la formation des verbes en français. Il s'agit d'un exemple où la francophonie est de nouveau indiquée par l'origine et l'expression de l'écrivain.

Le manuel UFJ17 (VI RG) (leçon 22, pp. 77-78) présente encore un écrivain, Joseph Kessel (d'origine lithuanienne), qui a obtenu le *Grand Prix du roman de L'Académie Française* en 1927. Il s'agit d'un extrait de son livre « Les Bataillons du ciel », intitulé « Désiré et son compagnon Charlie ». Cet écrivain, un grand aventurier, « parle surtout dans ses livres de l'aviation et des aviateurs » (UFJ17 (VI RG), p. 79), et concrètement dans cet extrait d'un aviateur nommé Désiré Maudru ainsi que de son appareil que l'aviation allemande lui a confisqué. En tant que support pédagogique il est prévu pour la révision de la grammaire, notamment des *discours direct et indirect*, et du verbe *mourir*, pour la pratique de la compréhension écrite (envisagée sous forme de questions auxquelles il faut répondre) et pour la pratique de l'expression orale (où les apprenants doivent se mettre dans la peau de Désiré et raconter à ses / leurs parents comment ils ont réussi à échapper à la mort et à mettre son / leur compagnon en sûreté, puis on leur demande de raconter un souvenir de la lutte pour la libération de leur pays). Étant donné qu'il s'agit d'une méthode publiée à Belgrade dans les années 50, et qu'elle est prévue pour les apprenants du territoire serbo-croate, ses auteurs pensent ici à la libération de l'ex-Yougoslavie. De cette manière ce support pédagogique rend aussi possible un travail sur l'interculturalité.

Nous pouvons voir encore un extrait littéraire de cet écrivain dans LFD56 (III<sup>e</sup> livre) (Dossier 14, pp. 228-229). Il s'agit d'un extrait de son roman « Le lion », intitulé ici « Lion mon ami ». C'est en même temps le dernier extrait littéraire figurant au dossier « Les animaux : amis ou ennemis ». Il s'agit d'une histoire exotique, d'un amour entre un lion et une petite fille. Une fois le texte lu, les apprenants doivent faire la description (écrite ou orale) d'un autre animal (chat, chien, etc.) en s'inspirant de la prose de l'auteur. Ensuite, on leur demande de raconter une autre histoire, vécue ou inventée, « de bête sauvage, amie de l'homme » (LFD56 (III<sup>e</sup> livre), p. 231). De cette manière, ils enrichiront leur vocabulaire et pratiqueront la compétence d'expression écrite et orale. C'est un exemple littéraire qui nous aide aussi à sensibiliser les apprenants à une réalité africaine, qui concerne le rapport entre les hommes et les animaux sauvages et dangereux.

Henri Troyat (d'origine russe) figure seulement dans la méthode UFJ20 (II RG) (Leçon 18, pp. 42-44), ainsi qu'un extrait de son roman « Les semailles et les moissons », intitulé « La Rencontre ». Il s'agit, plus précisément, de deux courts textes littéraires, « À la Gare » et « Le Départ », au moyen desquels les apprenants peuvent pratiquer trois compétences langagières (compréhension écrite, expression orale et écrite). En ce qui concerne la grammaire, elle figure après les textes : et explique les formes des verbes employés au *subjonctif présent*, son *emploi* (emploi du subjonctif après quelques expressions impersonnelles) et le verbe impersonnel *falloir*. Les exercices qui suivent après les explications grammaticales sont en effet des exercices destinés à un travail sur la compréhension écrite, et l'expression orale ou écrite. Tout d'abord les apprenants doivent poser quelques questions sur le dialogue du texte. Dans la partie qui suit, ils doivent répondre à quelques questions. Après cet exercice se trouvent des phrases ayant pour objet la pratique du *présent du subjonctif* et du verbe *falloir*, ainsi que quelques phrases à traduire du serbe au français. La dernière activité prévue est une composition, c'est-à-dire la pratique de l'expression écrite, où les apprenants doivent faire une description sur le sujet : « À la gare » (UFJ20 (II RG), p. 45) (v. fig. 51 et fig. 52). Vu que la francophonie y est exprimée par l'origine et l'expression de l'écrivain, nous sommes d'avis qu'un document pédagogique supplémentaire francophone y serait bienvenu.

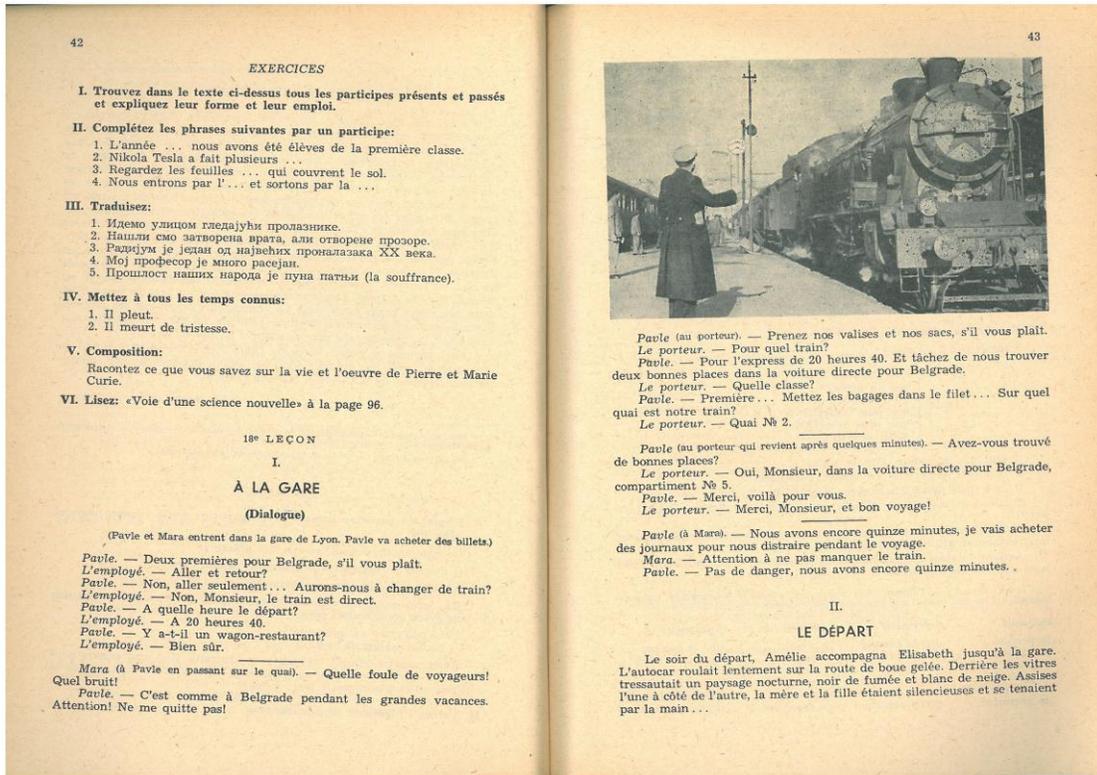


fig. 51 (UFJ20 (II RG))

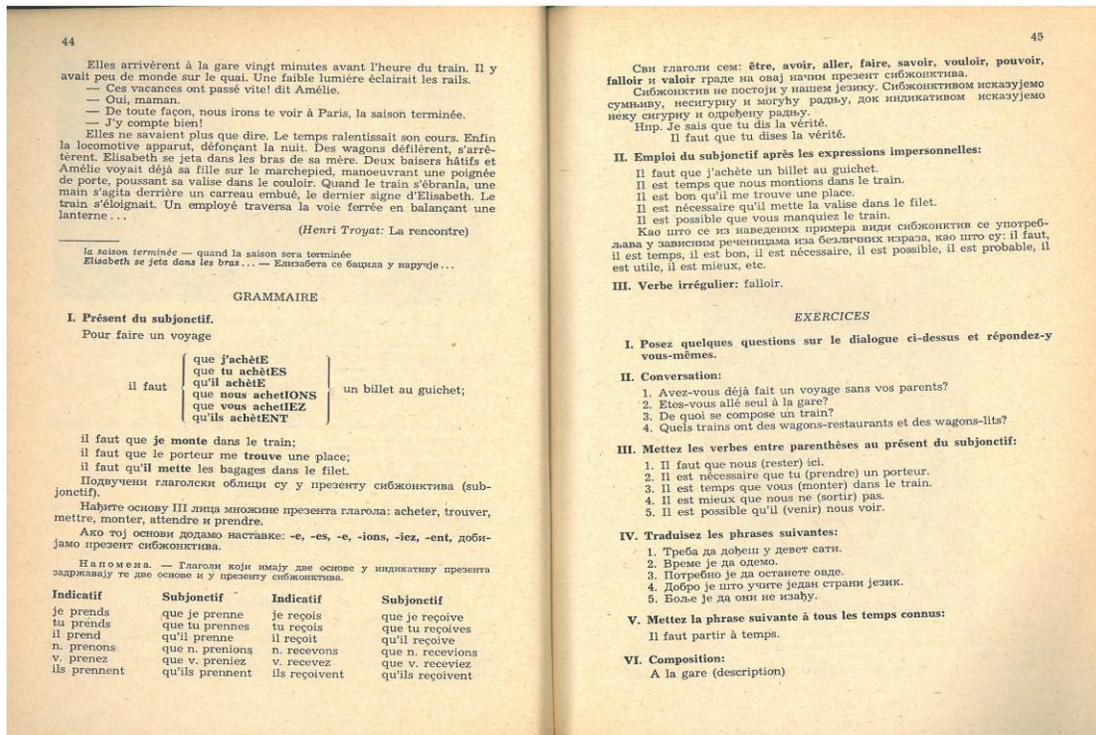


fig. 52 (UFJ20 (II RG))

Ludovic Massé, romancier catalan d'expression française, figure dans la seule brochure de notre liste des manuels et méthodes, *Ilustrovani zabavnik za francuski jezik* (IZF24 (pp. 19-20)). Son texte littéraire « Frédéric et son vélo » raconte l'histoire d'un garçon, Frédéric, et de son vélo qui a été endommagé. Tout au long du texte se trouvent les explications nécessaires à la compréhension. C'est un support pédagogique qui n'est pas obligatoire au programme d'apprentissage du FLE, mais qui pourrait être complémentaire, réalisé comme lecture commentée, où les apprenants pourront découvrir que certaines réalités francophones font aussi partie de leur quotidien.

Dans la méthode LFD56 (III<sup>e</sup> livre) (Dossier 10, pp. 156-157) nous pouvons trouver encore un auteur francophone, Félicien Marceau (d'origine belge) et un extrait de son roman « Creezy », « Creezy ou le défi de l'amour ». C'est un roman qui a obtenu le *Prix Goncourt* en 1969, et son extrait est complémentaire au sujet du *Dossier 10* « L'amour toujours ». Il traite d'une rencontre dans un avion, entre une belle vedette, nommée Creezy, et un homme sérieux, avocat et député. À propos de ce texte sont imaginés quelques exercices qui ne figurent pas tout de suite après le texte, mais qui sont regroupés à la fin du dossier avec les exercices prévus pour d'autres textes. Ce support pédagogique est doit être réalisé comme lecture commentée, ensuite comme pratique de compréhension écrite (où les apprenants répondront aux questions données) et d'expression écrite, (où ils découperont les phrases longues du texte pour en faire des phrases courtes). Étant donné qu'il traite d'un sujet qui est toujours actuel, les liaisons amoureuses, il peut toujours être lancé comme activité pour la pratique de l'expression orale. Il s'agit d'un extrait littéraire qui mérite d'être exploité dans les manuels, vu que grâce à cette oeuvre Félicien Marceau a obtenu le *Prix Goncourt*, prix de récompense littéraire francophone.

Ce dossier est suivi aussi d'une nouvelle « Cordelia », (LFD56 (III<sup>e</sup> livre), Dossier 10, pp. 166-173), parue dans le recueil de nouvelles du même nom, de l'écrivaine belge, Françoise Mallet-Joris. C'est la seule fois où nous pouvons trouver une nouvelle belge dans notre étude. Ce qui est encore intéressant, c'est le vocabulaire qui figure tout au long du texte avec toutes les explications nécessaires pour les apprenants. Les thématiques de cette nouvelle sont l'amour non partagé et le passage du temps, et son leitmotiv est l'air de l'opéra « L'Air des clochettes » de Lakmé. Ce support pédagogique est prévu pour être réalisé comme lecture commentée, mais a aussi pour objectif de faire découvrir aux apprenants un auteur francophone de plus, ce qui pourrait les motiver à explorer davantage la littérature d'expression française. C'est un exemple littéraire où les thèmes traités (l'amour et le temps) sont communs à toute

l'humanité et non seulement aux francophones, c'est d'ailleurs, l'une des raisons pour laquelle cette nouvelle complète le dossier dédié à « L'amour, toujours ».

Le même livre, mais un peu plus loin, (LFD56 (III<sup>e</sup> livre), Dossier 12, p. 193), propose encore un écrivain francophone, Camara Laye (de Guinée). Il s'agit d'un extrait de son premier roman « L'Enfant noir », qui a reçu le *Prix Charles Veillon* en 1953. C'est un texte qui est intitulé « Le bijou de la commère » et qui est complémentaire au dossier dédié aux « Objets de notre envie ». Il est aussi suivi d'un dessin sur lequel apparaissent des Africains et qui illustre le folklore du texte présenté. Cet extrait littéraire traite d'un petit garçon qui aime regarder son père travailler. La scène décrite est celle où ce dernier fait un bijou en or pour l'une des femmes du village. En tant que support pédagogique il est prévu pour la pratique de la grammaire, notamment celle des *pronoms relatifs* et de la *dérivation des mots*, au moyen d'une activité où les apprenants prolongeront quelques phrases données. De même, cet exemple littéraire a pour objectif de faire découvrir une tradition et un peuple africain d'expression française, ainsi que sa diversité. (v. fig. 53)

12 LES CHOSES DE LA VIE  
*Objets de notre envie...*

**Le bricolage au féminin**  
Les spécialistes observent :  
1. que le bricolage des femmes est en train de gagner du terrain (il y a 45 % de femmes sur 5 millions de Français qui bricolent).  
2. Que les femmes bricolent aussi bien (sinon mieux) que les hommes. De plus, elles font bricoler leur mari. D'après Le Monde.

**Un amour de petite table**

« Maman, dit Rémi, tu sais ce que je croyais quand j'étais petit ? Je croyais qu'on vendait des puces ici !... Il paraît qu'une puce peut sauter trois cents fois sa hauteur ! Tu te rends compte ?  
— Oui, mais ne perdons pas de temps. Nous sommes ici au Marché aux Puces pour trouver une petite table destinée à la chambre de Claudine, tu le sais bien. Alors, regarde bien et observe surtout les tables. Elle voudrait une table de nuit comme la table que tante Émilie nous a donnée et que tu as réparée et repeinte en blanc, n'est-ce pas ?  
— Oui, dit papa.  
— En tout cas, ajoute maman, il faut que, au retour de Claudine, nous ayons fini l'installation. Elle sera contente. Elle se réjouit déjà tellement de voir sa chambre terminée. Papa et toi, vous vous occuperez de repeindre les murs et de reblanchir le plafond.  
Dans l'intervalle Rémi a commencé à observer de droite et de gauche, à dévorer des yeux les mille meubles rangés de chaque côté des rues et des allées du marché. Il a déjà découvert deux ou trois tables possibles. Non ! Celle-ci est trop chère, celle-là est trop grande.  
« Maman, regarde, à droite, entre le bureau et le fauteuil vert... »  
Cette fois Rémi a sauté, bondi... puis il revient une fois de plus, le visage triste.  
« Ne fais pas cette mine-là. On finira bien par trouver, dit maman. Tiens, justement... Combien votre table, Monsieur ?... Vous ne pourriez pas me la faire moins cher ?... Bon, je la prends.  
— Mais, dit papa, elle est branlante : elle a un pied cassé. Quand j'ai vu ton avidité, ta convoitise, j'ai cru que tu avais trouvé un bijou rare. Ta main tremblait encore en payant.  
— Avidité ? Convoitise ? Disons simplement envie. Tu ne trouves donc pas que c'est un amour de petite table ? Je peux me tromper, je ne suis pas infallible mais elle doit dater de Louis-Philippe. C'est certainement l'œuvre d'un excellent ouvrier de l'époque.  
— Mais, maman...  
— Quoi, « mais, maman ? » Tu me fais peur.  
— Je ne veux pas t'effrayer. Moi aussi, je peux me tromper. Mais je connais un peu les bois depuis le temps que je fais des modèles réduits. Ta table est en bois blanc. En bois blanc sale !...  
— C'est incontestable, dit papa.  
— Tu es si sûr que ça ?  
— Aussi sûr que deux pieds et deux pieds font quatre pieds, dit encore papa. Pour le moment, elle n'en a que trois de bons. Et le tiroir ferme mal. Mais je m'en charge. Toi, tu t'occuperas de la décaper, de la nettoyer ; elle en a besoin. Si nous voulions la changer en table « Louis-Philippe » comme, au Moyen Âge, on « mailla » le métal blanc en or, pour prendre le terme exact qu'on employait autrefois, il y a du travail. Ce n'est pas du bricolage, c'est un travail d'artiste ! »



**Objets perdus**

1 000 F. de récompense à celui qui rapportera bijou africain perdu hier au Marché-aux-Puces.  
Description : le bijou entièrement en or est en deux parties et ressemble à une espèce de pyramide posée sur une mince feuille. La pyramide est faite d'un très fin fil d'or préparé à la main et qui tourne sur lui-même, en ronds de plus en plus petits. Entre ces ronds et à chaque trou, sont placées de petites boules d'or. Une dernière grosse boule couronne le tout, en haut de la pyramide.



**Le bijou de la commère**

*C'est un jeune garçon guinéen qui parle. Son père est un ouvrier qui, à côté de la demeure familiale, fabrique des outils pour les gens du village et quelquefois des bijoux. L'enfant noir aime l'atmosphère qu'on y respire, l'ambiance amicale et grave qui s'en dégage. Aujourd'hui encore, il n'y en a pas qui le passionne davantage que celui de l'or. Une femme du village, la commère, a justement apporté de l'or pour qu'on le transforme en bijou.*

La commère à laquelle le bijou était destiné et qui, à plusieurs reprises déjà, était venue voir où le travail en était, cette fois revenait pour de bon, ne voulant rien perdre de ce spectacle, merveilleux pour elle, merveilleux aussi pour nous, où le fil que mon père finissait d'être, se muait en bijou.  
Elle était là à présent qui dévorait des yeux le fragile fil d'or, le suivait dans sa spirale tranquille et inflexible autour de la petite plaque qui lui sert de support. Mon père l'observait du coin de l'œil, et je voyais par intervalles un sourire courir sur ses lèvres : l'attente avide de la commère le réjouissait.  
— Tu trembles ? disait-il.  
— Est-ce que je tremble ? disait-elle.  
Et nous rions de sa mine. Car elle tremblait de convoitise devant l'enroulement en pyramide où mon père insérait, entre les méandres, de minuscules grains d'or. Quand enfin, il terminait l'œuvre en sommant le tout d'un grain plus gros, la femme bondissait sur ses pieds.

Camara Laye, *L'Enfant noir*, prix Charles Veillon 1954, Plon.



192
193

fig. 53 (LFD56 (III<sup>e</sup> livre))

Dans la méthode FJ74 (III RSS) (Unité 2, leçon 3, pp.74-75) figure encore un autre extrait du même roman. Il s'agit du texte intitulé « La récolte du riz » qui est choisi pour être exploité tout d'abord comme exercice d'expression orale, où l'on demande aux apprenants d'expliquer comment « le chant et la musique peuvent jouer un rôle très important dans la vie quotidienne ». (FJ74 (III RSS), p. 74). Ensuite, comme exercice de compréhension écrite et d'expression orale, en lisant le texte, ils devront relever « des phrases qui montrent que la musique rend les moissonneurs heureux » (FJ74 (III RSS), p. 74), ainsi que « les mots se rapportant à la musique et à la danse » (FJ74 (III RSS), p. 74). L'exercice d'expression écrite est aussi envisagé comme pratique de la grammaire, notamment de l'emploi du *passé simple*, de l'*imparfait* et du *plus-que-parfait*, et de l'emploi de l'*infinitif* précédé de certaines locutions (*afin de*, *de peur de*, *de façon à*, *de manière à*, *de crainte de*, *de sorte de* (FJ74 (III RSS), p. 75)). Le thème abordé dans ce petit extrait est prélevé dans le folklore africain. Il concerne les moissonneurs d'un village africain qui vont à la récolte du riz, tout en chantant sur le rythme des tam-tams. C'est en chantant qu'ils travaillent : « Ils chantaient, nos hommes, ils moissonnaient; ils chantaient en coeur, ils moissonnaient ensemble : leurs voix s'accordaient ; ils étaient ensemble ! - unis dans un même travail, unis par un même chant... » (FJ74 (III RSS), p. 75). C'est l'un des supports pédagogiques précieux, rares dans notre analyse, qui révèle encore une habitude d'un peuple d'expression française, et qui peut nous sensibiliser à valoriser et à apprécier la culture francophone africaine.

Le livre de l'élève NSF70 (LI-3) (Unité 4, leçon 2, ex. 9, p. 183) présente aussi un écrivain francophone Christian Combas (né à Alger), et un extrait de son essai « L'Éloge de l'âge », ainsi que l'illustration de la couverture du livre. Ce texte est le deuxième texte qui parle de la vieillesse et qui figure dans cet exercice. Une fois le texte lu, les apprenants doivent faire « la liste des reproches que l'auteur fait à la société française actuelle » et expliquer la « vision de cette dernière sur la vieillesse » (NSF70 (LI-3), p.183). Il s'agit de d'une activité où les apprenants pratiqueront la compétence de l'expression orale et qui pourrait aussi être placée dans un contexte interculturel. Dans cet extrait, dans un sens, l'auteur critique « la société française actuelle » et « s'insurge contre cette société qui interdit à nos vieux d'être vieux » (NSF70 (LI-3), p. 183). « Il faut accepter de vieillir, accepter la solitude, tendre vers le détachement » (NSF70 (LI-3), p. 183). C'est un bel exemple littéraire traitant d'un sujet contemporain. On y parle des activités que l'on impose aux personnes âgées en France, et il peut largement inciter les apprenants à la réflexion et à la communication dans un contexte interculturel.

Le même livre de l'élève (NSF70 (LI-3), Unité 2, leçon 1, p. 69) propose encore un écrivain francophone, celui-ci d'origine marocaine, Tahar Ben Jelloun, en photo sur la couverture de son livre « L'Enfant du sable ». L'objectif de cette image est d'attirer l'attention des apprenants sur un auteur du monde africain d'expression française. D'ailleurs, en tant que support pédagogique, elle peut toujours être exploitée pour la pratique de l'expression orale.

Dans le cahier d'exercices de la méthode NSF71 (CA-3) (unité 4, leçon 3, ex. 5, p. 145) figurent deux écrivains francophones Lucien Bodard (né en Chine) et Louis Gardel (né à Alger) avec Jules Verne. Ce sont, en effet, trois extraits des livres, « Fort Saganne », « La Duchesse » et « Michel Strogoff », où sont décrits différents paysages (Sahara, Indochine, provinces sibériennes de Russie). Cet exercice est envisagé comme pratique de la compréhension écrite, et de l'expression écrite et orale. Les apprenants doivent d'abord lire les extraits littéraires, ensuite relever quelques indications qui concernent ces paysages exotiques (*le sol, le relief, la végétation, l'impression générale*), et répondre à quelques questions. Ce sont de très bons exemples littéraires qui découvrent trois différents endroits du monde et qui permettent aux apprenants de rêver, de voyager et de sentir d'autres cultures, tout en utilisant la langue française.

Pour ce qui est du livre de l'élève de la méthode FJ72 (I RSS) (Unité 7, p. 155), il propose un conteur et auteur dramatique d'expression française Guillaume Oyônô-Mbia, d'origine camerounaise. Il s'agit de l'extrait de ses « Chroniques de Mvoutessi », intitulé « Les Sept fourchettes » (v. fig. 54), qui d'un ton humoristique, décrit l'expérience d'un chef de tribu lors d'un repas avec des Blancs. Au milieu du texte apparaît aussi un petit dessin qui l'illustre, ensuite une notice biographique sur l'écrivain et quelques notes lexicales. Ce texte est choisi pour être réalisé comme pratique de l'expression orale (où les apprenants raconteront l'histoire des sept fourchettes) et de l'expression écrite (où ils décriront un repas de chez eux et traduiront le texte en se servant d'un dictionnaire). Après ce texte littéraire figure encore un extrait du livre « 100 recettes très chocolat » d'André Cognet, intitulé « Le chocolat-qu'est-ce que c'est ? ». Les deux supports pédagogiques sont complémentaires à l'Unité 7, de la même méthode, traitant de la gastronomie, où les apprenants ont l'occasion de mettre en commun toutes leurs connaissances sur les habitudes gastronomiques de différents pays francophones.



fig. 54 (FJ72 (I RSŠ))

Dans le même livre (FJ72 (I RSŠ), Unité 3, leçon 1, p. 55) se trouve encore une écrivaine francophone d'origine russe, Elsa Triolet (née Elsa Kagan) et son texte adapté « Télégraphie immédiatement, écris... », qui est un extrait de son roman « Luna-Park ». Ce support pédagogique a la forme d'une lettre, qui est mise dans le contexte de la télégraphie. Cette activité est prévue pour être réalisée comme pratique de la compétence de l'expression orale (où les apprenants doivent répondre aux questions figurant après le texte; raconter ce qu'ils ont appris de la lettre; faire un jeu de rôle « au guichet de la poste ») et de l'expression écrite (où ils doivent rédiger un dialogue entre une employée de la poste et un client qui veut acheter des timbres). Ainsi, ils se mettent dans une situation quotidienne, qui pourrait aussi être interprétée du point de vue interculturel.

La méthode FJ74 (III RSŠ) (Unité 3, leçon 3, pp. 119-120) présente encore un écrivain argentin d'expression française, Jorgé Louis Borges. Il s'agit de son texte littéraire intitulé « Le paradis sous la forme d'une bibliothèque », qui figure comme dernière activité de l'Unité 3, dans la partie *Lecture*. Cette activité est prévue pour la pratique de l'expression écrite, où les apprenants doivent d'abord résumer le texte en quelques lignes, ensuite donner leur définition d'une bibliothèque. Bien sûr, elle peut être prolongée et exploitée en expression orale autour du même sujet, mais cela dépendra aussi de la durée du cours. C'est un texte qui traite de l'une des périodes de la vie privée de l'écrivain, de son jeune âge, et de la manière dont l'expérience avec la bibliothèque de son père l'a marqué. Cela se

reflétera plus tard dans sa vie, car lui-même deviendra directeur de la «Bibliothèque nationale de son pays, à Buenos Aires, de 1955 à 1973 » (FJ74 (III RSSŠ), p. 120). C'est un exemple de support pédagogique où la francophonie est présentée de manière sous-jacente, par l'origine et l'expression de l'écrivain.

Dans le livre de l'élève de la méthode CC82 (LI-2) (Unité 14, pp. 134-135), figure l'autobiographie, d'une femme engagée, Élisabeth Sauer (suisse), écrivaine et peintre, qui, en faisant de la peinture aide les femmes dans la zone saharienne. En fait, cette leçon propose une interview enregistrée que les apprenants doivent écouter. Ils doivent ensuite vérifier s'ils ont bien compris. Ensuite, les apprenants doivent faire une interview avec un(e) ami(e) de la classe, sur le même modèle mais au sujet d'une activité sportive ou culturelle. Pour ce qui est de la biographie, elle est donnée comme pratique de l'expression écrite (il faut rédiger un CV à partir de données figurant dans le texte), de la compréhension écrite (il faut associer les débuts des phrases aux suites logiques exprimant la cause; ensuite relever certains éléments du deuxième paragraphe et les classer). C'est un support pédagogique qui rend possible le travail sur les quatre compétences langagières. Il est très enrichissant, car il révèle aux apprenants non seulement de nouvelles règles grammaticales et un nouveau vocabulaire, mais aussi car il traite d'une sorte de respect et de dévouement pour la culture africaine (v. fig. 55). En fait, l'écrivaine décrit l'Afrique comme « un monde naturel, authentique », dans lequel elle est « elle-même », et où elle puise son inspiration, ce qui est tout à fait le contraire de la vie qu'elle mène en France, qui est « un monde de consommation » (CC82 (LI-2) (Unité 14, pp. 134-135)).



fig. 55 (CC82 (LI-2))

En outre, nous trouvons Daniel Pennac (né au Maroc) dans les méthodes CC84 (LI-3) et Ca99 (CA-2). Dans le livre de l'élève de la méthode CC84 (LI-3) (Unité 8, pp. 78-79) il s'agit d'un extrait de son roman « Messieurs les enfant », qui traite de l'éducation et de l'enfance, où le maître Crastaing, avec les élèves Joseph, Igor et Nouridine joue le rôle principal. Cet extrait parle du sujet de rédaction que Crastaing a donné à ses élèves : *Vous vous réveillez un matin et vous constatez que vous avez été transformé en adulte. Complètement affolé, vous vous précipitez dans la chambre de vos parents. Ils ont été transformés en enfants* (CC84 (LI-3), p. 78) : les apprenants doivent raconter la suite. Après cet extrait littéraire figurent les *stratégies de lecture* et les *stratégies d'écoute*. Étant donné que les méthodes récentes ont toutes pour objectif de préparer les apprenants aux examens du DELF, ces activités sont en fait une sorte de préparation à ces épreuves. Dans la partie *Les stratégies de lecture* les apprenants pratiqueront la compétence de compréhension et de d'expression écrites (en répondant aux questions, en vérifiant les réponses avec leurs camarades de classe et en donnant leur opinion sur le sujet traité). Dans la partie *Les stratégies d'écoute*, ils pratiqueront la compétence de compréhension et d'expression orales (en écoutant un document authentique qui a un rapport avec le texte, car il traite

d'un film au même titre réalisé par Pierre Boutron : ils devront répondre aux questions, puis donner leur avis, disant pourquoi ils ont/ n'ont pas envie de regarder le film). Du point de vue pédagogique, ces supports, les textes et l'enregistrement, sont très enrichissants car ils rendent possible un travail sur les quatre compétences langagières (compréhension écrite et orale/ l'expression écrite et orale). En plus, cet extrait littéraire expose encore une réalité francophone, traitant des enfants, que nous n'avons pas eu l'occasion de voir jusque-là dans les manuels de notre étude.

Dans le cahier d'exercices Ca99 (CA-2) (Unité 1, ex. 14, p. 16), figure seulement la photo de l'auteur et deux phrases simples, qu'il faut relier. En fait, dans cette activité se trouvent aussi les photos d'autres célébrités qui ne sont pas nécessairement francophones (Amélie Poulain (personnage d'un film français), Lance Armstrong (cycliste américain), Jean-Paul Gauthier (couturier français) et Cheb Mami (chanteur et acteur algérien)). En pratiquant l'emploi des pronoms relatifs les apprenants auront l'occasion de découvrir que la société francophone est appréciée et qu'elle fait partie d'une riche culture mondiale.

La livre de l'élève de la méthode CC84 (LI-3) (Unité 10, p. 95) présente pour la première fois un écrivain québécois, romancier et poète, Jacques Godbout (né à Montréal, Québec), ainsi qu'un extrait de son roman « Salut Galarnéau ! », intitulé dans la leçon « L'Autobus à frites, un projet d'envergure nationale ». Dans cet extrait le personnage principal raconte qu'il voudrait avoir plusieurs autobus à frites, partout dans la province de Québec, ainsi que des écoles où on apprendrait à préparer les hot-dogs, les hamburgers, etc., et où il voudrait employer des Français comme vendeurs. C'est la première fois dans un extrait littéraire présenté dans une méthode de FLE, qu'on aborde le sujet des stéréotypes francophones. Il s'agit des stéréotypes que les Québécois ont sur les Français (ex. « les Français ne sont pas tellement vivables parce qu'ils sont cartésiens » (CC84 (LI-3), p. 95). Les questions qui suivent le texte ont pour objectif la pratique de l'expression orale, cependant cette activité pourrait être prolongée avec un exercice d'expression écrite, où les apprenants pourraient donner leur opinion sur les stéréotypes de leur pays et des stéréotypes francophones en général.

Dans le livre de l'élève de la méthode LFJ105 (LI-2 RGSŠ) apparaît Muriel Burbery (d'origine marocaine) pour la seule fois dans notre recherche. Elle est représentée par un extrait de son livre « L'Élégance du Hérisson ». Il s'agit du premier texte de la partie « Un pas de plus », prévu pour être réalisé comme lecture commentée et comme pratique de la grammaire, plus précisément du mot *tout* et

de son emploi en tant qu'*adjectif, pronom ou adverbe*. (LFJ105 (LI-2 RGSŠ), p. 99). Nous avons encore un exemple où la francophonie est indiquée par l'origine et l'expression de l'écrivain.

Par ailleurs, dans les livres de l'élève des méthodes LFJ105 (LI-2 RGSŠ) et NRP115 (LI-A1/A2) une jeune écrivaine francophone est mentionnée, Faïza Guène, d'origine algérienne. Le livre de l'élève de la méthode LFJ105 (LI-2 RGSŠ) (Dossier 6, p. 98) propose un extrait de son roman « Kiffe, kiffe demain » comme troisième texte de la partie « Un pas de plus ». C'est un support pédagogique qui est envisagé comme lecture commentée, où les apprenants enrichiront leur vocabulaire et pratiqueront l'expression orale. Comme suite à ce texte figure un point grammatical, où on fait un petit rappel des formes et particularités du *participe présent* et de *l'adjectif verbal*. Ce document pédagogique est très important pour la culture francophone car il traite des jeunes générations issues des familles immigrées en France, et des problèmes auxquels ils sont quotidiennement confrontés. D'ailleurs c'est ce que nous pouvons pressentir d'après le titre du roman, où figure le mot « kiffe-kiffe » pris de l'arabe, et qui est couramment utilisé par les jeunes des banlieues françaises. Ce document se veut une sorte de fenêtre vers l'une des réalités francophones, que les apprenants devraient connaître lors de l'apprentissage du FLE, et qui leur offrira une image plus concrète de la valeur des différentes cultures d'expression française .

Dans le livre de l'élève de la méthode NRP115 (LI-A1/A2) (Unité 3, p. 38), l'illustration de la couverture du livre « Kiffe, kiffe demain » figure encore avec la couverture de celui de François Cavana, « Les ritals », et toutes les deux sont présentées dans le contexte de « La France, un pays plurilingue ». Ces images sont aussi suivies de deux petits textes qui ont pour objectif de faire découvrir aux apprenants qu'en France il y a d'autres langues qui coexistent avec le français, ainsi que d'autres cultures. Dans son livre, Faïza Guène « raconte la vie d'une adolescente de 15 ans originaire du Maghreb qui vit dans une cité de la banlieue parisienne » (NRP115 (LI-A1/A2), p. 38), et François Cavana, dans son « roman autobiographique, parle de l'enfance de ce fils de « ritals » (nom argotique donné aux immigrés italiens) dans les années 30 près de Paris » (NRP115, p. 38). C'est un support pédagogique qui pourrait aussi être exploité dans le contexte interculturel et qui offre un autre point de vue sur la vie et l'existence des immigrés en France.

Le livre de l'élève de la méthode VOV113 (LI-B1+/B2) (Unité 5, ex. 6, pp. 55-56) propose une écrivaine francophone, Saphia Azzedine (d'origine franco-marocaine), ainsi que qu'un extrait de son roman « La Mecque-Phuket », intitulé « Immigration et intégration ». Ce texte est complémentaire à

l'unité « Vivre ensemble » car il traite des problèmes et des habitudes d'Algériens immigrés en France qui n'ont qu'un rêve qui est de faire un pèlerinage à la Mecque. Il est a été choisi pour être exploité comme une activité où les apprenants pratiqueront d'abord la compétence de la compréhension écrite (en lisant et commentant le support pédagogique), puis la compétence de l'expression orale (en décrivant l'environnement familial et social de la jeune fille et en répondant aux questions proposées). C'est un exemple de texte littéraire qui fait découvrir aux apprenants certains faits et problèmes socio-culturels des gens immigrés en France et qui peut toujours être transmis sur le plan interculturel, car il s'agit de problèmes qui sont, dans un sens, connus de tous les pays aujourd'hui, surtout de ceux qui ont une histoire commune et coloniale.

Le même livre, un peu plus loin, présente encore un écrivain francophone, Abdelkader Djemaï (d'origine algérienne) (VOV113 (LI-B1+/B2), Unité 10, ex. 3, p.107). Le texte choisi est un extrait de son roman « Gare du Nord », intitulé dans cet exercice « Rencontre avec l'autre ». Dans son roman l'écrivain parle de trois travailleurs algériens qui vivent dans leur monde près de la *Gare du Nord* à Paris, qui est complètement différent du monde des Français. L'une des étapes de leur vie est aussi racontée dans cet extrait littéraire. Ce support pédagogique est prévu pour être exploité comme compétence de compréhension écrite et d'expression orale, où les apprenants raconteront une expérience anecdotique qui portera sur les usages et coutumes d'un pays qu'ils auront visité. C'est une activité qui pourrait être amusante et stimulante pour les apprenants, du fait que l'on s'attend à beaucoup d'humour, qui est toujours bienvenu en classe, et qu'elle peut être réalisée dans le contexte interculturel.

Parmi les manuels et les méthodes de notre recherche figurent aussi des genres littéraires jusque-là absents, ayant des éléments francophones comme par exemple dans la méthode FJ74 (IV RSS) (Unité 2, leçon 3, p. 69). Il s'agit du récit d'un griot africain, « La récolte du riz » de Lamine Konté, dans la leçon intitulée « Mon Afrique ». Les apprenants auront l'occasion de rencontrer ici une autre culture d'expression française, ainsi qu'un vocabulaire inhabituel concernant les instruments de musique comme : *tam-tam, kora, balafon*. Ce texte de la littérature populaire est prévu pour être réalisé comme pratique de compréhension écrite (où on attend des apprenants qu'ils lisent et traduisent le texte) et d'expression orale ou écrite (où ils répondront à quelques questions concernant la thématique traitée). Ce support pédagogique offre une vue la culture africaine, où les instruments de musique et le chant sont inséparables de la vie quotidienne. Du point de vue lexical et culturel, il est très enrichissant, et

c'est le seul endroit où le récit d'un griot est présenté dans un manuel de FLE, ce qui est bien dommage, vu la richesse et la diversité qu'il peut apporter en classe.

La méthode FJ75 (IV RSS) (Dossier 8, p. 146 et p. 157) offre un extrait d'une histoire fantastique d'Afrique centrale: « L'Homme Léopard I et II ». Il s'agit d'un conte qui est séparé en deux parties dans le dossier « L'homme et la nature », d'abord en *texte introducteur*<sup>98</sup>, et ensuite, en *texte en balancier*<sup>99</sup>. Il parle d'un jeune homme qui n'a pas de succès à la chasse, et qu'aucune jeune fille ne veut épouser. Cependant, sa grand-mère lui conseille d'aller voir un sorcier, car elle est convaincue que quelqu'un a jeté un mauvais sort à son petit-fils. Les deux textes sont choisis pour être exploités comme lecture commentée, où les apprenants travailleront sur le vocabulaire concernant les animaux, mais aussi sur un monde imaginaire créé par une culture francophone. De même, ils rendent possible un travail sur la compétence d'expression orale (où les apprenants répondront à différentes questions à propos des textes), ainsi que sur la compétence d'expression écrite (où ils raconteront le conte d'après un plan donné et en rédigeront un autre d'après un plan donné en treize étapes). En fait, cette dernière activité a été adaptée d'après un article de la revue *Le Français dans le monde*. Ce support pédagogique est très favorable en cours car il sensibilise les apprenants à l'une des réalités africaines à laquelle ils sont peu habitués.

Pierre Assouline (écrivain francophone né à Casablanca) figure comme auteur du texte « La biographie meurt de son succès » dans la méthode NRP119 (LI-B2), à la fin dans le *Dossier culturel* (NRP119 (LI-B2), p. 86). Ce support pédagogique est envisagé pour la pratique de la compréhension écrite (que les apprenants réaliseront en lisant le texte et en faisant une lecture commentée), et de l'expression orale (où ils discuteront sur ce sujet en groupes et donneront leur point de vue). À côté de ce texte en figure un autre, supplémentaire, dans la partie encadrée. Il s'agit d'un petit sondage, où l'on parle du pourcentage des Français ayant voulu écrire un livre sur la biographie d'un membre de leur famille ou encore raconter une expérience. Ce sondage est prévu pour la pratique de l'expression orale, où l'on demande aux apprenants s'ils ont déjà eu envie d'écrire un livre, et s'ils aiment lire des biographies. Cette activité pourrait toujours être prolongée et réalisée comme production écrite, où les apprenants pourraient rédiger un texte sur la vie d'une personne à laquelle ils tiennent beaucoup.

---

<sup>98</sup> Il s'agit du texte principal de la leçon.

<sup>99</sup> C'est le texte littéraire supplémentaire qui peut être réalisé en cours, ou encore peut être donné pour le devoir.

Dans la méthode NRP117 (LI-B2) (Unité 9, ex. 11, p. 99) apparaît pour la seule fois un conte créole d'un auteur anonyme. Il s'agit du conte antillais intitulé « Ti Pocame » (v. fig. 56). qui raconte la vie d'un « petit garçon, très gentil, qui s'appelait Ti Pocame » (NRP117, p. 99). Une fois le texte lu, les apprenants doivent dire à quels autres contes il les fait penser, puis imaginer la suite et la fin du conte. Ensuite, ils auront l'occasion d'entendre le conte entier et de vérifier s'ils ont les mêmes solutions que celles de préconisées dans l'enregistrement. De cette façon ils pratiqueront la compétence de compréhension orale. C'est un document qui nous ouvre un nouvel horizon, antillais et francophone. De même, les photos qui l'accompagnent peuvent aussi être exploitées autour du même sujet.



fig. 56 (NRP117 (LI-B2))

Dans cette catégorie thématique nous devons aussi mentionner Georges Simenon, père du roman policier, dont le fameux commissaire Maigret apparaît dans les méthodes LFD56 (III<sup>e</sup> livre), FJ72 (I RSS), CC82 (LI-2) et NRP117 (LI-B1). En fait, les auteurs des nouvelles méthodes de FLE commencent à puiser dans d'autres genres littéraires, notamment dans le roman policier, qui, utilisé au cours d'une activité, peut être un bon déclencheur de motivation.

La méthode LFD56 (III<sup>e</sup> livre) (Dossier 15, p. 241), propose un extrait de son roman « La colère de Maigret », intitulé « Maigret n'est pas parti ». Ce texte est envisagé comme révision des *temps au passé*, où les apprenants doivent dire dans quelles circonstances ont été employés les verbes au passé. Ensuite, ils doivent relever « tout ce qui contribue à donner l'impression que le rythme de la vie ralentit considérablement à Paris en période de vacances, en particulier tout ce qui suggère l'immobilité, la solitude et le poids de la chaleur » (LFD56 (III<sup>e</sup> livre), p. 241), de cette manière vérifiant leur compréhension écrite. La dernière activité proposée est une activité où les apprenants vont « ouvrir un dossier avec l'inspecteur Maigret et décrire son contenu » (LFD56 (III<sup>e</sup> livre), p. 241). Ainsi, on pratique

la compétence d'expression orale et écrite d'une manière inhabituelle, ce qui ne peut être que stimulant et productif.

Dans le livre de l'élève de la méthode CC82 (LI-2) (Unité 13, pp. 132-133) le commissaire Maigret est présenté sous une nouvelle forme, avec des photos, et où les dialogues sont enregistrés et retranscrits, c'est-à-dire que le roman en tant que genre littéraire a pris une forme modernisée pour une nouvelle génération d'apprenants de FLE (années 97) (v. fig. 57). Il s'agit de supports pédagogiques (photos, dialogue, enregistrements, notice sur le personnage de Maigret, extrait d'un fait divers) avec lesquels on peut travailler les quatre compétences langagières. Pour ce qui est de la compétence de compréhension orale les apprenants doivent répondre aux questions qui concernent les deux enregistrements. Dans la partie *Observez et répétez*, ils pratiqueront la compréhension orale en chassant l'intrus des phrases proposées, et en y reliant quelques répliques. Dans l'activité *Exprimez-vous*, ils joueront le rôle de journaliste, prépareront des questions et des réponses pour enfin jouer la scène. L'activité du jeu de rôle est toujours une coupure dans la monotonie et peut être très avantageuse dans l'apprentissage. La dernière activité proposée est un exercice d'expression écrite, où il faut rédiger un article à la suite de l'entretien avec Maigret. Il s'agit d'un support pédagogique très attrayant et contemporain, et nous trouvons que ce type de documents devrait occuper une place plus importante dans les manuels de FLE.

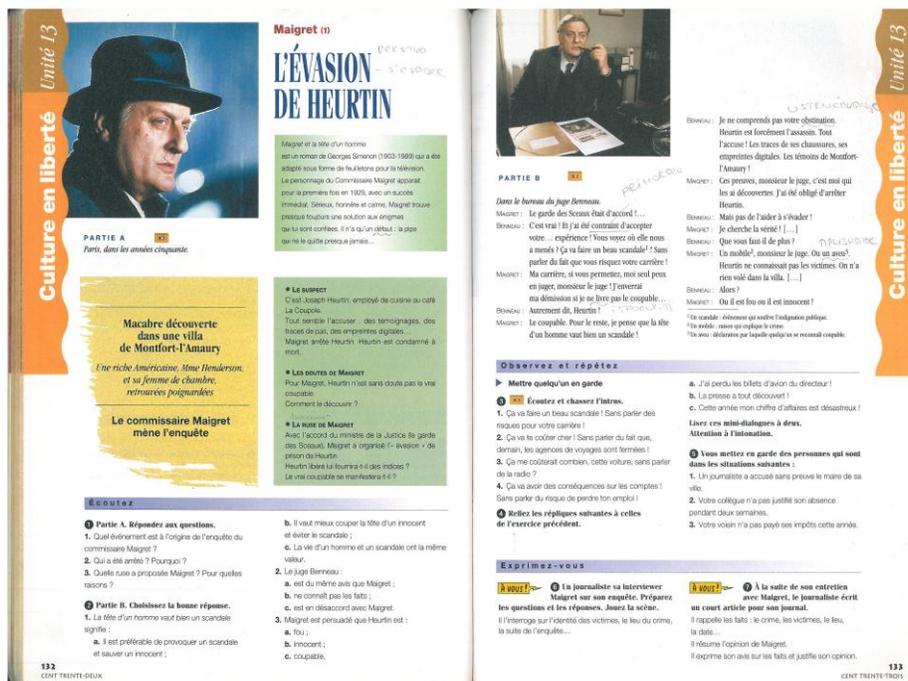


fig. 57 (CC82 (LI-2))

Le livre de l'élève de la méthode NRP117 (LI-B1) (Unité 2, ex.10, p. 29) présente l'illustration de la couverture du livre « Maigret et le fantôme » et un extrait du roman. Une fois le texte lu, les apprenants doivent remplir une fiche sur le commissaire Maigret ; il leur est aussi suggéré de faire des recherches sur Internet (si les conditions de la classe le permettent), et enfin, ils doivent dire quels sont les éléments inquiétants qui leur semblent liés au titre du roman, et en faire la liste.

Ainsi, les apprenants pratiqueront la compétence de compréhension écrite et d'expression orale. Comme dernière activité est envisagé un exercice sur l'argot, l'une des formes du langage utilisé dans ce genre littéraire : ils devront trouver les significations en français standard de certains mots écrits en argot, puis les mettre dans un contexte plus large, interculturel, et essayer de trouver leurs équivalents dans leur langue (v. fig. 58). Ce support pédagogique est aussi très favorable pour le cours, car il offre un genre littéraire, très motivant et un langage, qui fait partie de la vie quotidienne francophone.

Regards croisés 2

## Un grand classique : Maigret

Jules Maigret est un personnage de fiction, connu dans le monde entier, protagoniste de 75 romans policiers et de 28 nouvelles de Georges Simenon. Cet auteur belge figure parmi les écrivains francophones les plus traduits dans le monde, et son œuvre a été adaptée au cinéma, à la télévision et même en bande dessinée. Voici la couverture et la première page de *Maigret et le fantôme*.

**10. TOUJOURS NOIR**

**A.** Remplissez la fiche du personnage de Maigret. Si vous ne trouvez pas les informations demandées, faites des suppositions. Vérifiez-les ensuite en faisant des recherches sur Internet.

Nom : Maigret  
 Prénom : Hubert  
 Profession : Commissaire de police  
 État civil : .....  
 Âge :  Plus de 50 ans ?  
 Plus de 30 ans ?  
 Plus de 50 ans ?

**B.** À la lecture de la première page, quels sont les éléments inquiétants qui vous semblent connectés au titre du roman ? Faites-en la liste et comparez avec celle de vos camarades.

**C.** Dans ce genre de roman, on trouve souvent du lexique argotique. Après avoir écrit le mot en français standard, écrivez les équivalences dans votre langue, s'il y en a.



*Les aventures de l'inspecteur Lagueux et du détective de Solange*

Il était un peu plus de onze heures, cette nuit-là, quand le lanternier s'éleva dans le bureau de Maigret. Le commissaire, les yeux gros de fatigue, poussa le genre de bonnet des inspecteurs, dit le jeune Lagueux et bailla ostensiblement les yeux.

— Bonsoir, monsieur le commissaire, murmura-t-il.

Dans le vaste corridor, les lanternes de métal se balançaient et il leur adhérait un peu d'égout de la nuit. Comme toujours à cette heure-là, il y avait un air de bureau d'été humide et glauque.

— Ça va au mieux de vos nouvelles ? dit-il plus bas.

— Ça va, dit Maigret, le visage à la fois fermé et souriant. Maigret n'avait pas voulu l'inspecteur nocturne, de son bureau de nuit de traverser le couloir, il était le seul de son genre.

français		dans votre langue	
argot	standard	argot	
fic	policien		
fic			
taufel			
piquet			
balancer			

**NE POINZ TOUJOURS...  
 DE CRIME - ZONE INTERDITE SCÈNE DE CRIME - ZONE INTERDITE SCÈNE**

vingt-neuf | 29

fig. 58 (NRP117 (LI-B1))

Une méthode (LFLV45 (III<sup>e</sup> livre), Leçon 7, p. 56) de plus offre un extrait d'un roman policier de Georges Simenon, « Relais d'Alsace » qui est complémentaire à la leçon intitulée « L'Alsace, province européenne ». Cependant, dans ce roman de Georges Simenon n'apparaît pas le commissaire Maigret, mais le commissaire Labbé. Ce support pédagogique traite de l'hôtel « Le Relais d'Alsace » où séjourne un autre personnage du roman, M. Serge. La leçon dans laquelle figure cet extrait littéraire est prévue pour la révision des *adjectifs et pronoms indéfinis (tout, personne, rien, même, autre)*. C'est un support qui peut toujours être réalisé comme lecture commentée grâce à laquelle les apprenants enrichiront leur vocabulaire et pourront voir la région d'Alsace à travers une description littéraire.

Comme nous avons pu le voir les auteurs des méthodes ont tendance à insérer les grands classiques dans des formes authentiques et modernes, tout en changeant d'approche pédagogique. Le roman

policier est un bon support didactique parce qu'il peut être exploité différemment en cours de FLE, et parce que les apprenants peuvent étendre leurs connaissances de la langue ainsi que des habitudes d'autres membres du monde francophone de manière amusante.

#### 4.5.3. Les éléments francophones dans la sous-catégorie « ouvrages de théâtre »

Les éléments francophones de cette sous-catégorie sont représentés soit dans des ouvrages de théâtre, soit par la mention d'écrivains d'expression française. Parmi les auteurs les plus cités figure Eugène Ionesco (d'origine roumaine, naturalisé français), qui a reçu plusieurs prix littéraires pour ses oeuvres (*Prix du Brigadier*, *Prix Prince-Pierre-de-Monaco*, *Prix Jérusalem*) et dont le théâtre est caractérisé comme *Théâtre de l'absurde* ou *Anti-théâtre*. Nous pouvons trouver certains extraits de ses pièces dans les livres des méthodes suivantes : *Cinquième année de français – Udžbenik francuskog jezika za I razred gimnazije*, désormais CAF38 (I RG), LFLV44 (II<sup>e</sup> livre), LFLV45 (III<sup>e</sup> livre), NSF66 (LI-1), NSF68 (LI-2), FJ72 (I RSSŠ), *Champion 1 - Cahier d'exercices*, désormais Ch87 (CA-1), VOV111 (LI-A2+/B1). De même, nous allons voir que dans la plupart des cas la francophonie n'est pas exprimé par le texte, mais par l'origine et l'expression de l'auteur.

Tel est le cas avec le livre de l'élève de la méthode CAF38 (I RG) (Leçon 8, pp. 36-38 / Leçon 9, pp. 41-42) qui propose deux extraits de la pièce « La leçon » (Acte I, scène I). Avec le premier figure aussi la photo d'une scène prise lors de sa présentation au *Théâtre national croate de Zagreb* (Croatie). C'est un bon exemple de choix, car les apprenants peuvent tout de suite mettre cet écrivain dans un contexte interculturel. Ce support pédagogique est prévu pour une exploitation en tant que lecture commentée, mais aussi comme un exemple de langage spontané. Les mots auxquels les auteurs de la méthode attirent l'attention sont mis en gras, et de cette façon les apprenants peuvent les remarquer immédiatement. Il s'agit de constructions langagières de la langue standard mais aussi du langage familier, auquel les apprenants ne sont pas tellement habitués. L'une des raisons pour lesquelles il est toujours favorable de travailler sur une pièce de théâtre est qu'on peut y découvrir d'autres niveaux et styles de langue. Comme prolongement de cette activité figure aussi une petite plaisanterie sur un élève nommé Toto, qui a pour objectif de divertir les apprenants et de les faire rire. À ce coin consacré à la plaisanterie s'enchaîne une partie encadrée, qui est le coin de la grammaire, où l'on explique *le pluriel des mots composés* (*les chef-lieux, les chefs d'oeuvre, les arcs de triomphe, les timbres-poste*). Puis, suivent des exercices où les apprenants pratiqueront l'expression orale (en répondant aux

questions concernant l'extrait : « Qui est l'auteur de la pièce ? Quel est l'âge du professeur ? » etc.), ainsi que l'expression écrite (en répondant aux questions à l'écrit où il faut se servir des expressions figurant dans la partie *Retenons* et en pratiquant le pluriel des noms composés). Le dernier exercice est réservé à l'apprentissage du verbe *plaire*, où figurent toutes ses formes à l'indicatif et au subjonctif. Ce support pédagogique est très avantageux en classe de FLE car les apprenants peuvent développer trois compétences langagières : la compréhension écrite, l'expression orale et l'expression écrite. De même, c'est un document à travers lequel les apprenants peuvent aussi voir un emploi courant du français, et placer la pièce dans un contexte interculturel, du fait que les pièces de théâtre de cet écrivain sont aussi jouées dans leur pays. (v. fig. 59)

8



« La Leçon au Théâtre national croate de Zagreb »

**Le Spectacle Ionesco**

À chacun son goût! Aldo, qui est acteur, passa sa première soirée au théâtre. Quoi de plus naturel! Parmi les nombreuses pièces que jouent les théâtres parisiens, il choisit *La leçon* d'Eugène Ionesco qu'on donne avec *La cantatrice chauve* au théâtre de la Huchette.

Ce soir, on fête justement un record: les 3000 représentations de ces deux pièces de Ionesco qui attirent le public plus que jamais. Pourtant, au début, on était obligé de « pêcher » les spectateurs dans la rue devant ce petit théâtre du Quartier Latin qui n'a que 80 places! Aujourd'hui, dans la salle, des étudiants lancent les répliques qu'ils connaissent par cœur, avant les comédiens.

36

Assistons avec Aldo au début de *La leçon*, pièce pleine d'ironie dans laquelle Ionesco se moque de l'instruction superficielle.

**Le professeur:** Bonjour, Mademoiselle... C'est vous, c'est bien vous, n'est-ce pas, la nouvelle élève?

**L'élève:** Oui, Monsieur, bonjour, Monsieur. Vous voyez, je suis venue à l'heure. Je n'ai pas voulu être en retard.

**Le professeur:** C'est bien, Mademoiselle. Merci, mais il ne fallait pas vous presser... vous avez eu de la peine à trouver la maison?

**L'élève:** Pas du tout. Et puis j'ai demandé. Tout le monde vous connaît ici.

**Le professeur:** Il y a trente ans que j'habite la ville. Vous n'y êtes pas depuis longtemps. Comment la trouvez-vous?

**L'élève:** Elle ne me déplaît nullement. C'est une jolie ville, agréable, un joli parc, un pensionnat, de beaux magasins, des rues, des avenues...

**Le professeur:** C'est vrai, Mademoiselle. Pourtant, j'aimerais autant vivre autre part. À Paris, ou au moins à Bordeaux.

**L'élève:** Vous aimez Bordeaux?

**Le professeur:** Je ne sais pas. Je ne connais pas.

**L'élève:** Mais vous connaissez Paris?

**Le professeur:** Non plus, Mademoiselle, mais, si vous me le permettez, pourriez-vous me dire, Paris, c'est le chef-lieu de... Mademoiselle?

**L'élève:** (cherche un instant, puis, heureuse de savoir): Paris, c'est le chef-lieu de... la France?

**Le professeur:** Mais oui, Mademoiselle, bravo, mais c'est très bien, c'est parfait. Mes félicitations. Vous connaissez votre géographie nationale sur le bout des ongles. Vos chefs-lieux.

37

fig. 59 (CAF38 (I RG))

Dans le même manuel, on trouve un autre extrait de la même pièce de théâtre, figurant dans la leçon suivante (Leçon 9, pp. 41-42). La proposition de réalisation des activités est à peu près la même que dans la leçon précédente, sauf que dans celle-ci, dans la partie encadrée, figurent maintenant les formes et l'emploi du *subjonctif présent* et, qu'à la fin, on demande aux apprenants de jouer la scène. Étant

donné que c'est un extrait comique, les apprenants auront l'occasion d'apprendre en s'amusant, ce qui est un très grand avantage dans l'apprentissage du FLE.

Par ailleurs, nous trouvons certains extraits des pièces de théâtre d' E. Ionesco à la fin d'une méthode dans la partie *Pour la lecture*, qui n'est pas obligatoire, mais qui pourrait être complémentaire au cours. Tel est le cas avec la méthode LFLV44 (II<sup>e</sup> livre), qui propose deux extraits de pièces de théâtre « La cantatrice chauve » (LFLV44 (II<sup>e</sup> livre), pp. 227-228), extrait intitulé dans cette partie « C'est extraordinaire ! », et « Les Rhinocéros », extrait intitulé ici « L'homme qui devient rhinocéros » (LFLV44 (II<sup>e</sup> livre), p. 234) ; et avec la méthode LFLV45 (III<sup>e</sup> livre), où figure un extrait de « Jeux de massacre », intitulé « Le bonheur à la portée de tous » (LFLV44 (II<sup>e</sup> livre), p. 237). Ces supports pédagogiques sont destinés à être réalisés comme lecture commentée, où les apprenants auront l'occasion d'englober les savoirs précédemment acquis et de prendre conscience d'autres niveaux de langue dans un autre contexte, le contexte théâtral. De même, ils auront l'occasion de lire et de connaître les oeuvres d'un grand auteur francophone.

Dans le livre de l'élève de la méthode NSF66 (LI-1) (Unité 1, leçon 3, ex.12, p. 31) figure une affiche de la pièce de théâtre « La cantatrice chauve », dans l'exercice « Faites des projets de week-end ». Cette activité est complémentaire à l'unité « Goûts et préférences », et elle prévue comme pratique d'expression orale où les apprenants choisiront *où, quand, avec qui* ils sortiront. L'affiche tout comme l'image, quand elle est dépourvue de texte, sert d'un bon déclencheur pour la communication.

**12. EXTRAIT D'UNE PIÈCE DE IONESCO : La Cantatrice chauve**  
La pièce commence par un échange de banalités entre M. Smith et sa femme. Ensuite, leur bonne, Mary, entre en scène

Mary, entrant : Je suis la bonne. J'ai passé un après-midi très agréable. J'ai été au cinéma avec un homme et j'ai vu un film avec des femmes. À la sortie du cinéma, nous sommes allés boire de l'eau-de-vie et du lait et puis on a lu le journal.

Mme Smith : J'espère que vous avez passé un après-midi très agréable, que vous êtes allée au cinéma avec un homme et que vous avez bu de l'eau-de-vie et du lait.

M. Smith : Et le journal !

Mary : Mme et M. Martin, vos invités sont à la porte. Ils m'attendaient. Ils n'osaient pas entrer tout seuls. Ils devaient dîner avec vous, ce soir.

Mme Smith : Ah oui. Nous les attendions. Et on avait faim. Comme on ne les voyait plus venir, on allait manger sans eux. On n'a rien mangé, de toute la journée. Vous n'auriez pas dû vous absenter !

Mary : C'est vous qui m'avez donné la permission.

M. Smith : On ne l'a pas fait exprès !

Eugène IONESCO,  
La Cantatrice chauve, © Ed. Gallimard.

Notez tout ce qui est absurde : a/ dans le récit de Mary b/ dans la réponse de Mme Smith c/ dans la situation de la fin de la scène.

VINGT-TROIS 23

Le livre de l'élève de la méthode NSF68 (LI-2) (Unité 1, leçon 2, ex. 12, p. 23) propose un petit extrait de « La cantatrice chauve », qui est prévu comme activité d'expression écrite où les apprenants doivent noter tout ce qui est absurde. Ayant en vue qu'il s'agit du théâtre de l'absurde, on peut s'attendre à une atmosphère agréable et pleine d'humour, ce qui est toujours bienvenu en cours et stimulant pour l'apprentissage (v. fig. 60).

fig. 60 (NSF68 (LI-2))

Pour ce qui est de la méthode FJ72 (I RSŠ) (Unité 4, leçon 1, p.75), elle illustre l'extrait d'une pièce du même auteur : « Le roi se meurt », avec une petite notice biographique. L'unité dans laquelle il se trouve est entièrement dédiée aux « Spectacles, arts et lettres », et il est intitulé dans cette partie « Qu'est-ce que c'est que la vie ? ». Ce support pédagogique est destiné à être réalisé tout d'abord comme pratique de compréhension écrite, où les apprenants essayeront « de découvrir les idées essentielles du dialogue entre le roi et la servante, ensuite d'expliquer le titre du texte, la différence entre la vie du roi et celle de Juliette » etc. (FJ72 (I RSŠ), p.75). Ensuite, comme pratique d'expression orale, les apprenants feront à deux un « Jeu de rôle : Chez le docteur ». L'objectif de cette activité est la pratique des expressions quotidiennes utilisées chez le médecin comme: « Je me sens mal, Je suis souffrant(e), Je tousse beaucoup » etc. (FJ72 (I RSŠ), p. 76). C'est une manière ludique et amusante d'apprendre, où les apprenants peuvent prendre des rôles différents.

Dans le cahier d'exercices de la méthode Ch87 (CA-1) (ex. 6, p. 22), la pièce de théâtre d'Ionesco « La cantatrice chauve », est mentionnée avec quelques autres spectacles comme *Le Petit Zinc*, *Musique africaine*, *Dis-moi que je rêve*, *Cinéscénie du Puy de Fou*. Cette activité est prévue pour la pratique de la compréhension écrite, où les apprenants observeront d'abord les spectacles présentés et les situeront d'après *le type de loisir, le nom et le lieu*. Il s'agit d'un exercice par lequel ils enrichiront leur vocabulaire sur certains domaines culturels francophones.

Le livre de l'élève de la méthode VOV111 (LI-A2+/B1) consacre deux parties à ce grand auteur (Unité 3, ex. 10, pp. 40-41 et ex. 12, pp. 42-43). Dans l'*activité 10* apparaissent une photo d'Eugène Ionesco, avec sa biographie, ainsi qu'une partie dédiée au *Théâtre de l'absurde*. Cette activité est plutôt imaginée comme une lecture commentée, où l'on attire l'attention des apprenants sur l'importance de s'informer avant de lire un ouvrage littéraire, « sur l'auteur et éventuellement sur le mouvement littéraire auquel il appartient » (VOV111 (LI-A2+/B1), p. 40), et tout cela afin d'assurer une meilleure compréhension durant la lecture. Ce texte est suivi d'un autre contenu sur le *Théâtre de l'absurde* où figurent trois couvertures des d'oeuvres dramatiques de l'auteur ainsi qu'un petit texte sur une explication relative à ce genre de théâtre. Dans ce contexte sont mentionnés Samuel Beckett et Alfred Jarry, qui, avec Eugène Ionesco, font partie de ce courant théâtral. Dans l'*activité 12*, « Passage à l'action » (VOV111 (LI-A2+/B1), Unité 3, pp. 42-43), les auteurs proposent un extrait de la pièce de théâtre « Exercices de conversation et de diction française pour étudiants américains ». Ici on demande aux apprenants de décrire les personnages, d'imaginer en petits groupes « quels sont les regrets et les espoirs du professeur », de préparer une petite lecture du texte et enfin de les enregistrer. C'est une

activité où, les apprenants sont invités à jouer la scène (v. fig. 61). Il s'agit d'un support pédagogique qui est très favorable pour le cours ; les apprenants y sont indépendants et se servent du français, en jouant un extrait du théâtre francophone dans une atmosphère pleine d'humour.

**3 | Passage à l'action**

**12. À VOUS DE JOUER**  
Voici un extrait d'une pièce d'Eugène Ionesco que nous allons dire et enregistrer.

**A.** Lisez le texte et comparez entre vous ce que vous avez compris.

**L'APPEL**  
(Personnages : PHILIPPE, le professeur; MARIE-JEANNE et JEAN-MARIE, les élèves)

**PHILIPPE :** Bonjour, messieurs ; bonjour, mesdemoiselles. Vous ne répondez pas ? On ne répond pas. Pourquoi ne répondez-vous pas ? Répondez donc. Oh, il est trop tôt, les élèves ne sont pas encore là.

**MARIE-JEANNE :** Présente.

**PHILIPPE :** Dites-moi, Marie-Jeanne, comment vous appelez-vous ?

**MARIE-JEANNE :** Je m'appelle Jean-Marie.

**PHILIPPE :** Vous ne comprenez pas. C'est faux. Vous vous trompez. Attention, Marie-Jeanne : dites-moi, comment vous appelez-vous ?

**MARIE-JEANNE :** Je m'appelle Marie-Jeanne.

**PHILIPPE :** C'est mieux. Ne vous trompez plus. Cela suffit pour aujourd'hui. Levez-vous. Sortez. Allez manger.

**JEAN-MARIE :** Présent.

**PHILIPPE :** Dites-moi, Jean-Marie, comment vous appelez-vous ?

**JEAN-MARIE :** Je m'appelle Jean-Marie.

**PHILIPPE :** C'est juste. Vous ne comprenez. Vous êtes un garçon intelligent. Marie-Jeanne.

Extrait de Eugène Ionesco, *Exercices de conversation et de dictée pour jeunes étudiants étrangers*, Gallimard

**B.** Relisez le texte et, en groupes, partagez votre façon de voir Marie-Jeanne, Jean-Marie et leur professeur : leur physique, leurs vêtements, etc.

**C.** En groupes, imaginez quels sont les regrets et les espoirs du professeur et ce qui peut le mettre en colère. Comparez et discutez en classe vos différents points de vue.

**D.** Maintenant que vous connaissez mieux les personnages, reformez les groupes et préparez la lecture en ajoutant au texte des indications sur la manière de l'interpréter le texte et les éventuels sentiments des personnages (didascalies). Répétez ensuite votre lecture.

**E.** Présentez vos lectures au reste de la classe et enregistrez votre lecture.



**Passage à l'action | 3**

**13. UN BIEN ÉTRANGE PERSONNAGE...**  
**A.** En groupes, inventez un personnage de théâtre aussi étrange que possible.

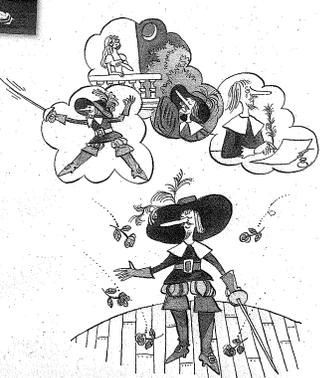
**B.** Décrivez son physique et ses vêtements.

**C.** Inventez-lui des aventures exceptionnelles.

**D.** Imaginez ses regrets, ses espoirs et ce qui l'énerve dans la vie.

**E.** Présentez votre personnage à la classe.

**F.** Pour finir, votez pour le personnage que vous avez préféré.



quarante-trois | 43

fig. 61 (VOV111 (LI-A2+/B1))

Maurice Maeterlinck (d'origine belge) est le deuxième auteur des ouvrages de théâtre le plus cité et que nous trouvons dans les méthodes suivantes de notre liste : FJ33 (IV RG) et FJ74 (III RSS).

Dans le livre de l'élève de la méthode FJ33 (IV RG) (leçon 6, pp. 29-30), figure un extrait de son oeuvre dramatique « Pelléas et Mélisande », intitulé dans la leçon 6 « Un duo lyrique ». C'est un dialogue entre les deux amoureux, suivi de l'information que le célèbre Claude Debussy a composé la musique pour l'opéra du même nom. Cette leçon est imaginée comme pratique de l'expression écrite (notamment du vocabulaire et de la grammaire) et de l'expression orale (à travers différents sujets de conversation). En ce qui concerne le vocabulaire, après le texte sur Claude Debussy sont proposées de nouvelles structures de langue sur lesquelles les auteurs de la méthode attirent l'attention des apprenants : « C'est la dernière fois/ que je te vois/ que je te dis cela/ qu'elle lui parle » etc. (FJ33 (IV RG), p. 30). Ensuite, nous pouvons trouver différents genres des noms : *le père-la mère, le frère-la soeur, l'oncle- la tente*, etc. ; quelques verbes qu'il faut distinguer : *mener, amener, emmener* ; quelques homonymes : *la voix, la voie, je la vois*, ainsi que leur sens en contexte. Dans les exercices

qui suivent on demande aux apprenants de pratiquer la grammaire (*le pronom relatif, le subjonctif, le passé composé, le futur, questions – réponses : depuis quand... ?/ depuis que...*), ainsi que de nouvelles constructions. Enfin, figurent des questions où les apprenants pratiqueront l'expression orale tout en approfondissant leurs connaissances sur cet auteur francophone, et on leur demande aussi de dire quelque chose sur le compositeur de l'opéra « Pelléas et Mélisande ». Il s'agit d'un support pédagogique qui est très favorable en cours car à travers un art (le théâtre), les apprenants peuvent avoir accès à un autre art (l'opéra), qui est aussi francophone.

Le manuel FJ74 (III RSŠ) (Unité 2, leçon, 1, pp. 55-56) propose un extrait de l'oeuvre « Pelléas et Mélisande » comme texte complémentaire à l'unité dédiée à la francophonie. Il est imaginé comme une activité où les apprenants joueront d'abord la scène, puis relèveront tous les verbes employés au *subjonctif présent*. Ainsi, ils pratiqueront la compétence d'expression orale et d'expression écrite. Étant donné que ce support se trouve dans une leçon qui est entièrement consacrée à la Belgique, les apprenants auront l'occasion de compléter les connaissances précédemment acquises sur ce pays, en y ajoutant des informations sur l'un des auteurs belges les plus connus.

Dans notre étude vient ensuite Samuel Beckett (d'origine irlandaise), qui figure dans les méthodes suivantes LFLV44 (II<sup>e</sup> livre), NSF71 (CA-3) et VOV111 (LI-A2+/B1). Dans le livre de l'élève de la méthode LFLV44 (II<sup>e</sup> livre) (pp. 224-226), apparaît un extrait de son oeuvre « En attendant Godot », intitulé pareillement dans la partie *Pour la lecture*. Ce texte littéraire est prévu pour être réalisé comme lecture commentée, cependant il pourrait aussi être exploité dans un sens plus large. Vu qu'il figure avec les oeuvres d'Ionesco dans la même partie du livre, l'enseignant pourrait guider les apprenants à comparer ces extraits de théâtre francophone qui appartiennent au courant du *Théâtre de l'absurde* et ainsi à développer leurs compétences (inter)culturelles.

Le cahier d'exercices de la méthode NSF71 (CA-3) (Unité 4, leçon 2, ex. 14, pp. 140-141) propose encore un extrait de la pièce de théâtre « En attendant Godot » ainsi que le dialogue et la photo d'une scène. Ce texte littéraire est envisagé comme développement de la compétence d'expression orale, où l'on demande aux apprenants de parler de la philosophie de cet oeuvre, en répondant aux questions suivantes : « En quoi ce dialogue de théâtre est-il différent de ceux qu'on a l'habitude de lire? Quels sont les sentiments, les préoccupations, les états d'âme qui transparaissent dans les paroles des deux personnages ? Qui peut être Godot ? Quelle philosophie Samuel Beckett a-t-il voulu illustrer dans cette pièce ? » (NSF71 (CA-3), p.141). (v. fig. 62) Nous sommes d'avis que ce texte pourrait aussi être

exploitée comme exercice d'expression écrite, ou encore d'expression orale, où les apprenants joueraient une petite partie de cette pièce de théâtre francophone.

UNITE 4 Leçon 2

### Compléments

**14. La fin de En attendant Godot, pièce de Samuel Beckett.**

Dans un décor neutre où ne figure qu'un arbre, deux clochards, Vladimir et Estragon, attendent un certain Godot. Ils ne l'ont jamais vu et ne savent même pas pourquoi ils l'attendent. Les deux actes de la pièce se déroulent dans l'inaction de cette attente au fil des disputes des deux personnages et des questions qu'ils se posent. Voici la dernière scène de la pièce.



Une scène de En attendant Godot, au théâtre de l'Odéon

Silence. Le soleil se couche, la lune se lève. Vladimir reste immobile. Estragon se réveille, se déchausse, se lève, les chaussures à la main, les dépose devant la rampe, va vers Vladimir, le regarde.

ESTRAGON. – Qu'est-ce que tu as ?  
VLADIMIR. – Je n'ai rien.  
ESTRAGON. – Moi je m'en vais.  
VLADIMIR. – Moi aussi.  
Silence.  
ESTRAGON. – Il y a longtemps que je dors ?  
VLADIMIR. – Je ne sais pas.  
Silence.

ESTRAGON. – Où irons-nous ?  
VLADIMIR. – Pas loin.  
ESTRAGON. – Si si, allons-nous-en loin d'ici !  
VLADIMIR. – On ne peut pas.  
ESTRAGON. – Pourquoi ?  
VLADIMIR. – Il faut revenir demain.  
ESTRAGON. – Pour quoi faire ?  
VLADIMIR. – Attendre Godot.  
ESTRAGON. – C'est vrai. (Un temps). Il n'est pas venu ?  
VLADIMIR. – Non.  
ESTRAGON. – Et maintenant il est trop tard.  
VLADIMIR. – Oui, c'est la nuit.

UNITE 4 Leçon 2

ESTRAGON. – Et si on le laissait tomber ? (Un temps.) Si on le laissait tomber ?  
VLADIMIR. – Il nous punirait. (Silence. Il regarde l'arbre.) Seul l'arbre vit.  
ESTRAGON, regardant l'arbre. – Qu'est-ce que c'est ?  
VLADIMIR. – C'est l'arbre.  
ESTRAGON. – Non, mais quel genre ?  
VLADIMIR. – Je ne sais pas. Un saule.  
ESTRAGON. – Viens voir. (Il entraîne Vladimir vers l'arbre. Ils s'immobilisent devant. Silence.) Et si on se pendait ?  
VLADIMIR. – Avec quoi ?  
ESTRAGON. – Tu n'as pas un bout de corde ?  
VLADIMIR. – Non.  
ESTRAGON. – Alors on ne peut pas.  
VLADIMIR. – Allons-nous-en.  
ESTRAGON. – Attends, il y a ma ceinture.  
VLADIMIR. – C'est trop court.  
ESTRAGON. – Tu tireras sur mes jambes.  
VLADIMIR. – Et qui tirera sur les miennes ?  
ESTRAGON. – C'est vrai.  
VLADIMIR. – Fais voir quand même. (Estragon dénoue la corde qui maintient son pantalon. Celui-ci, beaucoup trop large, lui tombe autour des chevilles. Ils regardent la corde.) A la rigueur ça pourrait aller. Mais est-elle solide ?  
ESTRAGON. – On va voir. Tiens.  
Ils prennent chacun un bout de la corde et tirent. La corde se casse. Ils manquent de tomber.  
VLADIMIR. – Elle ne vaut rien.  
Silence.

ESTRAGON. – Tu dis qu'il faut revenir demain ?  
VLADIMIR. – Oui.  
ESTRAGON. – Alors on apportera une bonne corde.  
VLADIMIR. – C'est ça.  
Silence.  
ESTRAGON. – Didi.  
VLADIMIR. – Oui.  
ESTRAGON. – Je ne peux plus continuer comme ça.  
VLADIMIR. – On dit ça.  
ESTRAGON. – Si on se quittait ? Ça trait peut-être mieux.  
VLADIMIR. – On se pendra demain. (Un temps.) A moins que Godot ne vienne.  
ESTRAGON. – Et s'il vient ?  
VLADIMIR. – Nous serons sauvés.  
VLADIMIR enlève son chapeau – celui de Lucky – regarde dedans, y passe la main, le secoue, le remet.  
ESTRAGON. – Alors, on y va ?  
VLADIMIR. – Relève ton pantalon.  
ESTRAGON. – Comment ?  
VLADIMIR. – Relève ton pantalon.  
ESTRAGON. – Que j'enlève mon pantalon ?  
VLADIMIR. – RE-lève ton pantalon.  
ESTRAGON. – C'est vrai.  
Il relève son pantalon. Silence.  
ESTRAGON. – Alors, on y va ?  
VLADIMIR. – Allons-y.  
Ils se houpent pas.  
RIDEAU.

Samuel Beckett, En attendant Godot, Acte II, 4<sup>e</sup> Ed. de Minuit, 1953.

● En quoi ce dialogue de théâtre est-il différent de ceux qu'on a l'habitude de lire ?  
● Quels sont les sentiments, les préoccupations, les états d'âme qui transparaissent dans les paroles des deux personnages ?  
● Qui peut être Godot ?  
● Quelle philosophie Samuel Beckett a-t-il voulu illustrer dans cette pièce ?

**15. Apprenez à lire l'avenir dans les cartes.**

● Comment procéder

Utilisez un jeu de trente-deux cartes (as, roi, dame, valet, 10, 9, 8, 7, dans les quatre couleurs). Le cartomancien mélange les cartes. Le consultant coupe de la main gauche. Deux techniques :

a) Si le consultant veut des réponses à des questions précises.

Pour chaque question, le cartomancien tire dix-sept cartes dans le jeu, les étale sur la table (face cachée) et en fait retourner sept par le consultant.

fig. 62 (NSF71 (CA-3))

Le livre de l'élève de la méthode VOV111 (LI-A2+/B1), mentionne cet écrivain avec Eugène Ionesco et Alfred Jarry, en tant qu'auteurs appartenant au courant du *Théâtre de l'absurde*. Nous avons déjà mentionné cette exploitation pédagogique plus haut dans un texte concernant Eugène Ionesco.

Fernando Arrabal (auteur dramatique et cinéaste, d'origine espagnole et d'expression française) figure dans la méthode LFD56 (III<sup>e</sup> livre), dans le dossier « Culture ou contestation », et la leçon intitulée « Antithéâtre et contestation » (LFD56 (III<sup>e</sup> livre), dossier 9, pp.140-143). En fait, il s'agit d'un extrait de sa pièce de théâtre « Pique-nique en campagne ». Les exercices qui y sont prévus concernent la pratique de l'expression orale (où les apprenants répondront à différentes questions) et de l'expression écrite (où ils construiront un récit d'après les trois phrases données auparavant et qui résument l'extrait). C'est un extrait où l'on pourrait aussi travailler sur l'expression orale, en demandant aux apprenants de reproduire certains paragraphes. Cela pourrait être un défi pour eux, mais aussi très stimulant pour la motivation et l'enrichissement du vocabulaire. De même, l'enseignant pourrait

toujours présenter cet auteur dans un contexte plus large et ainsi susciter l'intérêt des apprenants sur le monde francophone en général.

Dans le cahier d'exercices de la méthode NSF69 (CA-2) (Unité 4, leçon 1, ex. 16, p. 131) cet auteur est mentionné dans le contexte des « Compléments », dans une activité imaginée comme production orale. Il s'agit d'un extrait de sa pièce de théâtre « Pique-nique » prévu pour la pratique de l'expression orale. Vu qu'il s'agit de la dernière activité de cette unité, sa réalisation dépendra de la durée du cours et du programme prévu.

La méthode FJ74 (III RSS) (Unité 4, leçon 3, p. 146) propose un petit extrait de l'écrivain Albert Camus « Caligula ». En effet, toute une unité est dédiée à ce grand écrivain. Nous l'avons déjà mentionné dans la partie qui concerne « la prose ». C'est un extrait de douze lignes qui est choisi pour être réalisé comme activité de pratique de l'expression orale, où les apprenants joueront ce dialogue à deux.

Une seule fois, une pièce de théâtre sur un peuple d'Afrique est mentionnée et c'est dans le livre de l'élève de la méthode CC84 (LI-3) (Unité 15, pp. 142-143) qui présente l'extrait de la pièce, « Le Respect des morts », de l'Ivoirien, Aladou Koné. (v. fig. 63) C'est un extrait du texte intitulé « L'Avenir du monde », avec lequel on peut travailler sur les quatre compétences langagières. C'est la première fois que les apprenants ont l'occasion d'écouter une pièce de théâtre, et ainsi de travailler sur la compréhension orale. De plus, en lisant le texte et en prenant des notes pour préciser certaines constatations, ils pratiqueront la compétence de la compréhension et de l'expression écrites. Enfin, la compétence de l'expression orale, qui peut toujours être réalisée comme expression écrite, figure comme dernière activité. Étant donné que cet extrait apparaît dans la partie du livre *Découverte*, grâce à cette oeuvre, les apprenants auront l'occasion d'élargir leurs horizons et de « découvrir » la culture francophone dans le contexte africain qu'ils n'avaient pas eu l'occasion de rencontrer jusque là. Cela peut aussi éveiller leur intérêt pour d'autres auteurs d'expression française. La francophonie y est représentée par des personnages francophones aux prénoms africains (N' Douba, N' Da, Anouh), la thématique de l'oeuvre, le barrage que l'on a l'intention de construire au détriment d'un village africain, et le son des tam-tams, qui annonce le rassemblement des personnages principaux. Ceux-ci parlent des problèmes que le monde industriel leur impose et deux points de vue se confrontent. D'ailleurs, c'est ce qui est représenté sur la photo accompagnant le texte : des hommes en groupe, assis et discutant. Étant

donné que ce support figure dans la leçon « Tout change » il pourrait aussi être un bon déclencheur pour une discussion d'un point de vue (inter)culturel.

**Unité 15**

**TOUT CHANGE**

**Des tunnels pour sortir de la crise ?**



**L**a spectaculaire réalisation du tunnel sous la Manche, la construction de Mélor (métro est-ouest rapide) à Paris, le projet du Somport dans les Pyrénées et, à l'étranger, les nombreux exemples japonais montrent que nous sommes techniquement en mesure de répondre efficacement aux nouveaux besoins des transports. De plus, de tels projets ont une incidence bénéfique sur l'emploi et l'économie du pays concerné. En effet :

- la construction de tunnels et, plus tard, leur exploitation sont génératrices d'emplois ;
- des tunnels permettent des relations rapides directes là où elles étaient difficiles ou inexistantes (par exemple, en désenclavant certaines vallées de montagne, les tunnels permettent la création d'emplois liés au tourisme et à l'établissement de PME) ;
- les tunnels ne déforment pas le paysage ;
- les problèmes qu'ils posent écologiquement sont maîtrisables : grâce au pot catalytique et à l'essence sans plomb, l'augmentation de la circulation routière n'est plus suivie d'une forte augmentation de la pollution atmosphérique.

1. Lisez le texte. Est-ce que l'auteur de l'article donne des preuves de ce qu'il affirme ?

2. Dites dans quel but cet article a été écrit :

1. pour convaincre les lecteurs que la construction de tunnels est une bonne chose ;
2. pour informer objectivement les lecteurs sur les avantages et les inconvénients des tunnels ;
3. pour montrer que progrès technique, économie et emploi sont étroitement liés.

**Découvertes** Unité 15

**L'AVENIR DU MONDE NOIR**

N'DOUBA PLUS D'ANCHOUSA  
N'DA VIEUX NOTABLE  
ANOH NOTABLE

(Place du village. Dans la pénombre, le feu-terre a sonné et les habitants arrivent un à un par petits groupes, et s'assoient sous l'arbre à palabres. Quand tout le monde est en place, la lumière devient plus intense. C'est le matin.)

N'DOUBA  
Je voudrais ce matin vous parler – vous vous en doutez bien – du barrage et du problème que sa construction crée dans le village. Chacun de vous sait de quoi il s'agit.

ANOH  
Sékpa, C'est vrai.

N'DOUBA  
La chose se résume ainsi. Pour faire démanier notre industrie qui, à la longue, permettra de libérer notre économie, le gouvernement a décidé de construire un barrage près de notre village. Or l'on sait que les eaux du lac de retenue englueraient le village...

N'DA  
Et nous avons dit que nous ne pouvons pas quitter notre village, qu'à aucun prix nous ne laisserons les eaux venger la retraite des morts qui veillent sur nous [...].

N'DOUBA  
Le problème actuel est trop grave pour que nous le réduisions simplement à une banale querelle de générations. Il s'agit de l'avenir du monde noir. Il s'agit de voir comment il faut résoudre nos contradictions internes pour faire face à l'extérieur.

ANOH  
En vérité, notre combat est le même. Seules les méthodes sont différentes.

N'DA  
Penses-tu que notre intérêt à nous soit de quitter ce village ou repasser les années qui veillent sur nous ? Penses-tu que quitter ce village où nous avons toujours vécu heureux soit dans notre intérêt ?

N'DOUBA  
Moi aussi je connais la peine que j'aurais à quitter ces lieux, je sais le grave choc que notre as-

départ implique. Je pressens le vide qui va nous habiter les premiers temps du départ. Je sais les bouleversements que cela va provoquer dans notre vie quotidienne.

40 Pourtant, quand je regarde l'avenir qui nous est réservé, je réponds sans hésiter que notre intérêt se trouve dans le départ.

45 Oui, il faut partir. Vous voyez vous-mêmes que notre village ne peut plus vivre comme autrefois. Nos habitudes les plus naturelles ont été faussées. Pour vivre maintenant, on ne peut plus se contenter des simples poissons du fleuve, des bananes et des tubercules des champs. Il faut acheter du riz, du sucre, il faut du matériel pour nos lampes ; nous faut de bonnes machettes pour travailler nos champs, des filets résistants pour la pêche. Regardez donc les pagnes que vous portez : ils sont faits par des machines.

50 (Mesures d'approbation dans l'assemblée.)

55 Malgré nous, nous sommes embarqués dans ce monde où il faut tout acheter. Au prix qu'on nous impose. Voilà par où l'on nous tient encore.

60 Voilà donc, Anoh, ce monde ne nous permet plus de vivre isolés. Nous ne pouvons pas nous suffire tout comme les autres ne peuvent pas se suffire eux non plus. Il nous faut donc apprendre avec ardeur ce qu'ils savent de plus que nous.

65 Et il faut partir avec conviction et enthousiasme. De cela à l'assemblée, Anoh.

ANOH  
Telles sont les paroles de N'Douba. Elles ne sont peut-être pas la vérité mais elles devraient nous pousser à penser plus loin les problèmes.

Armand Gatti, Le Retour des morts, Hachette, 1980.

**Écoutez l'extrait de la pièce de théâtre Le Retour des morts de Théodore Amanoh Koné. Lisez le texte et prenez des notes pour préciser les points suivants :**

1. le projet dont il s'agit (en un mot) ;
2. les objectifs du projet ;
3. le problème que cela pose au village ;
4. les deux points de vue qui se forment chez les gens du village.

**Retrouvez dans la dernière réplique de N'Douba (Moi aussi je connais la peine... Dis cela à l'assemblée, Anoh) :**

1. comment il montre à ceux qui ne veulent pas partir qu'il les comprend ;
2. comment il annonce son propre point de vue ;
3. comment il explique qu'il faut suivre la tendance générale.

**Est-ce que sa conclusion Et il faut partir avec conviction et enthousiasme vous surprend ? Pourquoi ?**

fig. 63 (CC84 (LI-3))

Armand Gatti, metteur en scène (d'origine monégasque) figure dans le livre de l'élève de la méthode CC80 (LI-1) (Unité 5, p. 96), dans la partie de l'unité intitulée « Le théâtre et la vie ». Il s'agit de deux interviews, dont la première est réalisée entre un journaliste et un acteur lors d'un stage des acteurs, et la deuxième, après la présentation du spectacle. C'est un document authentique les apprenants ayant l'occasion d'écouter aussi un enregistrement, et de pratiquer la compréhension orale. Dans l'activité qui suit on demande aux apprenants de répondre à certaines questions, en utilisant la construction lexicale *j'ai envie ... mais...* Puis, dans l'exercice suivant on leur demande d'employer le pronom *en* dans la même construction pour leur faire pratiquer la grammaire. Ce document pédagogique est très avantageux, parce qu'il offre la possibilité de travailler sur les quatre compétences langagières, ainsi que sur deux contextes francophones concernant l'art dramatique.

Dans cette sous-catégorie nous avons aussi considéré un grand humoriste, Raymond Devos (français d'origine belge<sup>100</sup>). Lui-même plaisantait sur son origine en disant : « Je suis né avec un pied en Belgique et un pied en France, c'est pour cela que je marche les pieds écartés. »<sup>101</sup> Il apparaît aussi comme l'un des auteurs francophones dans les méthodes NSF68 (LI-2), NSF69 (CA-2) et NSF70 (LI-3). Dans le livre de l'élève de la méthode NSF68 (LI-2) (Unité 3, ex. 10, p. 119), figure un extrait de son sketch « Sans dessus dessous » transcrit et intitulé « Le visage en feu ». Dans cette activité on demande aux apprenants de montrer « que le comique de Devos est un comique de l'absurde » (NSF68 (LI-2), p.119). Ce support pédagogique est un très bon exemple de la langue spontanée et donne l'occasion aux élèves de découvrir le français à travers un genre humoristique, ce qui est un grand atout dans l'apprentissage.

Le cahier d'exercices de la méthode NSF69 (CA-2) (Unité 1, leçon 5, ex. 20, p. 43) propose la transcription d'un extrait de son sketch « Sans dessus dessous », intitulé dans l'exercice « Faites l'amour, ne faites pas la guerre ». Cet exercice est imaginé d'abord comme pratique de la compréhension écrite (où les apprenants liront d'abord le texte et essayeront de le comprendre dans sa totalité), de l'expression écrite (où ils relèveront « les remarques amusantes et les jeux de mots » (NSF69 (CA-2), p. 43)) et enfin de l'expression orale (où ils exposeront ce qu'ils ont trouvé dans le texte). Ce support pédagogique est avantageux pour plusieurs raisons : il est plein d'humour, court et facile à comprendre. De même, il pourrait être réalisé comme pratique de l'expression orale, où les apprenants apprendront ces répliques et les présenteront devant la classe.

Le livre de l'élève de la méthode NSF70 (LI-3) (Unité 4, leçon 4, ex.13, p. 211) propose encore une transcription de son sketch « Sans dessus dessous », intitulé dans l'exercice « À travers l'humour et la littérature ». Cet exercice est imaginé comme pratique de la compréhension écrite et de l'expression orale et écrite (où l'on demande aux apprenants de relever « les expression construites avec les verbes *parler* et *dire*, et ensuite d'analyser l'humour de R. Devos » (NSF70 (LI-3), p. 211)).

Les trois textes de cet humoriste sont très avantageux et inspiratifs pour la motivation et le travail en cours de FLE. Ils peuvent briser la routine et ils font partie de la riche civilisation francophone.

---

<sup>100</sup> <http://www.franceculture.fr/emissions/les-idees-claires/bien-des-grands-francais-sont-belges> [source URL consultée le 7 mars 2016]

<sup>101</sup> [https://fr.wikipedia.org/wiki/Raymond\\_Devos](https://fr.wikipedia.org/wiki/Raymond_Devos) [source URL consultée le 7 mars 2016]

#### 4.5.4. Les éléments francophones dans la sous-catégorie « citations, proverbes, pensées et maximes »

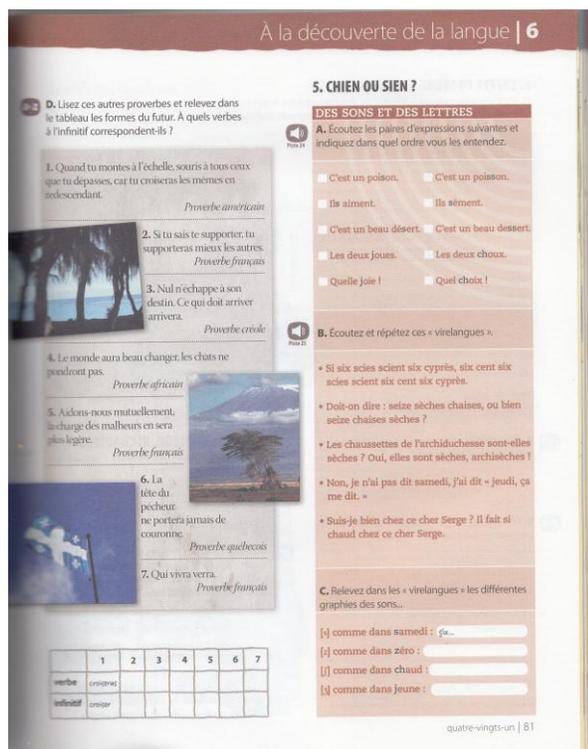


fig.64 (VOB109 (LI-A2))

Dans cette sous-catégorie nous avons classifié les citations, les proverbes, les pensées et les maximes de quelques auteurs ou régions francophones, plus précisément : une maxime de Marie Bashkirtseff, (d'origine russe (*Viši tečaj francuskog jezika*, désormais VTFJ48 (VT)), deux réflexions d'Albert Camus (NSF69 (CA-2) et FJ74 (III RSŠ)), une pensée de Picasso (NSF71 (CA-3)), deux proverbes, l'un arabe, l'autre dit français, mais qu'on aurait pu qualifier de francophone puisque qu'on le trouve chez est J. J. Rousseau d'origine suisse (VTFJ48 (VT)), un proverbe africain (Fo92 (LI-2)), une citation de Jacques Attali (d'origine juive, né en Algérie) (Fo94 (LI-3)), une citation d'Amélie Nothomb,

ainsi que 3 proverbes francophones : créole, africain et québécois (VOB109 (LI-A2)) (v. fig. 64) et une citation de Michel Houellebecq (de la Réunion) (VOV114 (CA-B1+/B2)). Leur emploi est partout le même et ils servent de « sujets de réflexion », c'est-à-dire d'une activité, où les apprenants peuvent pratiquer la compétence d'expression orale ou écrite, et parfois quelques segments de la grammaire. Il s'agit de supports pédagogiques à travers lesquels les apprenants peuvent aussi apprendre d'autres valeurs du monde francophone dans un contexte (inter)culturel.

#### 4.5.5. Conclusion sur les éléments francophones exploités dans la catégorie thématique « littérature »

Après l'analyse des éléments francophones dans la catégorie thématique « littérature » nous pouvons constater que les méthodes qui ont le plus grand nombre d'éléments littéraires francophones sont LFD56 (III<sup>e</sup> livre), NSF69 (CA-2), NSF70 (LI-3), FJ72 (I RSŠ), FJ74 (III RSŠ), CC84 (LI-3) et VOV113 (LI-B1+/B2), c'est-à-dire les méthodes composées à partir de l'année 1985 et destinées aux niveaux avancés. Parfois, comme dans les méthodes LFD57 (I<sup>er</sup> degré), LFD58 (II<sup>e</sup> degré), F60 (I<sup>er</sup>

livre), LFV64 (I<sup>er</sup> degré), LFV65 (II<sup>e</sup> degré), CC80 (LI-1), CC81 (CA-1), Fo90 (LI-1), VOR107 (LI-A1), aucun support pédagogique littéraire n'apparaît, tandis que dans certaines comme dans la méthode CC84 (LI-3) (Aladou Koné, auteur ivoirien), ou encore dans la méthode FJ74 (III RSS) (Gilles Vigneault poète du Québec) apparaissent de nouveaux auteurs qui n'ont jamais figuré auparavant dans un livre de notre liste.

Un autre fait se présente aussi : dans certaines méthodes comme dans CC80 (LI-1), CC81 (CA-1), CC82 (LI-2), CC83 (CA-2), CC84 (LI-3) et CC85 (CA-3), dans les premiers volumes apparaissent des extraits de textes littéraires et c'est une nouveauté car nous ne verrons jamais beaucoup de textes littéraires dans les premiers volumes d'une méthode récente de notre liste. Ils apparaîtront plutôt dans un « Livre de lectures », ou à la fin de la méthode en tant que textes prévus pour la lecture.

Dans certaines méthodes, pour différents niveaux d'apprentissage du FLE les mêmes textes ont été utilisés d'une même façon. Nous sommes d'avis qu'il faudrait changer cette tendance (NSF70 (LI-3) et FJ74 (III RSS) Maurice Maeterlinck). De même, il y a des méthodes (NSF69 (CA-2)) et NSF70 (LI-3) (Raymond Devos) où un texte a été différemment utilisé pour pratiquer différentes compétences langagières. Les textes de Raymond Devos sont aussi très avantageux pour l'apprentissage du FLE, car c'est avec l'humour et le langage spontané que les apprenants développent et enrichissent leurs compétences.

Certains écrivains sont présentés sur une photo, où dans un court texte traitant de leur biographie (Albert Camus dans les méthodes VOB109 (LI-A2) et VOV113 (LI-B1+/B2)). Parfois toute une unité est dédiée à un écrivain francophone (par exemple à Albert Camus dans les méthodes FJ74 (III RSS) et LFD56 (III<sup>e</sup> livre). Nous avons aussi remarqué qu'il y a des auteurs francophones qui figurent très peu dans les méthodes, n'apparaissant que dans une phrase d'un exercice (Marguerite Yourcenar et Claude Simon dans la méthode NSF67 (CA-1)), ainsi leur représentation francophone est-elle « extra-lexicale » (Barbier Muller, 2008 : 7). Parfois, elle peut être aussi indiquée par l'origine d'un auteur et le fait qu'il utilise le français comme mode d'expression.

Pour ce qui est de l'exploitation de la poésie, nous constatons que les éléments francophones sont timidement présents dans les poèmes que nous avons analysés, et nous les avons trouvés seulement chez deux poètes M. Butor (qui, dans son poème « Voyage aérien », mentionne Nouméa) et P. Lachambeaudie (qui, dans son poème « Le Rhône et le lac de Genève », mentionne le lac Léman et Genève). Ils sont plutôt annoncés implicitement, à travers les origines différentes d'écrivains

d'expression française (E. Verhaeren, B. Cendrars, M. Carême, J. M. Heredia, F. Carco, G. Stein, etc.) que l'enseignant devrait introduire dans son cours. Il devrait aussi tenter de donner des notions de ce qu'est la francophonie en proposant une activité complémentaire. Quand il s'agit de l'exploitation de la poésie, elle est dans la plupart des cas projetée comme une activité où les apprenants pratiqueront la prononciation des sons, de l'accent et du rythme de la phrase française, ainsi que la langue spontanée. Elle est toujours complémentaire à la thématique générale d'une leçon, et peut également servir de lecture commentée où les apprenants donneront des opinions sur le sujet traité. De même, c'est un support pédagogique où ils peuvent toujours enrichir leur vocabulaire et travailler sur la compétence d'expression orale (en apprenant un poème par cœur), ou encore sur la compétence d'expression écrite (qui peut être réalisée sous forme de dictée).

Les éléments francophones sont un peu plus nombreux dans la sous-catégorie consacrée à la prose. Nous les avons vus figurer dans des extraits littéraires où ils illustraient la Suisse (J. J. Rousseau), l'Afrique (A. Camus, L. Konté, G. Oyônô, C. Laye, É. Sauer), l'Asie francophone (M. Duras) et le Québec (J. Godbout). Cependant, ils peuvent aussi concerner la France dans le contexte de l'immigration, ou encore dans quelques représentations stéréotypés sur des Français ou des francophones provenant de familles immigrées en France. Les extraits littéraires en tant que supports pédagogiques rendent possible le travail, dans la plupart des cas, sur trois compétences langagières. « Quand ce tryptique est absent, la compréhension du texte est sous-entendue et aucune question n'est posée à ce sujet dans le manuel. L'enseignant peut vérifier si le texte est compris, mais le livre du professeur l'incite rarement à le faire, car dans ce cas les exercices portent sur la grammaire et la conjugaison ou présentent des textes à trous à compléter. Le contenu du texte n'a donc aucune importance » (Riquois, 2010 : 249). De même, avec ce type de supports les apprenants peuvent rarement pratiquer la compétence de compréhension orale, ce qui est bien regrettable (SAF39 (II RG), CC80 (LI-1), CC82 (LI-2) et CC84 (LI-3)).

Par ailleurs, la prose est un atout pour le document pédagogique. En effet, elle est une mine d'or d'informations à travers lesquelles on peut apprendre beaucoup sur l'Autre, c'est-à-dire sur les habitudes et coutumes de différentes civilisations. Le plus souvent, ce document pédagogique est proposé comme lecture commentée, ensuite comme pratique de certains segments grammaticaux, où parfois les apprenants ont aussi l'occasion de traduire certains textes du français en serbe (cela concerne évidemment les méthodes qui sont prévues pour les apprenants serbophones uniquement), et d'enrichir leur vocabulaire. Parfois, il est prévu comme activité de *dictée*, où les apprenants

pratiqueront l'écriture, et parfois comme un *jeu de rôle*, où ils auront l'occasion d'interpréter certains dialogues, et d'apprendre d'une manière amusante. Nous pouvons remarquer que les *jeux de rôles* sont toujours bienvenus en classe de FLE, car ils brisent la routine, et stimulent la motivation.

Quelques genres littéraires comme les récits des griots, le conte et la nouvelle, n'apparaissent qu'une fois dans les méthodes, et c'est bien dommage. Ces genres littéraires sont très pratiques pour les cours, grâce à leur forme courte, et très enrichissants, étant donné les pays dont ils proviennent (récits de griots africains (FJ74 (IV RSŠ)), conte créole (NRP117 (LI-B2)), nouvelle belge (LFD56 (III<sup>e</sup> livre)). Nous avons aussi remarqué que le texte littéraire peut changer de forme, et c'est le cas avec les extraits des romans policiers de Georges Simenon (LFD56 (III<sup>e</sup> livre), FJ72 (I RSŠ), CC82 (LI-2) et NRP117 (LI-B1)). Dans les récentes méthodes de FLE, basées sur le principe de l'approche communicative, on voit que c'est aux apprenants d'explorer indépendamment le monde francophone à travers la littérature, à l'aide d'un moteur de recherche, le plus souvent à l'aide d'Internet. Cela leur permet d'être autonomes et de mettre en commun toutes leurs connaissances précédemment acquises et dans un contexte interdisciplinaire et interculturel.

Les éléments francophones apparaissent rarement dans la sous-catégorie théâtre. La francophonie est cependant sous-entendue lorsque sont mentionnés des auteurs francophones de ce genre littéraire (M. Maeterlinck, E. Ionesco, A. Camus, S. Beckett, etc.). Les extraits d'une pièce de théâtre peuvent toujours être exploités comme lecture commentée, où les apprenants enrichiront leur vocabulaire et pratiqueront les différents éléments de la langue. Cependant, ce genre littéraire a encore un avantage par rapport aux autres supports pédagogiques littéraires et c'est le contexte plus large de la langue spontanée, où les apprenants, dans la plupart des cas, auront l'occasion d'interpréter le texte donné, et de cette manière d'apprendre la langue en mémorisant certaines phrases et aussi en improvisant. De même, ce support pédagogique est favorable du point de vue de la communication qui « ne passe plus uniquement par la langue mais fait intervenir le corps en libérant la parole des apprenants » (Riquois, 2010 : 250). Cela peut apporter une dynamique en classe et une bonne atmosphère pour l'apprentissage. Parfois, les apprenants ont aussi l'occasion de travailler sur les quatre compétences, et c'est dans le cas où ils ont l'occasion de se faire enregistrer, ou dans les cas où un enregistrement figure déjà comme activité de compréhension orale.

Pour ce qui est des citations, proverbes, pensées et maximes, ce sont des documents précieux pour la pratique de la compétence de l'expression orale ou écrite. Figurant comme « sujets de réflexion » ils

incitent les apprenants à penser et à s'exprimer en français, et ils leur révèlent certains points de vue de différents auteurs et de certaines coutumes ou habitudes francophones.

Durant notre analyse nous avons aussi remarqué qu'il faudrait varier les auteurs et introduire davantage de textes littéraires où figureront des éléments francophones, car ils permettent aux apprenants de faire différentes rencontres culturelles et de mettre la langue française dans un contexte plus large. Bien sûr, il faudrait aussi prudemment les choisir, tout en ayant en vue la durée du cours, le niveau des apprenants, ainsi que l'objectif à atteindre.

#### **4.6. Éléments francophones dans la catégorie thématique « musique »**

« Tout est musique. Un tableau, un paysage, un livre, un voyage ne valent que si l'on entend leur musique. »<sup>102</sup>

*Jacques de Bourbon Busset*

Nous sommes partis de la citation précédente car nous partageons le même avis de Jacques Bourbon Busset. La musique est partout, ainsi que dans les manuels de FLE comme l'une des représentations la culture. De sa forme savante jusqu'à sa forme populaire, elle est introduite comme un support pédagogique pour plusieurs raisons. Tout d'abord, elle nous permet de développer l'esthétique musicale chez les apprenants. Elle est authentique, attrayante, moderne ou non, son énergie et ses effets peuvent être bienfaisants, elle nous découvre le monde de l'Autre et nous permet de le mettre dans le contexte interculturel. L'interculturalité « repose sur le principe fondamental que les cultures sont égales en dignité et que, sur le plan éthique, elles doivent être traitées comme telles dans le respect mutuel » (Cuq, 2003 : 137).

La musique peut être chantée et peut nous inciter à rêver, à créer, à imaginer. De même, il est scientifiquement prouvé que la musique contribue au développement de l'intelligence et que « la musicalité de la langue [...] (permet) une meilleure appropriation d'éléments linguistiques » (Jedrzejak, 2012 : 8). Aujourd'hui, nous pouvons très facilement accéder à la musique notamment grâce à Internet. Elle circule rapidement et « quand tout circule, chacun a besoin de racines et la Francophonie, à l'exclusion d'aucune autre, fait partie des racines culturelles du monde » (Wolton, 2008 : 15).

---

<sup>102</sup> <http://dicocitations.lemonde.fr/citations/citation-2828.php> [source URL consultée le 7 février 2017]

La musique, en tant que support pédagogique, commence à être utilisée abondamment depuis l'utilisation des nouvelles technologies. Plus précisément, ce n'est qu'avec les méthodes SGAV qu'elle commence à être enregistrée et incorporée en tant que document pédagogique. Dans la plupart des cas, nous la verrons rarement enregistrée comme la musique savante, mais plutôt comme la musique populaire, sous la forme d'une chanson.

Dans l'enseignement de la civilisation, la chanson représente un outil pédagogique précieux qui permet aux apprenants de s'approprier la culture de la langue ciblée. Ses thématiques variées, de la tradition jusqu'aux problématiques complexes de la société actuelle, sont une ressource très importante d'exploitation pédagogique. [...] Avec sa musique riche en couleurs francophones et son caractère ludique, elle donne aussi le plaisir et l'envie d'apprendre aux apprenants. [...] Chaque pays francophone contribue d'une façon ou d'une autre à sa richesse. (Manić-Matić, Popović, 2013 : 360).

En ce qui a trait à notre recherche, nous allons voir que des éléments qui concernent la musique en général n'apparaissent que dans 68 manuels et parmi ces éléments, il y en a qui ne sont pas francophones.

De même, nous serons étonnés du grand nombre d'artistes-interprètes qui sont francophones, sans toutefois être d'origine française proprement dite.

Parmi eux figurent ceux d'une génération passée comme Georges Moustaki, né Giuseppe Mustacchi, auteur-compositeur-interprète d'origine italo-grecque<sup>103</sup>. Il figure dans les méthodes LFLV45 (III<sup>e</sup> livre), LFLV57 (I<sup>er</sup> degré) et NSF71 (CA-3). Dans le livre de l'élève de la méthode LFLV45 (III<sup>e</sup> livre), (Dossier 9, p. 66), il apparaît dans le dialogue des personnages principaux intitulé « À travers la chanson », avec encore quelques autres chanteurs francophones comme Léo Ferré, Jean Ferrat, Juliette Gréco et Gilbert Bécaud. C'est un dialogue qui exploite l'usage du *comparatif* et du *superlatif*, mais à travers lequel les apprenants peuvent aussi enrichir leur vocabulaire dans un contexte musical, plus précisément grâce à la chanson. Dans ce dialogue, les personnages commentent l'apparence physique du chanteur ainsi que son interprétation de la chanson en le comparant avec les autres artistes de ce domaine. Cela est une bonne piste pour l'introduction des formes du *comparatif* et du *superlatif*. L'enseignant pourrait toujours prolonger cette activité en la mettant dans un contexte interculturel, où les apprenants seraient dans la situation de comparer les chanteurs de leur pays dans le contexte de la chanson.

---

<sup>103</sup> [https://fr.wikipedia.org/wiki/Georges\\_Moustaki](https://fr.wikipedia.org/wiki/Georges_Moustaki) [source URL consultée le 27 janvier 2016]

Le livre de la méthode LFV57 (1<sup>er</sup> degré) (leçon 6, ex. 9, p. 50) propose une photo d'un album de musique intitulé « Les plus belles pages de la chanson française », où certains chanteurs ont été mentionnés comme chanteurs et chanteuses français alors qu'ils sont francophones. Dans un sens, le titre de l'album peut sembler perturbant car il s'agit d'un disque vinyle et non pas d'un livre, ce qui pourrait amener les apprenants sur une mauvaise piste. Cependant, l'enseignant devrait jouer le rôle du guide, les instruire et les informer davantage sur ce document pédagogique. Mis à part Georges Moustaki, dans cet exemple figurent Nana Mouskouri (d'origine grecque), Jacques Brel (belge) et Dalida (d'origine italienne née en Égypte) (v. fig. 65). Nous sommes d'avis que les auteurs de cette méthode se sont servis du terme français au lieu du terme francophone pour deux raisons: d'abord pour attirer l'attention des apprenants sur la chanson d'expression française, ensuite parce qu'à l'époque des années 80, en Ex-Yougoslavie, le terme « francophone » n'était pas aussi répandu qu'aujourd'hui.

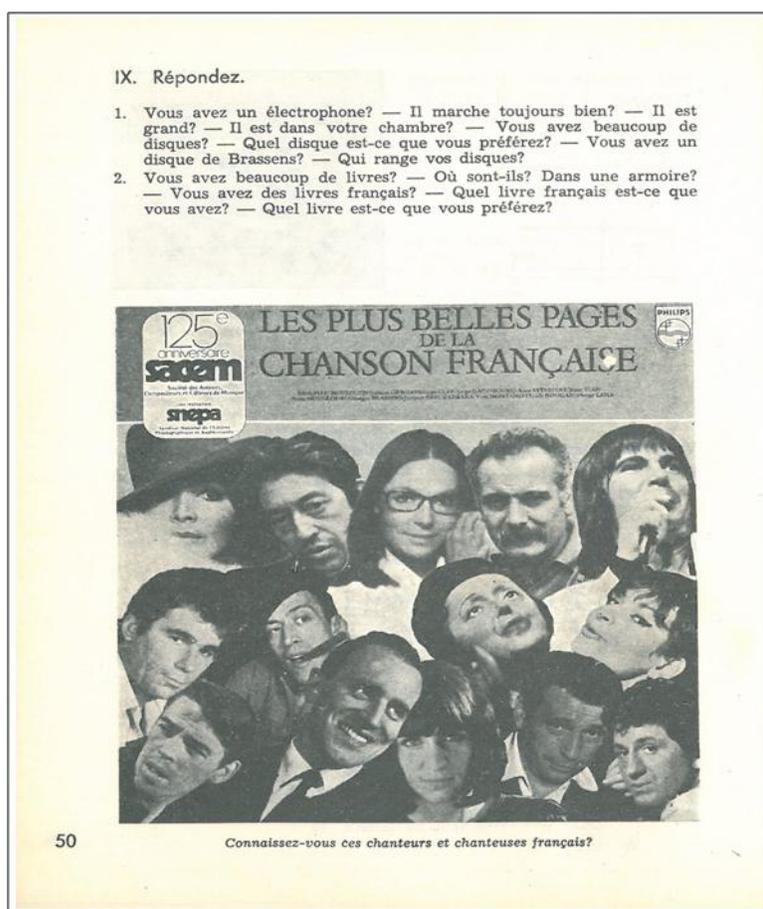


fig. 65 (LFV57 (1<sup>er</sup> degré))

Il s'agit d'une activité qui est prévue pour la pratique de l'expression orale et qui est complémentaire au premier exercice de cette activité, où l'on demande aux apprenants de répondre aux différentes questions sur les appareils de musique (électrophone, disques) et sur leurs préférences de lecture. De

même, c'est une activité qui peut enrichir les connaissances des apprenants sur la chanson française, c'est-à-dire un autre domaine de la culture francophone.

Dans le cahier d'exercices de la méthode NSF71 (CA-3) (Unité 1, leçon 3, ex. 11) Georges Moustaki est mentionné dans un contexte tout à fait inattendu avec Johnny Hallyday (célèbre chanteur français) et Valérie-Anne Giscard d'Estaing (fille de l'ancien président de la République française). Tous les trois, ils partagent la même passion pour les motos et ils sont représentés dans ce contexte comme « Trois fanatiques de la moto (qui) racontent leur passion » (NSF71 (CA-3), p. 29). D'un point de vue culturel, il est très important que les apprenants voient les personnes célèbres dans d'autres contextes de la vie, et non pas seulement ceux dans lesquels ils sont habitués de les voir. Cette activité est prévue tout d'abord pour pratiquer la compréhension écrite, où les apprenants feront une liste des justifications que chaque personne donne pour expliquer sa passion des motos. Ensuite, pour pratiquer l'expression orale, ils interrogeront leur voisin sur leur moyen de transport préféré, et essaieront de connaître les raisons profondes de cette préférence. Dans la dernière étape de cette activité, ils pratiqueront l'expression écrite en faisant un compte rendu de leur interview. C'est une activité qui peut être très intéressante, puisque les apprenants auront l'occasion de parler d'une passion inhabituelle des célébrités, ce qui leur permettra d'enrichir leur vocabulaire spécifique à ce segment de la vie quotidienne.

Jacques Brel, auteur, compositeur et interprète belge, figure dans les méthodes LfV59 (III<sup>e</sup>-IV<sup>e</sup> degrés), NSF67 (CA-1), NSF70 (LI-3), FJ78 (III RSŠ) et VOB109 (LI-A2).

Le livre de l'élève de la méthode LfV59 (III<sup>e</sup>-IV<sup>e</sup> degrés) (Unité 4, p. 70) propose un extrait de la chanson de Jacques Brel, « Les prénoms de Paris », avec une photo de la cathédrale Notre-Dame de Paris. Dans cette chanson, J. Brel illustre Paris comme étant la ville des amoureux. C'est une chanson complémentaire au deuxième texte, dialogue intitulé « Trop, c'est trop! », où un groupe de touristes visite Paris. À travers ces deux supports pédagogiques, les apprenants ont l'occasion de voir la ville des lumières dans deux contextes. La chanson du chanteur belge a pour objectif de réveiller l'esprit des apprenants et de leur montrer que la chanson est un art d'expression qui a une place spéciale pour de nombreux artistes francophones.

Pour ce qui est de la méthode NSF67 (CA-1) (Unité 1, leçon 2, ex. 24, p. 19) Jacques Brel figure dans la partie *Compléments* du cahier d'exercices dans l'activité « Est-ce que vous connaissez ? ». On demande aux apprenants de répondre aux différentes questions sur la culture générale. Cette activité a

pour l'objectif de faire découvrir aux apprenants certains éléments de la culture générale qu'ils ne connaissent peut-être pas. Une autre unité du même livre (NSF67 (CA-1), Unité 4, leçon 5, ex. 24, p. 165) propose une chanson de Jacques Brel, « Bruxelles », où il évoque cette ville du début du siècle. C'est la seule fois où cette chanson figure que dans notre étude. Elle est présentée comme une lecture commentée, et en bas de la chanson se trouvent les explications des mots comme *crinoline*, *omnibus*, *gibus* et *impérial*. Cette chanson offre aussi une occasion aux apprenants de se promener à travers le temps, de découvrir et de sentir Bruxelles à l'époque du début du XX<sup>e</sup> siècle. Le chanteur y évoque la ville au temps où « Bruxelles chantait, bruxellait », où « sur les pavés dansaient les omnibus, avec des femmes et des messieurs en gibus » place de Broukère (NSF67 (CA-1), p.165). À travers cet exemple, les apprenants auront aussi l'occasion de découvrir un néologisme belge que l'auteur de la chanson a inventé : *bruxeller*. Ce mot pourrait être un bon élément déclencheur pour travailler sur les variations lexicales du français de Belgique. Cette activité pourrait aussi être exploitée pour travailler l'expression orale : les apprenants pourraient comparer la période de la chanson à la leur, ou encore la ville de Bruxelles des deux époques différentes, où l'enseignant pourrait aussi proposer des images de ces périodes.

Le livre de l'élève de la méthode NSF70 (LI-3) (Unité 4, leçon 2, p.187) comporte le début de la chanson « Les Vieux » de Jacques Brel (NSF70 (LI-3), p. 187). Ces paroles sont complémentaires à la leçon qui est entièrement dédiée à la troisième génération, et l'activité qui suit a pour objectif de mettre cette thématique dans un contexte francophone plus large. Une seule consigne figure après les paroles, et c'est d'expliquer « chacune des phrases du texte » (NSF70 (LI-3), p.187).

La méthode FJ78 (III RSŠ) (Unité 3, p.43), dans la partie réservée à la poésie, propose un couplet de la chanson « Les Prénoms de Paris », intitulé « Paris qui se chante ». C'est un couplet qui décrit certains endroits parisiens et qui, du point de vue thématique, est complémentaire à l'unité dédiée à « Paris ». Comme la chanson figure à la fin de l'unité, elle représente la langue spontanée et peut servir de divertissement où les apprenants peuvent aussi chanter.

Dans le livre de l'élève de la méthode VOB109 (LI-A2) (Unité 5, ex. 4, p. 68) figurent quelques éléments biographiques d'une célébrité francophone que les apprenants doivent deviner. Il s'agit de Jacques Brel et une photo de lui figure aussi sur la même page. Une fois que la personne célèbre a été découverte, les apprenants doivent relever tous les verbes au *passé composé* et à l'*imparfait*, observer leur alternance et entrevoir quelles fonctions ils remplissent. Ensuite, on leur demande si cette

alternance existe dans leur langue maternelle (v. fig. 66). Cette biographie a pour but de nous faire découvrir la vie d'une célébrité francophone à travers la langue française, mais aussi de mettre en pratique les compétences de la compréhension écrite ainsi que de l'expression écrite et orale.

**5 | À la découverte de la langue**

**4. LE PERSONNAGE MYSTÉRIeux**  
**A.** Voici quelques éléments biographiques d'une célébrité francophone. Qui est-ce ?

Il est né à Bruxelles en 1929. Son père était francophone d'origine flamande et sa mère était bruxelloise. Il avait également un frère, né cinq ans avant lui. En 1941, il est entré à l'Institut Saint-Louis. Il était plutôt paresseux et rêveur, et détestait le latin. Il a redoublé plusieurs classes et il a quitté le lycée sans finir ses études.

Son père l'a nommé directeur dans son entreprise, mais il n'aimait pas ce travail. Il ne pensait qu'à écrire et il rédigeait déjà des poèmes et des chansons. Il a commencé à chanter devant sa famille.

En juin 1950, il s'est marié avec Mîche, qu'il connaissait depuis 1947. Il a décidé de devenir chanteur professionnel, même si son père s'y opposait. Il a écrit quelques chansons et il a enregistré un premier disque.

En 1953, il s'est installé seul à Paris. Il a chanté dans plusieurs cabarets, où il gagnait très peu. Aux « Trois Baudets », il a rencontré d'autres artistes qui commençaient eux aussi leur carrière : Brassens, Aznavour, Gréco...

Il a travaillé durement pendant des années : il a seulement obtenu son premier succès en 1956 avec *Quand on n'a que l'amour*. En 1959, il est devenu encore plus célèbre avec *Ne me quitte pas*.

En 1966, il a décidé d'arrêter de faire des tournées. Il a traduit la comédie musicale *L'homme de la Mancha* dans laquelle il a joué le rôle de Don Quichotte. Le spectacle était épuisant. Il a donné plus de 150 représentations, mais la maladie qui commençait à l'affaiblir l'a forcé à arrêter.

Entre 38 ans et 44 ans, il a tourné dans dix films. Il aimait bien le métier d'acteur et il s'est fait beaucoup d'amis dans le milieu du cinéma.

En 1974, il a passé quelques mois sur les mers avec son bateau. En octobre, on l'a informé qu'il avait une tumeur. Après avoir pris un peu de repos, il est reparti en voyage et il s'est installé avec sa dernière compagne, Maddy, aux Îles Marquises, où il a passé des jours tranquilles parce que personne ne le connaissait.

En 1977, il est revenu à Paris pour enregistrer son dernier disque. Sa santé était déjà très mauvaise. Il est mort en 1978 à Paris, à l'âge de 49 ans. À sa demande, il a été enterré aux Îles Marquises.

**B.** Relevez les verbes au passé composé et à l'imparfait de l'indicatif et observez leur alternance. Quelle fonction remplit chacun de ces temps ? Complétez le tableau.

En 1941, **il est entré** à l'Institut Saint-Louis. **Il était** plutôt paresseux et rêveur, et **détestait** le latin. **Il a redoublé** plusieurs classes et **il a quitté** le lycée sans finir ses études.

Le <input type="text"/> est le temps verbal « qui fait avancer » le récit, qui présente les actions comme des faits terminés.	Le <input type="text"/> est le temps verbal qui « arrête » le récit, qui décrit une situation ou l'action dans laquelle s'inscrit l'évènement.
---	--

**C.** Cette alternance existe-t-elle dans votre langue ?

68 | soixante-huit

fig. 66 (VOB109 (LI-A2))

De même, elle est très enrichissante du point de vue culturel et pourrait devenir une activité à part entière où les apprenants feront, sur un modèle semblable, la biographie d'un autre chanteur francophone, ou encore d'un chanteur de leur pays. Bien sûr, cela dépendra de la durée prévue pour le cours ainsi que des affinités entre l'enseignant et ses apprenants.

Dans le cahier d'exercices de la méthode NSF67 (CA-1) (Unité 4, leçon 1, ex.19, p.131), nous pouvons trouver un autre auteur, compositeur et interprète francophone, Gye Béart, ainsi que les paroles de sa chanson « Vive la rose ». Comme la seule indication associée à ces paroles est « Une chanson », elle n'a pas un objectif d'apprentissage, mais c'est plutôt un simple exemple de la langue spontanée.

En ce qui concerne la méthode LFD56 (III<sup>e</sup> livre) (Dossier 18, p. 291), nous trouvons ici la chanson « Il n'y a plus d'après », dans la leçon « Paris chante Paris ». En effet, ce dossier est entièrement consacré au chant et il est intitulé « Tout finit par des chansons ». Elle figure dans cette partie avec la chanson « Où es-tu passé mon Saint-Germain-des-Prés ? » et donne une image plus complète de la ville des lumières. De cette façon, les auteurs de la méthode veulent montrer aux apprenants que Paris est aussi la capitale de la chanson française et que de nombreux artistes d'expression française étaient et sont toujours inspirés par cette ville.

Joe Dassin, chanteur-compositeur d'origine américano-française (né à New York (États-Unis) et mort à Papeete (Tahiti)<sup>104</sup>, se trouve aussi dans les méthodes *Réfléchis et dis-le en français – Udžbenik francuskog jezika za prvi razred gimnazije*, désormais RDF100 (I RG) et LFJ103 (I RGSS).

La dernière partie du livre de l'élève de la méthode RDF100 (I RG) (pp. 128-132) se situe à la fin de toutes les unités, réservée aux chansons, figurent cinq chansons de Joe Dassin : « Salut » (RDF100 (I RG), Unité 1, p.128), « Les Ballons » (RDF100 (I RG), Unité 3, p. 129), « Le Petit pain au chocolat » (RDF100 (I RG), Unité 7, p. 131), « Les Champs-Élysées » et « La complainte de l'heure de pointe » (RDF100 (I RG), Unité 9, p.132). Toutes ces chansons sont complémentaires aux unités mentionnées entre parenthèses. Elles servent de document de soutien où les apprenants auront l'occasion de voir l'emploi du vocabulaire précédemment étudié dans les unités susmentionnées et qui concerne quelques réalités francophones.

Le livre de l'élève de la méthode LFJ103 (I RGSS) (Dossier 6, p. 81) propose l'oeuvre de Joe Dassin « L'été indien ». C'est une chanson qui a eu un énorme succès partout dans le monde et qui est aujourd'hui l'un des grands classiques de la chanson francophone. Elle vient compléter le dossier intitulé « L'homme et la nature », et pour la première fois, les apprenants peuvent écouter la chanson tout en lisant les paroles. Dans ce cas précis, elle est plutôt prévue comme un document de divertissement. Cependant, si l'enseignant envisage de l'utiliser pour approfondir son cours, elle peut être très utile car elle peut englober les quatre compétences langagières.

Yves Montand, chanteur et acteur d'origine italienne, figure dans les méthodes NSF66 (LI-1), RDF100 (I RG), NSF68 (LI-2), NSF70 (LI-3) et C96 (CA-1). Dans le livre de l'élève de la méthode NSF66 (LI-1) (Unité 1, leçon 2, ex. 1, p. 20), plus précisément figure une de ses photos, ensemble avec les photos de Victor Hugo, Edith Piaf et Louis Pasteur, dans l'exercice « Qui est-ce ? Présentez-les. » (NSF66

---

<sup>104</sup> [https://fr.wikipedia.org/wiki/Joe\\_Dassin](https://fr.wikipedia.org/wiki/Joe_Dassin) [source URL consultée le 27 janvier 2016]

(LI-1), p. 20). Comme il s'agit de la première unité, on attend ici des apprenants qu'ils utilisent deux phrases simples pour leurs présentations. Étant donné que le nom de ce chanteur figure ici dans l'exemple d'une phrase, la représentation francophone est ici extra-lexicale.

Le livre de l'élève de la méthode NSF68 (LI-2) (Unité 1, Bilan, p. 53) propose le titre de sa chanson « Les grands boulevards », ainsi que son vers : « J'aime flâner sur les grands boulevards ». Ils sont utilisés pour parler de la civilisation et des lieux de Paris. On y explique que les cafés, les bistrotts et les brasseries sont en France une sorte d'intitution. Tous les grands chanteurs ont été inspirés par cette ville, et c'est normal que nous retrouvions dans leurs chansons de nombreux endroits parisiens.

Dans le livre de l'élève de la méthode NSF70 (LI-3) (Unité 3, leçon 2, p. 133), les apprenants ont l'occasion de voir pour la première fois une photo de la scène du film « La folie des grandeurs », où figure Yves Montand avec Louis de Funès. À côté de cette photo se trouve un petit résumé du film, et c'est l'une des huit représentations du septième art. C'est encore un autre contexte dans lequel les apprenants peuvent rencontrer ce grand artiste francophone.

Un vers de sa chanson « Les feuilles mortes » se trouve aussi dans le cahier d'exercices de la méthode Ca96 (CA-1) (Unité 8, leçon 1, ex. 4, p. 74). Il s'agit d'une activité où figurent quatre vers (quatre phrases) de chanteurs célèbres et il faut conjuguer les verbes entre parenthèses (*C'est une chanson qui nous ressemble, moi je (s'aimer), toi, tu (s'aimer)*). Ca96 (CA-1), p. 74). On y retrouve aussi un vers de Charles Aznavour : *Hier encore, j'(avoir) vingt ans, je (caresser) le temps et (jouer) de la vie...* (Ca96 (CA-1), p.74). En fait, en découvrant de grands classiques francophones, les élèves apprennent à conjuguer les verbes.

Dans la méthode RDF100 (I RG), une chanson de Yves Montand figure à la fin de toutes les unités (comme dans l'exemple de Joe Dassin que nous avons vu in peu plus tôt). Il s'agit de la chanson « J'aime flâner sur les grand boulevards », qui est complémentaire à l'Unité 5. Les paroles des deux strophes de cette chanson se trouvent aussi dans la même unité (RDF100 (I RG), p. 55), mais la chanson entière figure à la fin du livre.

Charles Aznavour, né Shahnourh Varinag Aznavourian, auteur-compositeur-interprète d'origine arménienne, figure dans les méthodes Ca96 (CA-1), Ca97 (LC-1), NSF71 (CA-3), FJ79 (IV RSS), VOR107 (LI-A1) et VOB109 (LI-A2). Nous avons vu précédemment dans le texte ci-dessus comment il avait figuré dans la méthode Ca96 (CA-1). De même, nous avons souligné sa présence avec quelques

ambassadeurs du français, dans la partie « Le français dans le monde » dans le livret de civilisation de la méthode Ca97 (LC-1) (Unité 1, p. 7).

Le cahier d'exercices de la méthode NSF71 (CA-3), (Unité 1, leçon 3, ex. 8, p. 27) offre les premiers quatre vers de sa chanson « Je me voyais déjà ». Ils y figurent avec encore quelques vers d'autres chanteurs comme Claude Nugaro (« Tu verras »), Edith Piaf (« Non, je ne regrette rien »), Marcel André Mouloudji (chanteur d'origine algérienne) et Michel Vancaire (parolier suisse) (« Un jour tu verras »). Ces extraits des chansons racontent des tranches de vie, alors on demande aux apprenants d'imaginer ce qui a pu se passer avant et après. Ainsi, ils mettront en pratique deux compétences, celle de la compréhension écrite et celle de l'expression orale, mais ils auront aussi l'occasion de placer dans un même contexte ces chanteurs francophones.

La partie *Pour rêver* de la méthode FJ79 (IV RSS) (Unité 4, p. 73) propose aussi les paroles de la chanson de Charles Aznavour « Je me voyais déjà ». Elle s'y trouve comme exemple de langue spontanée et nous sommes d'avis qu'elle aurait pu être mieux exploitée à travers d'autres activités comme une lecture commentée, une révision des temps au passé, etc. De plus, on peut toujours ajouter des documents supplémentaires qui expliqueraient l'origine du chanteur.

Dalida, « de son vrai nom Yolanda Cristina Gigliotti »<sup>105</sup>, née au Caire, apparaît dans les méthodes LFV57 (I<sup>er</sup> degré) et Fo92 (LI-2). Nous avons déjà vu plus tôt dans le texte qu'elle a été mentionnée dans le livre de la méthode LFV57 (I<sup>er</sup> degré). Pour ce qui est du livre de l'élève de la méthode Fo92 (LI-2) (Unité 9, p. 175), on y retrouve cette chanteuse dans un contexte interculturel, avec le texte « La France : une terre d'immigration », aux côtés de l'auteur Eugène Ionesco. L'objectif de cette activité est de faire découvrir aux apprenants que la France est un pays de métissage et que, d'après le texte, « on estime qu'un Français sur quatre a des origines étrangères » (Fo92 (LI-2) p.175). On attend ici des apprenants qu'ils parlent du phénomène de l'immigration en France. De même, on leur demande si eux-mêmes ils souhaiteraient partir vivre à l'étranger, ce qui leur permet de mettre en pratique la compétence d'expression orale dans un contexte plus large, interculturel.

Nana Mouskouri, de son vrai nom Ioáanna Moúskhouri (grecque), figure dans le même exercice de la méthode LFV57 (I<sup>er</sup> degré), avec Dalida et d'autres chanteurs francophones (voir le texte plus haut et fig. 65).

---

<sup>105</sup> <https://fr.wikipedia.org/wiki/Dalida> [source URL consultée le 27 janvier 2016]

Pour ce qui est de l'artiste Sylvie Vartan (d'origine mi-hongroise et mi-bulgare), nous la retrouvons dans le livre de la méthode FJ72 (I RSŠ) (Unité 4, leçon 3, p. 84) dans un entretien intitulé « Début d'une vedette », paru dans *Marie-Claire* (n° 351). Dans ce support pédagogique, la chanteuse parle du début de sa carrière, qui a commencé quand l'un des amis de son père l'a fait tourner dans un film historique. Plus précisément, la fin de cet entretien est le commencement d'une nouvelle activité, imaginée comme forme d'expression orale où les apprenants parleront des spectacles, notamment des projections de films, tout en se servant des actes de paroles tels que : « Si on allait / On pourrait aller » etc. (FJ72 (I RSŠ), p. 85) (v. fig. 67). C'est la seule fois où l'on retrouve une interview avec une chanteuse francophone dans un des manuels de notre analyse.

3) Je ne le trouve jamais chez lui.  
4) Il n'aime guère ce quartier.  
5) Nous sommes sortis dans la rue. Nous n'avons vu personne.

6) Je n'y vois rien du tout.  
7) Elle n'est pas ni belle ni charmante.  
8) Il m'a dit de ne pas faire cela.  
9) Tu n'aimes pas ce film. Moi non plus.

c) Dans le texte «Le premier amour» soulignez toutes les phrases négatives et justifiez l'emploi des mots qui expriment la négation partielle

**Dictée**

Toujours et Jamais étaient toujours ensemble	On les voyait le soir traverser le village
Ne se quittaient jamais	Sur un tandem
On les rencontrait	Toujours guidait
Dans toutes les foires	Jamais pédalait...

Paul Vincenzini

**DÉBUTS D'UNE VEDETTE**

(Entretien avec Sylvie Vartan)

Marie-Claire— Vous êtes, je crois, mi-hongroise, mi-bulgare?  
Sylvie Vartan — Oui, mon père était Bulgare, né en France. Ma mère, elle était Hongroise. Moi, je suis née dans un petit village de montagne en Bulgarie.

Marie-Claire— Vous parlez le français?  
Sylvie Vartan — Je le comprenais un peu, mais je ne le parlais pas. J'ai dû apprendre le français en arrivant en France à l'âge de huit ans.

Marie-Claire— A huit ans, cela devait être passionnant de changer de monde.  
Sylvie Vartan — Passionnant et inquiétant.

Marie-Claire — Qu' est-ce qui vous a le plus émerveillé à votre arrivée à Paris.  
Sylvie Vartan — La nourriture ... et j'avais de quoi être émerveillé.

Marie-Claire — Et l'école?  
Sylvie Vartan — Cela a été très dur pour moi.

Marie-Claire — Et le français?  
Sylvie Vartan — Je l'ai appris toute seule avec les enfants à l'école.

Marie-Claire — Quand est-ce que vous avez débuté?  
Sylvie Vartan — C'est au cinéma que j'ai fait mes débuts d'artiste à six ans. Un ami de mon père m'a fait tourner dans un film historique. Le tournage a duré trois semaines. J'en ai gardé un souvenir inoubliable.

D'après «Marie-Claire», N° 351

Notes lexicales

passionnant adj. — capable de susciter un vif intérêt  
inquiétant adj. — alarmant  
émerveiller (quelqu'un) v. tr. — le remplir d'admiration  
tourner un film — filmer

Actes de parole

Pour proposer et suggérer vous dites:

— Si on allait...	— Tu aimerais... Aimerais-tu...?
— On pourrait aller...	— Tu voudrais ... Voudrais-tu... ?
— Si tu veux...	— Tu aurais envie... Aurais-tu envie...?
— Qu'est-ce que tu dirais...	— Voulez-vous...?

Pour exprimer votre indécision vous dites:

— Je ne sais pas...	— Je vais voir...
— Ça me demande réflexion	— Voyons...
— Je me demande...	— Je ne peux pas me décider...

Expression orale

Textes à exploiter

À L'AFFICHE CETTE SEMAINE

<p>• Indiana Jones et le temple maudit Film américain, de Steven Spielberg avec Harrison Ford, Kate Capshaw, Pauley Perrette, et Sean Connery. In 35 mm. Le plus célèbre des archéologues, le héros sans peur et sans reproche, se retrouve de nouveau, de James Bond et Tarzan, en héros Indiana Jones depuis son retour fait un véritable maître en compagnie d'une jeune fille et d'un jeune de son âge.</p>	<p>• Vol au-dessus d'un nid de coucou Film de Mike French (USA), avec Jack Nicholson, Lindsay Lohan, William Baldwin. Entre deux prisons, un homme choisit le plus belle l'hôpital psychiatrique. Il réalise un complot d'évasion contre un système répressif. Un film superbe démontre les particularités d'une société plongée à la dérive de ce qui se voit passer dans sa logique.</p>
---	--

CINEMA

FESTIVAL

DU FILM FANTASTIQUE

EXCLUSIVITÉS REPRISES

SEANCES TOUTS LES JOURS

15 h - 20 h 30 - 22 h 30

+ dimanche 17 h

LE FILM (EN 35 MM) POLSKIENSKI VOYAGE P. 46

RECONSTRUCION DES ANTIQUES LE TOUR VOYAGE P. 71

40.48.29.95

SEAN CONNERY

JAMES BOND 007

ON NE VIT QUE DEUX FOIS

fig.67 (FJ72 (I RSŠ))

Alain Souchon, né Alain Kienast (franco-suisse, né en Algérie), est mentionné dans la méthode CC84 (CA-2) (unité 14, p.133). En fait, il s'agit des paroles et de l'enregistrement de sa chanson « Foule sentimentale ». Dans cette chanson, il parle du vide de la société de consommation. Du point de vue de l'exploitation en cours de FLE, cette chanson est très utile car elle rend possible le travail sur les quatre compétences langagières. Tout d'abord, les apprenants écouteront la chanson, ils liront ensuite les paroles, ils relèveront « dans le texte de la chanson deux façon de dire : on se moque de nous » (CC84 (CA-2), p. 133) et pour finir cette activité, ils répondront à quelques questions concernant la chanson.

C'est un exemple de support pédagogique très avantageux du point de vue de l'exploitation et de la contemporanéité du sujet francophone.

Nous retrouverons aussi dans notre corpus des chanteurs de la nouvelle génération comme Céline Dion (québécoise) dans les méthodes Ch86 (LI-1) (Unité 1, ex. 10, p. 19), Ca97 (LC-1) (Unité 1, p. 7), Ch87 (CA-1) (Unité 9, ex. 3, p. 36) et Ca96 (CA-1) (Unité 3, leçon 1, ex. 5, p. 36). Cette chanteuse québécoise est mentionnée soit comme l'une des célébrités francophones que les apprenants doivent présenter, soit dans le texte d'un exercice où il faut remplir les cases vides avec un élément grammatical. La francophonie est donc exprimée par l'origine et le mode d'expression de la chanteuse.

Dans le livre de l'élève de la méthode Ca98 (LI-2) (Unité 1, leçon 6, p. 17), elle apparaît encore avec quelques autres chanteurs francophones dans la partie *Exercez-vous*, partie où les apprenants doivent découvrir le taux d'écoute de cette célèbre chanteuse.

Les méthodes RDF100 (I RG) (p. 129) et LFJ103 (I RGSŠ) (p. 68) proposent les paroles de sa chanson « Pour que tu m'aimes encore ». Dans les deux exemples, les apprenants ont l'occasion d'écouter l'enregistrement et de chanter avec la chanteuse. Ici, la chanson n'est pas seulement complémentaire à une thématique, mais elle est aussi exploitée en tant que support pédagogique où les apprenants pratiqueront la grammaire, plus précisément le *subjonctif présent*.

Par ailleurs, dans notre corpus, nous trouvons une autre chanteuse québécoise, Linda Lemay, dans les méthodes Ca95 (CA-1), LFJ105 (II RGSŠ), VOR107 (LI-A1) et NRP115 (LI-A1/A2). Pour ce qui est de la méthode Ca95 (CA-1) (Unité 10, leçon 3, pp. 136-137), elle propose sa photo avec les paroles de sa célèbre chanson « Les maudits Français ». Dans cette chanson, elle parle des Français et de la vision qu'en ont les Québécois. Il s'agit d'une représentation stéréotypée, à travers laquelle les apprenants ont l'occasion de voir la culture française du point de vue des Québécois (v. fig. 68). Étant donné que cette chanson n'est pas suivie d'un enregistrement, elle nous rend possible le travail sur trois des quatre compétences langagières. En ce qui à trait à la compétence de la compréhension écrite, les apprenants doivent lire les paroles de la chanson et trouver pour chaque phrase la bonne orthographe des mots. Pour ce qui est de l'expression orale et écrite, ils doivent expliquer les comportements français qui étonnent les Québécois. Cette leçon est aussi prévue pour parler des ressemblances et des différences, ce qui permettra aux apprenants de pratiquer les formes du *comparatif* et du *superlatif*. C'est un document authentique très bénéfique pour le cours car il ouvre les horizons aux apprenants sur les

cultures francophones, française et québécoise, et peut aussi être exploité dans un contexte interculturel où ils travailleront sur les représentations stéréotypées de leur pays.

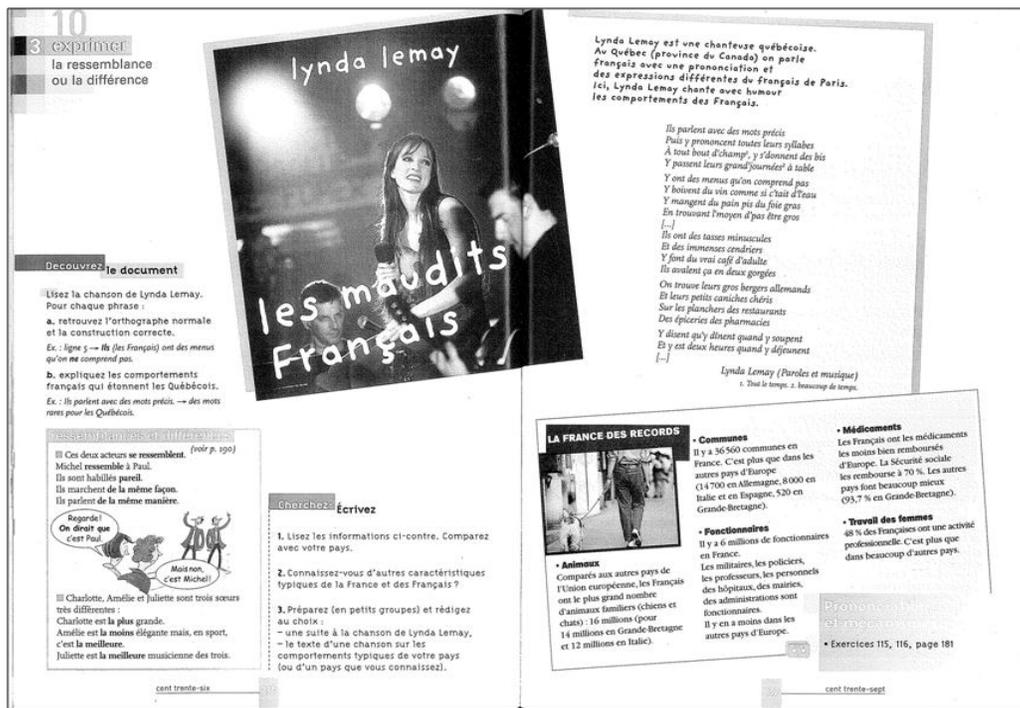


fig. 68 (Ca95 (CA-1))

Le livre de l'élève de la méthode LFJ105 (II RGSŠ) (Dossier 1, p. 11), dans la troisième partie du dossier intitulé « Voyager, c'est découvrir », offre la même chanson de Linda Lemay, mais cette fois-ci avec l'enregistrement. Les apprenants ont donc l'occasion de chanter avec la chanteuse. La chanson est complémentaire à la thématique, qui traite aussi des amis qui se réunissent et qui sont d'origines différentes (française, espagnole, anglaise, québécoise, etc.) Cette leçon est donc aussi prévue pour réviser la grammaire, notamment les genres des pays et les adjectifs de nationalité. Elle représente un bon exemple de la pluriculturalité, où les apprenants n'ont pas seulement l'occasion de comparer deux cultures francophones, mais aussi toutes les autres précédemment mentionnées.

Patricia Kaas, chanteuse française dont la langue maternelle est le « platt », dialecte qui appartient au moyen allemand<sup>106</sup>, figure aussi dans notre corpus, dans les méthodes CC84 (LI-3) et RDF100 (I RG). Dans le cahier d'exercices de la méthode CC84 (LI-3) (Unité 6, p. 59), un petit texte traitant de son parcours musical est représenté dans l'activité « Les mots de sens contraire ». Cette activité a pour but d'enrichir le vocabulaire et d'utiliser les adjectifs qualificatifs.

<sup>106</sup> [https://fr.wikipedia.org/wiki/Patricia\\_Kaas](https://fr.wikipedia.org/wiki/Patricia_Kaas) [source URL consultée le 27 janvier 2016]

En ce qui concerne le livre de la méthode RDF100 (I RG) les paroles de « Mademoiselle chante le blues » figurent dans la partie réservée aux chansons. Celles-ci sont complémentaires à l'Unité 3 de cette méthode, dédiée aux goûts et aux couleurs. Elle sert de divertissement, mais c'est aussi un texte à travers lequel les apprenants vivront la langue française de manière spontanée.

La méthode LFJ103 (I RGSS) (Dossier 2, leçon 1, p. 27) présente Garou, né Pierre Garand, chanteur québécois, ainsi que l'une de ces chansons, « La rivière de notre enfance », qu'il chante en duo avec Michel Sardou. Il s'agit des paroles et de l'enregistrement, complémentaires à la leçon qui traite du festival *Exit* à Novi Sad (Serbie). C'est un support pédagogique très avantageux pour plusieurs raisons : il est authentique, il représente la francophonie en petit et il nous rend possible le travail sur toutes les compétences langagières ainsi que sur l'interculturalité.

Un autre chanteur canadien et acadien se trouve dans la méthode NSF70 (LI-3) (Unité 2, leçon 1, p. 69) : Roch Voisine. En fait, il s'agit de la photo de son album de musique « Pourtant », qui figure dans la partie réservée à « La Francophonie ». Les auteurs de cette méthode voulaient susciter l'intérêt des apprenants en leur montrant les diverses photos des artistes francophones, ce qui pourrait les inciter à s'intéresser davantage à la culture francophone. Parfois, une seule photo peut être un bon élément déclencheur pour initier non seulement à la culture francophone, mais aussi à la culture mondiale.

Le livre de l'élève de la méthode VOR107 (LI-A1) (Unité 4, ex.10, pp. 58-59), propose une activité « TOP 10 : Les chouchous des Français » où figurent dix personnes célèbres francophones d'origines différentes, les plus aimés des Français (Yanick Noah, Deny Boon, Zinédine Zidane, Nicolas Hunot, Mimi Mathy, Soeur Emmanuelle, Charles Aznavour, Francis Cabrel, Jean Reno et Renaud). L'objectif de cette activité est de faire comprendre aux apprenants que le monde francophone est un phénomène de métissage dans lequel l'une des personnes les plus appréciées pour des Français est Yannick Noah (ex-joueur de tennis et musicien d'origine camerounaise). Dans cette activité, les auteurs de cette méthode veulent plus précisément attirer l'attention des apprenants sur l'origine de cette célébrité : sa « famille est un exemple de famille multiculturelle » (VOR107 (LI-A1), p. 59) et où l'on présente le refrain de sa chanson « Métis(se) » :

« Je suis métisse, un mélange de couleurs, oh, oh  
Oh métisse, je viens d'ici et d'ailleurs  
Je suis métisse, un mélange de couleurs, oh, oh  
Oh métisse, je viens d'ici et d'ailleurs ».

La voix de Yannick Noah est donc celle de la francophonie, qui « se détache de son ethnocentrisme et favorise la découverte de l'Autre » (Barbier Muller, 2008 : 7).

Dans cette catégorie thématique, nous allons mentionner encore quelques musiciens francophones, cependant nous n'allons pas aller dans une analyse plus profonde car ils sont exploités dans les supports pédagogiques de manières similaires, c'est-à-dire qu'ils figurent dans les textes traitant d'un phénomène socio-culturel francophone, sur les photos des célébrités francophones, dans les exercices où leur apparence est extra-lexicale /grammaticale, ou encore ils sont représentés à travers les paroles et l'enregistrement d'une chanson. Parmi eux, certains méritent d'être mentionnés : Michael Jonasz, né de parents immigrés hongrois juifs (*Francuski jezik za II razred srednje škole*, méthode désormais FJ73 (II RSŠ))<sup>107</sup> ; Louis Chedid, d'origine libanaise ; Félix Leclerc, père de la chanson québécoise (FJ79 (IV RSŠ)) ; Serge Reggiani, chanteur d'origine italienne (CC82 (LI-2)) ; MC Solar, rappeur d'origine sénégal-tchadienne (*Café Crème 2 - Cahier d'exercices*, méthode désormais CC83 (CA-2)) ; Amadou et Mariam, musiciens maliens (Ca95 (LI-1)) ; Manu Chao, né José-Manuel Thomas Arthur Chao, d'origine espagnole et bilingue hispanophone<sup>108</sup> (C96 (CA-1)) ; Lara Fabian, Belgo-canadienne, Luc de Larochellière, Québécois et Daniel Lavoie, musicien et chanteur parolier canadien (C98 (LI-2)) ; Cheb Mami, Algérien (C99 (CA-2)) ; Robert Charlebois, auteur-compositeur- interprète québécois ; Don Burke, banjoïste canadien (*Réfléchis et dis-le en français – Udžbenik francuskog jezika za II razred usmjerenog obrazovanja*, méthode désormais RDF102 (II UO)) ; Vaya con Dios, groupe belge (LFJ103 (I RGSŠ)) ; Marie Myriam, née au Congo belge, chanteuse d'origine portugaise (LFJ105 (II RGSŠ)), Fo91 (LI-2), NRP119 (LI-B2)) ; Youssou N' Dour, musicien sénégalais et Diam's, de son vrai nom Mélanie Georgiades, rappeuse née à Nicosie (Chypre) (VOR108 (CA-A1)) ; Corneille, de son vrai nom Cornelius Nyungura, musicien de R' n' B canadien (*Version Originale bleu - Radna sveska - nivo 2*, méthode désormais VOB110 (CA-A2)) ; Stromae, auteur-compositeur-interprète et producteur belge de hip-hop, de musique électronique et de chanson française (VOV111 (LI-A2+/B1))<sup>109</sup> ; Kamini, rappeur noir d'origine congolaise (VOV113 (LI-B1+/B2)) ; Miriam Makeba, Africaine (VOV114 (CA-B1+/B2)) ; Tiken Jah Fakoly, de son vrai nom Doumbia Moussa Fakoly, né à Odienné en Côte d'Ivoire, chanteur de reggae<sup>110</sup> (NRP119 (LI-B2)) et Henri Salvador, né en Guyane (NRP120 (CA-B2)).

---

<sup>107</sup> [https://fr.wikipedia.org/wiki/Michel\\_Jonasz](https://fr.wikipedia.org/wiki/Michel_Jonasz) [source URL consultée le 27 janvier 2016]

<sup>108</sup> [https://fr.wikipedia.org/wiki/Manu\\_Chao](https://fr.wikipedia.org/wiki/Manu_Chao) [source URL consultée le 27 janvier 2016]

<sup>109</sup> <https://fr.wikipedia.org/wiki/Stromae> [source URL consultée le 27 janvier 2016]

<sup>110</sup> [https://fr.wikipedia.org/wiki/Tiken\\_Jah\\_Fakoly](https://fr.wikipedia.org/wiki/Tiken_Jah_Fakoly) [source URL consultée le 27 janvier 2016]

Par ailleurs, nous avons rencontré un phénomène assez curieux dans notre étude : il s'agit de la présence d'éléments francophones imaginaires, comme dans la méthode NRP117 (LI-B1), « Votre star du jour », (Unité 1, activité 2, p. 12), où apparaît une chanteuse métisse. Parfois, les auteurs des méthodes inventent des artistes et des textes se rapportant au monde francophone afin de créer un support pédagogique quasi-authentique qui les aidera à atteindre les objectifs visés (v. fig. 69).



fig. 69 (NRP117 (LI-B1))



fig. 70 (CC82 (LI-2))

En outre, une autre curiosité apparaît dans le livre de la méthode PL50 (II<sup>e</sup> livre) et c'est la présence d'un élément francophone bien particulier. Il s'agit de l'Helvétie, territoire figurant dans la chanson traditionnelle « Ma Normandie » qui est représenté comme un pays de chalets et de glaciers (PL50 (II<sup>e</sup> livre), p. 121). En fait, on compare l'Helvétie avec la Normandie, et nous la voyons seulement dans un contexte isolé. On peut déplorer le fait que cette région suisse n'a pas été mentionnée dans d'autres contextes ou supports supplémentaires francophones.

Les éléments francophones de cette catégorie apparaissent aussi dans les jeux ou les tests sur les grands compositeurs (FJ74 (III RSŠ)), ou à travers les grands festivals de musique comme dans la méthode où on parle du festival « Les Francfolies » (CC82 (LI-2) (v. fig. 70), CC83). La musique francophone concerne aussi les Français natifs qui participent aux différentes manifestations dans le

monde entier et dont la musique a été couronnée par de nombreux prix francophones, comme celui attribué à Francis Cabrel (Fo92 (LI-2) (v. fig. 71)). L'album « L'Arbre va tomber » a reçu une *Victoire de la musique*, et son auteur, le trophée *RFI* (conseil de la Francophonie pour la chanson « Je t'aimais, je t'aime, je t'aimerai »).

**FORUM PROJETS**

Regardez le dessin. Que vous suggère-t-il ?  
 Pour certains, les dangers de la pollution sont le prix qu'il faut payer pour le progrès et pour le bien-être des hommes. Qu'en pensez-vous ?  
 Créez deux groupes, ceux qui sont d'accord et ceux qui ne le sont pas. Argumentez et défendez à tour de rôle vos positions.

**L'Arbre va tomber**

L'arbre va tomber  
 Les branches salissaient les murs  
 Rien ne doit rester  
 Le monsieur veut garer sa voiture  
 Nous, on l'avait griffé  
 Juste pour mettre des flèches et des coeurs  
 Mais l'arbre va tomber  
 Le monde regarde ailleurs

L'arbre va tomber  
 Ça fera de la place au carrefour  
 L'homme est décidé  
 Et l'homme est le plus fort, toujours  
 C'est pas compliqué  
 Ça va pas lui prendre longtemps!  
 Tout faire dégringoler?  
 L'arbre avec les oiseaux dedans !

Y avait<sup>1</sup> pourtant tellement de gens  
 Qui s'y abritaient  
 Et tellement qui s'y abritaient encore  
 Toujours sur nous penché<sup>2</sup>  
 Quand les averses tombaient<sup>3</sup>  
 Une vie d'arbre à coucher dehors<sup>5</sup>

L'arbre va tomber  
 L'homme veut mesurer sa force  
 Et l'homme est décidé  
 La lame<sup>6</sup> est déjà sur l'écorce

Y avait pourtant tellement de gens  
 Qui s'y abritaient  
 Et tellement qui s'y abritaient encore  
 Toujours sur nous penché  
 Quand les averses tombaient  
 Une vie d'arbre à coucher dehors [...]

Paroles et musique de Francis Cabrel.  
 © 1993 by Chandelle productions,  
 61, rue de Poitou - 75008 Paris.  
 (texte intégral p.179)

**FRANCIS CABREL**

Influencé par Bob Dylan et la musique country, Francis Cabrel garde son accent du Sud-Ouest français quand il chante ses chansons. Depuis les années 80, il a apporté une nouvelle note de fraîcheur à la chanson française, grâce à ses mélodies, sa voix et sa guitare. Né le 23 novembre 1953 à Agon, Francis Cabrel a grandi près de Toulouse, dans une famille originaire du Frioul en Italie. Son père était ouvrier dans une usine de gâteaux et sa mère, caissière dans une cafétéria. De ses origines modestes, il a gardé le goût des choses simples et l'esprit de solidarité. Dans ses chansons, il prend parti pour les causes humanitaires ; il dénonce le racisme et la pauvreté dans le tiers-monde, il défend l'environnement, la nature, l'écologie. « L'Arbre va tomber » appartient au huitième album du chanteur, *Samedi soir sur la Terre*. Cet album a reçu une Victoire de la musique et son auteur le Trophée RFI/Conseil de la Francophonie pour la chanson « Je t'aimais, je t'aime, je t'aimerai ».

**1** Écoutez et lisez la chanson.  
 1 Dites qui veut couper l'arbre. Pourquoi ?  
 2 Repérez les mots et expressions qui traduisent les opinions des personnages.  
 3 Francis Cabrel est-il d'accord ? Justifiez votre réponse.

**2** Mettez la phrase *Rien ne doit rester* à la forme affirmative. Quel en est le sujet ?

**3** Observez la phrase : *Nous, on l'avait griffé juste pour mettre des flèches et des coeurs*.  
 1 Qui met des flèches et des coeurs sur les arbres ? Pourquoi ?  
 2 Quel est le sens du mot *juste* dans cette phrase ? Peut-on le remplacer

**4** Écoutez de nouveau la chanson tout entière. Reconstituez la dernière partie du texte.  
 L'arbre ...  
 On se le partage déjà ...  
 ... un morceau de bois  
 Un ...  
 ... trop ... des ...  
 Et ... qu'on ...  
 L'arbre ... pour de bon !  
 Y avait ...  
 Qui s'y ...  
 Et toutes ces nuits d'hiver ... les averses ...  
 T'as dû<sup>2</sup> en voir ...  
 Des cortèges de paumés<sup>3</sup>  
 Des ... des météores  
 Et toutes ces ... d' ...  
 Quand les ... tombaient

Une vie d'arbre à coucher dehors  
 À perdre le ...  
 À ... dehors  
 À coucher dehors.

1. Pour de bon (fam.) : réellement.  
 2. Contraction familière de tu as dû.  
 3. Paumés (fam.) : perdus, marginaux.

**5** Racontez l'histoire de cette chanson. Quelle en est la morale ?

**6** Apprenez par cœur une ou deux strophes de la chanson de Cabrel, chantez-la.

**7** Dites quelles sont les chansons et les chanteurs/chanteuses de langue française que vous connaissez. Lesquelles préférez-vous ? Pourquoi ?

**8** Donnez des exemples. Y a-t-il dans votre pays des chanteurs engagés en faveur de l'environnement, de l'écologie ? Y a-t-il des points communs

fig. 71 (Fo92 (LI-2))

#### 4.6.1. Conclusion sur les éléments francophones exploités dans la catégorie thématique « musique »

En guise de conclusion de cette catégorie thématique, nous pouvons dire que la musique exploitée en tant que document pédagogique nous offre un large éventail de musiciens francophones. Les différentes origines de ces artistes démontrent implicitement la présence de la francophonie.

En ce qui concerne l'exploitation pédagogique, nous avons vu que la musique change de forme en classe de FLE : elle est internationale, enregistrée et moderne. Les enseignants peuvent réaliser toute une gamme d'activités en se servant de ce support pédagogique. Les éléments francophones de cette catégorie thématique peuvent apparaître dans un dialogue (LFLV45 (III<sup>e</sup> livre)), dans différents textes créés par les auteurs des méthodes (FJ74 (III RSS)), Fo92 (LI-2), NSF70 (LI-3), NSF71 (CA-3), CC82 (LI-2), CC84 (LI-3), VOR 107 (LI-A1), NRP117 (LI-B1)), dans une interview (FJ72 (I RSS)), dans

des photos (LFV57 (I<sup>er</sup> degré), NSF66 (LI-1), NSF70 (LI-3), CC82 (LI-2), Fo92 (LI-2), Ca95 (LI-1), VOR107 (LI-A1), VOB109 (LI-A2)), dans la plupart des cas dans des paroles de chanson (LFD56 (III<sup>e</sup> livre), LFV59 (III<sup>e</sup>-IV<sup>e</sup> degrés), NSF67 (CA-1), NSF68 (LI-2), NSF70 (LI-3), NSF71 (CA-3), FJ78 (III RSŠ), FJ79 (IV RSŠ), Fo92 (LI-2), Ca95 (LI-1), Ca96 (CA-1), RDF100 (I RG), LFJ103 (LI-1 RGSŠ)) et parfois dans des enregistrements de chansons (CC84 (LI-3), Fo92 (LI-2), LFJ103 (LI-1 RGSŠ), LFJ105 (LI-2 RGSŠ)). Par ailleurs, certaines méthodes contiennent les paroles de plusieurs chansons (LFD54 (II<sup>e</sup> livre), NSF67 (CA-1), RDF100 (I RG), etc.). De même, la représentation des éléments francophones de cette catégorie thématique peut être extra-lexicale ou encore extra-grammaticale (PL50 (II<sup>e</sup> livre), LFV57 (I<sup>er</sup> degré), Ca97 (LC-1), Ca98 (LI-2), etc.).

D'autre part, nous avons vu que parfois, la chanson n'a qu'un objectif, c'est de donner l'occasion aux apprenants de vivre la langue spontanément, de la voir dans des différentes situations de la vie quotidienne francophone et de se détendre en même temps. C'est peut-être le support le plus original et le plus complet car avec sa mélodie et rythmes variés, elle contribue à une bonne atmosphère dans la classe et à une meilleure motivation des apprenants.

Cependant, nous n'avons pas eu l'occasion de voir d'éléments francophones appartenant à la musique classique. Nous expliquons ce fait par l'obligation des auteurs de présenter les compositeurs français déjà connus (C. Debussy, M. Ravel, H. Berlioz, etc.) et étudiés dans le programme de musique des écoles.

En outre, nous avons aussi remarqué dans notre analyse que la musique présentant des éléments francophones concerne plutôt la musique populaire, genre grâce auquel les apprenants ont l'occasion de se familiariser avec d'autres cultures francophones, ou encore avec les sentiments de certaines ethnies francophones et avec leur rapport avec le pays matrice, la France. C'est le cas dans la représentation stéréotypée des Français dans les chansons « Bruxelles » de J. Brel (NSF67 (CA-1)) et « Les maudits français » de L. Lemay (Ca95 (LI-1) et LFJ103 (LI-1 RGSŠ)).

Nous pouvons dire que la chanson est un excellent support. Lorsqu'elle est enregistrée, elle nous offre la possibilité de travailler sur toutes les compétences langagières et aussi d'accéder à un monde pluriculturel. Nous sommes d'avis que ce type de matériel pédagogique devrait prendre plus de place dans l'enseignement du FLE, car avec ses divers genres et sujets, elle ne peut que nous apprendre à mieux valoriser et à embrasser les différences des cultures mondiales.

#### 4.7. Éléments francophones dans la catégorie thématique « film »

« Parce que les apprenants sont tous des téléspectateurs avant d'être des étudiants de langue, il convient de s'appuyer sur leur expérience pour mettre en place des capacités langagières et des stratégies de compréhension.»<sup>111</sup>

*Carmen Compte*

Le film en tant que support pédagogique est un document précieux. C'est « une transcription d'énoncés par des énonciateurs particuliers, mais cette fois en images, en couleurs, en musique(s), en impression(s) mais aussi en silence(s) »<sup>112</sup>. (Barbier, 2013 : 1)

D'après CAMEF<sup>113</sup>, les films sont avantageux en classe de FLE pour plusieurs raisons. Ils

- « répondent à des intelligences et à des styles d'apprentissage parfois mis de côté; par exemple, ils permettent de motiver tous les élèves visuels et d'encourager les non-visuels à développer ce style d'apprentissage;
- offrent une autre façon de présenter de l'information, d'enrichir le vocabulaire et de renforcer l'acquisition de concepts grammaticaux en sortant l'élève du contexte pédagogique traditionnel;
- permettent de faire de nouvelles découvertes sur les valeurs sociales et les traditions de régions étudiées en classe;
- sont des ressources qu'ils connaissent bien et avec lesquelles ils ont de l'expérience ». <sup>114</sup>

D'après Jean-Daniel Garabédian<sup>115</sup>, « il y a toujours un film [...] qui correspond à l'objectif visé ». Les apprenants « sont toujours curieux, disponibles, intéressés par le cinéma »<sup>116</sup>. Il est d'avis que « le cinéma permet de faire entrer dans la classe toutes les facettes du français et toute la francophonie [...] »<sup>117</sup>.

Cependant, avant de parler de l'exploitation pédagogique des éléments francophones, nous devons souligner que ces derniers ne vont pas figurer dans les films en tant que documents audio-visuels, mais plutôt en tant que réalisations cinématographiques représentées dans des supports variés comme des photos, des affiches, des quiz et des enregistrements. Plus précisément, aucun manuel ne prévoit le

---

<sup>111</sup> COMPTE, C. (1993). *La vidéo en classe de langue*. Paris : Hachette. p.146.

<sup>112</sup> <https://brock.scholarsportal.info/journals/voixplurielles/article/viewFile/844/810> [source URL consultée le 24 novembre]

<sup>113</sup> Il s'agit d'une abréviation du *Conseil atlantique des ministres de l'Éducation et de la Formation* (CAMEF)

<sup>114</sup> <http://camet-camef.ca/images/LexploitationdesfilmsenclasseIPE.pdf>, p.2 [source URL consultée le 24 novembre 2016]

<sup>115</sup> Responsable pédagogique, formateur, réalisateur de films institutionnels pour la classe de FLE.

<sup>116</sup> <http://www.franparler-oif.org/elaborer-une-unite-didactique-a-partir-dun-document-authentique-lextrait-de-film/> p.1. [source URL consultée le 24 novembre 2016]

<sup>117</sup> <http://www.franparler-oif.org/elaborer-une-unite-didactique-a-partir-dun-document-authentique-lextrait-de-film/> p.3. [source URL consultée le 24 novembre 2016]

visionnement d'un film en cours de FLE, notamment à cause de sa durée qui, le plus souvent, ne peut pas être réalisé dans le cadre d'un seul cours. Une autre raison est que la préparation d'un film entier, d'un extrait de film, ou encore d'un court-métrage pour l'exploitation pédagogique est très complexe (choix du film et des séquences, transcription du script, visionnement du film avec ou sans le son, etc.) et demande de la part de l'enseignant beaucoup de connaissances interdisciplinaires.

En nous attachant sur la façon dont cette thématique a été introduite dans les manuels de notre liste, nous pouvons dire que les apprenants ont quand même l'occasion d'être en contact avec cet art et d'élargir leurs horizons en ce qui a trait à la cinématographie francophone. Ce contact aura donc plutôt lieu à travers le langage et l'image. « L'enseignement de la civilisation ne peut éviter les images. Elles sont omniprésentes dans les systèmes de représentations découlant des pratiques culturelles » (Gauthier, Münch, 1989 : 104).

Dans les manuels et les méthodes de notre étude, le 7<sup>e</sup> art figure sous différentes formes. Nous commençons donc par la présentation de quelques scénaristes francophones, parmi lesquels se trouve tout d'abord Jean-Claude Brialy (né en Algérie) dans le livre de l'élève de la méthode NSF70 (LI-3) (Unité 3, leçon 2, p. 132). C'est un petit résumé de son film « Le Genou de Claire », réalisé avec Éric Rohmer, à côté duquel figure aussi la photo d'une scène du film. Ce document se trouve dans l'activité intitulée « Huit oeuvres du septième art » où l'on explique que ce film appartient à « La nouvelle vague des années 60 » (v. fig. 72). L'activité qui y est prévue a pour objectif de faire découvrir aux apprenants la cinématographie francophone. Les apprenants devront d'abord réaliser une lecture commentée dans le cadre de laquelle ils enrichiront aussi le vocabulaire, ensuite comme la pratique de l'expression écrite et orale, où ils feront une préparation d'un film et joueront un « jeu de rôle », dans lequel ils doivent « persuader un grand producteur de financer leur film » (NSF70 (LI-3), p.135). Dans la même activité figure aussi un autre réalisateur francophone, Costa-Gavras (d'origine grecque). On y retrouve également sa photo, ainsi qu'un petit résumé de son film « Z », film qui a eu un énorme succès et que les auteurs ont classifié dans la partie « Le cinéma politique et contestataire des années 70 ».

**HUIT ŒUVRES DU SEPTIÈME ART**  
**LA NOUVELLE VAGUE DES ANNÉES 60**

**Les 400 coups** de François Truffaut (1959)  
C'est l'histoire d'un enfant de douze ans incompris de ses parents et de ses professeurs et qui « fait les quatre cents coups » (fait des fugues, commet de petits vols, etc.). Une peinture réaliste d'un certain milieu social qui annonce les films de la « nouvelle vague ». (Groupe de cinéastes qui rejettent la tradition classique du cinéma américain pour faire un cinéma-vérité traitant de psychologie et de problèmes de société.)



Jean-Pierre L aud dans Les 400 coups.



Jean-Paul Belmondo dans Pierrot le fou.

**Le Genou de Claire** d' ric Rohmer (1970)  
L'histoire d'un homme de 35 ans troublé par une adolescente. Dans ses films pleins de fraicheur et très littéraires, Rohmer mène une interrogation sur l'amour et le sens de la vie.



Jean-Claude Brilly dans Le Genou de Claire.



**LE CINÉMA POLITIQUE ET CONTESTATAIRE DES ANNÉES 70**

**Z** de Costa-Gavras (1969)  
Dans un pays indéterminé, un député de l'opposition est victime d'un accident qui s'avère être un meurtre prémédité.  
  partir de 1968, le cinéma français s'engage politiquement. Il s'applique à décrire les classes sociales (Les Choses de la vie de Claude Sautet) ou les marginaux (Les Valseuses de Bertrand Blier) et dénonce les dictatures (L'Aveu de Costa-Gavras) ou les corruptions (L'Horloger de Saint-Paul de Bertrand Tavernier).

132-CENT TRENTE-DEUX



Yves Montand et Louis de Funès dans La Folie des grandeurs.

**ET LE RIRE**

**La Folie des grandeurs** de Gérard Oury (1971)  
Une parodie de Ruy Blas de Victor Hugo. En s'apercevant que son valet est amoureux de la reine, un grand seigneur espagnol décide de se venger d'avoir été disgracié par le roi.  
L'humour de Gérard Oury repose sur une technique très élaborée du gag et sur l'utilisation judicieuse de quelques grands acteurs comiques (Louis de Funès, Bourvill).

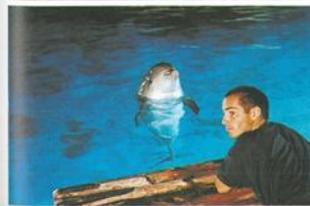
**LES ANNÉES 80 : LE TRIOMPHE DE L'IMAGE**



**Diva** de Jean-Jacques Beineix (1980)  
Un employé des Postes amoureux de la voix d'une chanteuse d'opéra entre en possession d'une cassette contenant des révélations scandaleuses. Les policiers s cr tes et les truands sont à ses trousses. Avec ce film, peu apprécié par la critique mais qui obtint un immense succès auprès des jeunes, Jean-Jacques Beineix impose un style et une image inspirés de la pub et des vidéo-clips.



**La Guerre du feu** de Jean-Jacques Annaud (1981)  
La conquête du feu par une horde préhistorique en guerre avec ses voisins.  
Jean-Jacques Annaud fait preuve d'un grand souci d'authenticité. Chacun de ses films est longuement préparé. Pour La Guerre du feu, il a demandé au romancier Anthony Burgess d'inventer le langage de ses personnages et à l'anthropologue Desmond Morris d'imaginer leurs gestes et leurs attitudes.



**Le Grand Bleu** de Luc Besson (1988)  
Deux amis d'enfance se disputent le record du monde de plongée sous-marine. Un défi à la mort et des images somptueuses de fonds sous-marins.  
Le succès du film de Besson prouve que la qualité esthétique peut sauver le cinéma concurrencé par la télévision.

CENT TRENTE-TROIS-133

fig. 72 (NSF70 LI-3))

Dans certaines méthodes de notre étude, nous avons également rencontré un metteur en scène franco-serbe, Emir Kusturica. Dans la partie *Pour ou contre* de la méthode FJ79 (IV RSS ) (Unité 3, p. 53), on demande aux apprenants de donner leurs opinions sur quelques situations dans le domaine des festivals. En effet, il s'agit de jeux de rôles dans lesquels peuvent participer deux ou plusieurs apprenants par groupe. Le film d'Emir Kusturica « Le temps des Gitans » (v. fig. 73) est en fait un document d'appui qui sert d'inspiration à cette activité.

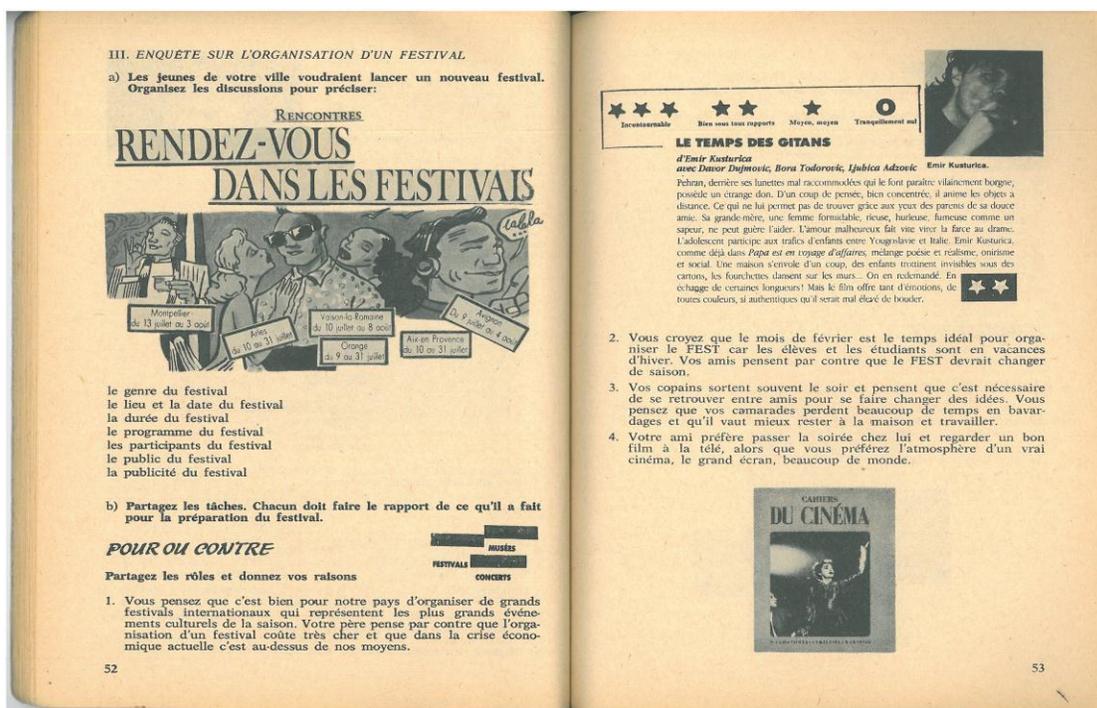


fig.73 (FJ79 (IV RSS))

Dans partie *Bilan* qui est réservée à la révision dans la méthode Ch88 (LI-2) (Unité 1, pp. 34-35) se trouve, parmi quatre films, un résumé du film « Chat noir, chat blanc » (v. fig. 74). Nous y trouvons cinq critiques de films parues dans différents magazines. Cette activité est tout d'abord envisagée pour pratiquer la compréhension écrite, activité au cours de laquelle les apprenants liront ces critiques de films et retrouveront les éléments nécessaires pour compléter le tableau où figurent : *titre du film, opinion favorable, opinion défavorable, expressions indiquant que le journaliste a aimé, expressions indiquant que le journaliste n'a pas aimé* (Ch88 (LI-2), p. 34). Ensuite, ils répondront à quelques questions et noteront les formules qui y sont employées. Après cette activité se trouve encore un exercice où ils pratiqueront la compétence de l'expression écrite, en donnant leur avis sur les films policiers ainsi que sur la violence qui y est présente. Pour ce qui est de la compétence de l'expression orale, les apprenants donneront leur opinion sur quelques sujets comme « Il y a trop de violence à la télévision. La télévision tue le cinéma. Qu'en pensez-vous ? » (Ch88 (LI-2), p. 34). Ici, l'élément francophone est donc une proposition pour un débat, c'est-à-dire il est un point de départ pour les nouvelles rencontres et son objectif est de montrer aux apprenants que le monde actuel est en effet un ensemble de la diversité.

Ces deux documents pédagogiques provenant des deux livres des méthodes FJ79 (IV RSŠ) et Ch88 (LI-2) peuvent être de bonnes pistes de motivation dans la classe de FLE car il s'agit d'un scénariste des Balkans que tous les apprenants de Serbie connaissent (ainsi que la plupart de ses réalisations cinématographiques) et ils pourront le placer dans un contexte (inter)culturel plus large, d'autant plus que ses films ont été diffusés et reconnus à l'étranger aussi.

**Bilan 1**

**Comprendre des résultats sportifs et présenter une manifestation sportive qui va se dérouler**

1) Match de rugby / 1) Tournoi de tennis

a) Écoutez les deux enregistrements. Remplissez les fiches puis répondez aux questions.

**Enregistrement 1**

Sport : ...  
 Nom du match : ...  
 Lieu : ...  
 Date : ...  
 Résultats : ...  
 Nationalité des joueurs : ...  
 Équipe gagnante : ...

**Enregistrement 2**

Sport : ...  
 Nom du tournoi : ...  
 Lieu : ...  
 Date : ...  
 Résultats : ...  
 Nationalité des joueurs : ...  
 Joueur gagnant : ...

1- Quel sera le prochain match de rugby ?  
 2- Quelles nationalités seront opposées ?  
 3- Dans quel pays aura lieu cette rencontre ?  
 4- Combien de spectateurs seront attendus ?  
 5- Quel était le problème de Cédric Pioline ?  
 6- Combien de temps a duré le match ?  
 7- Comment avait-il joué la veille ?

b) Lisez ces informations et présentez cette manifestation sportive.

**TRAVERSÉE À LA VOILE DE L'OcéAN PACIFIQUE NORD**

Départ : 2 août à Yokohama (Japon)  
 Arrivée : San Francisco (États-Unis)  
 Distance : 8 400 kilomètres

Cherche de la traversée du chagunon de la précédente course.  
 10 jours pour Steve Fossett.  
 Partirages : ...  
 Bruno Pierson et d'autres navigateurs, météo, comms.

**Comprendre et exprimer votre accord ou votre désaccord**

1) D'accord/Pas d'accord

a) Écoutez ces commentaires et remplissez la grille.

	1	2	3	4	5	6	7
Accord							
Désaccord							

b) Formulez un avis contraire aux avis suivants :

1- Je fais confiance à Bertrand, c'est un excellent coureur et je suis sûr qu'il va gagner !  
 2- À mon avis, les Bordelais vont battre l'équipe de Guingamp !  
 3- Je trouve que cette actrice est excellente : le film est superbe et l'histoire très prenante.

**Dire ce que vous aimez, ce que vous n'aimez pas**

- dans un spectacle ;  
 - dans un événement sportif.

**TEST**

**ÉCRIT**

**Compréhension de critiques de films**

a) Lisez ces cinq critiques de films parues dans des magazines et retrouvez les éléments nécessaires pour compléter ce tableau.

Titre du film	1	2	3	4	5
Opinion favorable					
Expressions déploratives					
Expressions indiquant que le journaliste a aimé					
Expressions indiquant que le journaliste n'a pas aimé					

b) Quel est le film pour lequel le journaliste est le plus négatif ? Notez les formules employées.  
 c) Quel est le film pour lequel le journaliste est le plus enthousiaste ? Notez les formules employées.

**Bandes de Kupa ven de Serbie**

C'est le caillou de quatre cousines (onâines de Tihomir et Louise) neâmes décolorément délinquantes, qui perdent presque deux fois le film. Meâmes spectées à la prise en charge du top model court même quand on le malabale. C'est nul et totalement inefficace. Serbie Ave : Katy Hermy (Serbie), Anne Tomine Luvâ, Nicolas André (Serbie), Michaël Douglas et Jean-Pierre.

**THE GAME de David Fincher**

C'est à un degré de jeu que se prête Nicholas Van Orton, un jeu dangereux qui va le traquer à tout instant et pourrait bien lui coûter la vie. Le genre de scénario hérité, précis à des images violentes au mieux desquelles Michaël Douglas et Jean-Pierre démentent tant que mal, mais sans nous convaincre une seconde.

L'acteur : Michaël Douglas et Jean-Pierre.

**Chat noir, chat blanc**

Film franco-allemand d'Éric Kauteritz, avec Sorcinelli Capone (Rupier-Apê 2 011).

Kauteritz est de retour, après la chute Underground. Il retrouve en l'équipe des amis du Danube, ilâs films trop. Le temps des gâtes, un de ses succès. Film trop vers de l'agrandissement, mais sans rencontrer le génie (Mâles) film de la X. Kauteritz continue avec rigueur, tout seâtes, grand équilibre visuel d'amar et ses entrées, matâtes, brocâtes, matâtes et acteurs se pour un propos naïve. Personages et acteurs se confondent, le cinéaste retrouve les vertus de la simplicité et retrouve le bonheur. Le résultat est irrésistible, dérivant, élégant. On s'âne dans les matâtes, on s'ôte pour un regard. Les matâtes se font la matâte, et les matâtes ressemblent. Le seul scénario de film grâé de sa série, porté par la matâte et l'ère, la re matâte.

Le Nouvel Observateur

**ON CONNAÎT LA CHANSON**

d'Alain Resnais.

On connaît aussi la comédie musicale mais là, c'est un tout autre genre que nous proposent Pierre Bâci, auteurs et interprètes du film. Un genre emporté à un Britannique. Dennis Potter, qui remplace anastasiâment les apparés théâtraux ou les flash-backs cinématographiques, sur les sentiments venâbles des parents du scénario, tant il est attendu, simple, non étonné en plus-back. Tout l'impact du film réside dans cette idée : au beau milieu d'une phrase, un comédien va chanter deux ou trois phrases d'un tube et repartira, sans transition aucune, sa réplique là où il l'a laissée. Effet comique assuré, mais pas assuré. C'est que Mimi de rien. On connaît la chanson s'attache à faire passer pour de la communication et du relationnel. Décapante, drôle, étonnante : une comédie de la meilleure trempe !

L'acteur : Pierre Avâti, Sabine Azéma, Jean-Pierre Bâci, André Dussolier, Agnès Jaoui, Lambert Wilson.

Modes et Travaux

**Le Mariage de mon meilleur ami**

Film de P. J. Hogan avec Julia Roberts, Dermot Mulroney, Cameron Diaz, Rupert Everett.

Si, à vingt-huit ans, nous n'avons pas trouvé l'âme sœur, alors nous nous marions, auânt décidé Juliette et Michaël, lorsque Juliette (Julia Roberts), à la veille de la date fatidique, apprend que son meilleur ami (Dermot Mulroney) a demandé en mariage une autre fille (Cameron Diaz), elle décide de reconquérir le jeune homme. L'amour, la solitude, l'amitié et un bon fois mântent entre eux, accueille le beau Rupert Everett. Tous quatre sont exâtes et déploient des matâtes de talent pour masquer les faiblesses d'un scénario qui manque un peu de matâte.

Figaro-Magazine

**ÉCRIT**

a) Aimez-vous les films policiers ?  
 Dites pourquoi ?  
 b) Les films policiers incitent à la violence. Êtes-vous de cet avis ?

**ORAL**

a) Il y a trop de violence à la télévision.  
 b) Les sports et l'argent sont très souvent mêlés. Quelle est votre opinion ?  
 c) La télévision tue le cinéma. Qu'en pensez-vous ?

fig. 74 (Ch88 (LI-2))

Le livre de l'élève de la méthode CC84 (LI-3) (Unité 6, activité 2, p. 58) présente un autre grand cinéaste francophone, Manuel Poirier (né au Pérou), Sergi López, un acteur espagnol d'expression française ainsi que l'affiche du film « Western », film qui a été récompensé en 1997 par le Prix du Jury au Festival de Cannes. Cette affiche est un document qui appuie la deuxième activité, au cours de laquelle les apprenants doivent d'abord écouter un enregistrement, une critique du film « Western », et ensuite dire si les affirmations qui y figurent sont vraies ou fausses pour finalement tirer de cet enregistrement deux bonnes raisons d'aller voir ce film. Ce support est donc bénéfique car les apprenants travailleront sur toutes les compétences langagières et ils enrichiront leurs savoirs du cinéma francophone.

Le livre de la méthode VOV111 (LI-A1+/A2) (Unité 6, p. 70) illustre un autre exemple de la réalisation cinématographique de Manuel Poirier, le film « Le café du Pont ». C'est une affiche qui est présentée avec deux autres films, sur une double page contenant des éléments francophones : « Entre

les murs » (qui traite d'un jeune professeur qui doit « affronter »<sup>118</sup> ses élèves) et « Bienvenue chez les Ch'tis » (qui traite d'un employé de poste qui déménage à Beruges, au nord de la France, c'est-à-dire « chez les Ch'tis ») (v. fig. 75). Il s'agit en fait du premier contact des apprenants avec les films dans la partie du livre qui est entièrement dédiée au cinéma et qui s'intitule « À chacun son cinéma ».



v. fig. 75 (VOV111 (LI-A1+/A2))

Dans le livre de l'élève de la méthode Fo90 (LI-1) (Unité 8, p. 163), on y propose encore un scénariste, Gérard Krawczyk (d'origine polonaise), dans le contexte des spectacles. Cette activité est envisagée pour pratiquer l'expression orale, où les apprenants doivent d'abord lire « les pages extraites d'un site internet », où figure entre autres un texte sur le film « Taxi 2 » de G. Krawczyk, pour ensuite parler de ce qu'ils aimeraient voir. Étant donné qu'il s'agit d'un film largement connu par le public à l'étranger, les apprenants pourraient aussi le comparer avec d'autres films du même ou d'autres scénaristes francophones. Cependant, nous nous doutons que tous les apprenants savent que le scénariste de ce film n'est pas français. C'est la raison pour laquelle l'enseignant devrait le mettre dans un contexte plus large et expliquer aux apprenants qu'il a aussi écrit d'autres films qu'ils connaissent probablement : « Taxi 1-4 », « Wasabi », « Fanfan la Tulipe », etc.

<sup>118</sup> [https://fr.wikipedia.org/wiki/Entre\\_les\\_murs\\_%28film%29](https://fr.wikipedia.org/wiki/Entre_les_murs_%28film%29) [source URL consultée le 12 mars 2016]

Pour ce qui est des acteurs francophones de cette catégorie, nous avons trouvé l'acteur et scénariste Jean-Pierre Bacri (d'origine algérienne) dans le livre de l'élève de la méthode Fo90 (LI-1) (Unité 4, exercice E, p. 83). Il s'agit d'une activité où l'on utilise le film « Un air de famille », réalisé par Cédric Klapisch, pour travailler sur les membres d'une famille, et qui permet de se familiariser avec le vocabulaire concernant l'arbre généalogique d'une famille. C'est la première fois que nous trouvons un exemple de film exploité de cette manière, et nous sommes d'avis que cela aurait également pu être une bonne piste d'exploitation pour différentes activités (révision des adjectifs possessifs, des adjectifs qualificatifs, du passé composé, etc.). De même, c'est un support pédagogique qui pourrait intéresser davantage les apprenants à découvrir d'autres réalisations cinématographiques francophones dans lesquelles a participé cet acteur et scénariste (« Le Toubib », « Comme une image », « Le sens de la fête », etc.)

L'actrice Isabelle Adjani (d'origine algéro-allemande) apparaît dans les méthodes NSF67 (CA-1), NSF68 (LI-2), NSF70 (LI-3), FJ74 (III RSŠ) et VOV111 (LI-A2+/B1). Dans les méthodes NSF67 (CA-1) (Unité 1, leçon 2, p. 13) et NSF70 (LI-3) (Unité 3, leçon 2, p. 129), elle y est représentée sur quelques photos comme une célébrité francophone, et dans la méthode NSF68 (LI-2) (Unité 2, *Bilan*, ex. 2, p. 98), dans un exercice prévu pour la pratique des pronoms relatifs, on mentionne seulement son nom. La présence de cette actrice est donc implicite. On ne fait que sous-entendre qu'elle appartient à la culture francophone.

Dans la méthode FJ74 (III RSŠ) (Unité 1, leçon 1, p.15), elle est mentionnée dans une image réalisé à l'instar de la bande dessinée. Cette BD est intitulée « *Je est un autre* » et elle représente trois personnages, dont deux souhaiteraient être quelqu'un d'autre. Un personnage voudrait être Isabelle Adjani, l'autre, Picasso, tandis que le dernier affirme qu'il est bien dans sa peau. Cette activité est imaginée comme *jeu de simulation* ou *jeu de rôles* : on demande aux apprenants de jouer la scène et de donner un nouveau titre à la bande dessinée. C'est un document favorable à la motivation en classe par son côté humoristique qui peut créer une bonne atmosphère et où les apprenants vont s'exprimer en français en jouant à se mettre dans la peau de l' « Autre ». Ils auront donc l'occasion d'être eux-mêmes des représentants de la culture francophone. La représentation francophone de ces deux artistes est ici en effet ici extra-lexicale.

Le livre de l'élève de la méthode VOV111 (LI-A2+/B1) (Unité 6, ex. 6, p. 75) propose une critique positive du film « La journée de la jupe » et une affiche avec Isabelle Adjani. Il s'agit d'une comédie

dramatique de réalisation franco-belge qui traite des problèmes quotidiens d'une professeure de français dans une école de banlieue et de ses élèves issus de familles immigrées en France. Cependant, il serait un peu difficile pour les apprenants d'aborder ce film dans un contexte plus large sans avoir lu un résumé ni vu le film. Les éléments francophones que sont Isabelle Adjani et ses élèves d'origines différentes sont seulement subtilement glissés, et c'est la raison pour laquelle l'enseignant devra guider les apprenants dans la découverte de ces éléments. Cela pourra aider les apprenants à avoir une meilleure vue d'ensemble de la problématique soulevée dans le film. En tant que support pédagogique, cette critique est d'abord prévue comme activité d'expression orale, dans le cadre de laquelle les apprenants liront l'article et le commenteront en répondant aux questions posées. Ensuite, ils compléteront le tableau qui suit le texte et où il faudra mettre les pronoms relatifs retrouvés dans la critique, puis noter leur fonction grammaticale. Ainsi ils pratiqueront la grammaire à travers un article sur le cinéma. Pour finir, ils se baseront sur la critique présentée dans le livre pour donner leur opinion sur le film ce qui leur permettra de travailler l'expression orale et les pronoms relatifs.

En outre, dans notre recherche, nous avons aussi trouvé Jean Reno (né à Casablanca, d'origine espagnole) dans les livres des méthodes suivantes : Ca96 (CA-1) (Unité 1, leçon 3, ex. 5, p. 23), LFJ103 (LI-1 RGSŠ) (Dossier 2, p. 33), LFJ104 (CA-1 RGSŠ) (Dossier 5, ex. 3, p. 34), VOR107 (Unité 4, ex. 10, p. 58), NRP115 (LI-B1+/B2) (Unité 3, ex. 6, p. 35) et VOV111 (LI-A2+/B1) (Unité 6, ex. 11, pp. 78-79). Dans certaines méthodes, il apparaît avec quelques autres célébrités francophones et françaises connues dans le monde entier dans des activités où les apprenants doivent le présenter (Ca96 (CA-1)), imaginer et rédiger une interview avec lui (LFJ104 (CA-1 RGSŠ)) ou simplement le reconnaître sur la photo qui figure avec d'autres symboles de la France (LFJ103 (LI-1 RGSŠ)). Il s'agit d'exemples où il est représenté comme quelqu'un de très important pour la civilisation française, tandis que dans les livres de l'élève des méthodes VOR107 (Unité 4, ex. 10, p. 58), NRP115 (LI-B1+/B2) (Unité 3, ex. 6, p. 35) et VOV111 (LI-A2+/B1) (Unité 6, ex. 11, pp. 78-79), on le voit plus précisément comme un célèbre acteur francophone en insistant sur son origine ainsi que sur le métissage et la diversité de la civilisation francophone. Parfois, il figure dans des activités entièrement dédiées à la francophonie, comme dans par exemple le livre de l'élève de la méthode VOV111 (Unité 6, ex. 11, pp. 78-79) où tout un espace est consacré au cinéma et aux personnes francophones célèbres dans ce domaine. On y retrouve Marion Cotillard, Jean Reno, Abdellatif Kechiche (scénariste et acteur franco-tunisien) et Agnès Jaoui (d'origine tunisienne), ainsi qu'une courte biographie et le parcours cinématographique de chacun. Dans ce livre de l'élève, ils sont représentés sous le titre « Quelques

grands noms du cinéma français qui rayonnent dans notre pays et hors de nos frontières ». En fait, les auteurs de cette méthode ont pour objectif d'attirer tout de suite l'attention des apprenants sur le fait que parmi ces acteurs et ces metteurs en scène, il y en a qui ne sont pas d'origine française, mais qui font partie du monde francophone. C'est une activité de production orale, où les apprenants devront se souvenir d'un film qu'ils ont vu et où on retrouve un ou plusieurs de ces artistes, ce qui leur donnera l'occasion d'enrichir leurs connaissances sur la cinématographie francophone.

Par ailleurs, nous avons aussi trouvé d'autres acteurs francophones, qui sont tout de même d'une origine autre que française, ou encore qui ont une double nationalité. Parmi eux figurent : Monica Bellucci, Italienne (Ca99 (CA-2), NRP115 (LI-A1/A2)) ; Louis de Funès, d'origine espagnole (NSF68 (LI-2), NSF70 (LI-3), VOB109 (LI-A2)) ; Agnès Jaoui, Tunisienne (Fo90 (LI-1), Fo92 (LI-2), VOV111 (LI-A2+/B1)) ; Jamel Debbouze, Marocain (Ca95 (LI-1), Ca96 (CA-1)) ; Dany Boon, d'origine kabyle (VOR107 (LI-A1), VOV111 (LI-A2+/B1)) ; Christophe Lambert, Français né à New York (Fo91 (CA-1)) ; Kad Merad, Franco-algérien (VOV111 (LI-A2+/B1)) ; Daniel Auteuil, né en Algérie (NSF67 (CA-1), VOR107 (LI-A1)) ; Emmanuelle Béart, née de père algérien et de mère italo-grecque ; Denise Chalem, née au Caire (NSF67 (CA-1)) ; Carole Laure, Canadienne (NSF67 (CA-1)) ; Michel Constantin, né de père russe et de mère polonaise (NSF68 (LI-2)) ; Romy Schneider, née Rosemarie Magdalena Albach à Vienne (FJ79 (IV RSŠ)) ; Alain Delon, d'origine franco-suisse (FJ79 (IV RSŠ)), CC82 (LI-2)) ; Jacqueline Bisset, actrice britannique et francophone (CC84 (LI-3)) ; Sergi López, acteur espagnol d'expression française (CC84 (LI-3), VOV111 (LI-A2+/B1)) ; Sacha Bourdo, acteur né en Russie (CC84 (LI-3)) ; Basiel Siekou, Ivoirien (CC84 (LI-3)) ; Samy Naceri, né Saïd Naceri, Algérien (Fo90 (LI-1)) ; Benoît Poelvoorde et Yolande Moreau, acteurs belges (VOR108 (CA-A1)) ; Cécile de France, Belge ; Kelly Reilly, actrice britannique (VOB109 (LI-A2)) et Omar Sy, né de parents mauritanien et sénégalais (NRP119 (LI-B2)). Leur rôle de représentation en tant qu'éléments francophones est le même que les rôles d'autres artistes francophones déjà mentionnés plus tôt. Nous allons seulement nous attarder sur des cas où leur représentation diffère dans un document pédagogique.

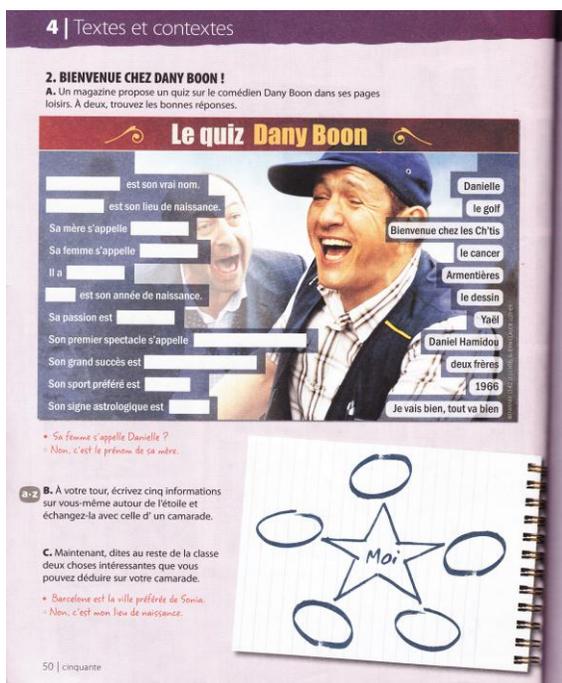


fig.76 (VOR107 (LI-A1))

On en trouve un exemple dans le livre de l'élève de la méthode VOR107 (LI-A1) (Unité 4, ex. 2, p. 50), où figure le quiz (v. fig. 76) sur Dany Boon, acteur qui a joué dans de nombreux films parmi lesquels se trouve la célèbre production « Bienvenue chez les Ch'tis » avec Kad Merad. Ce support pédagogique est prévu pour la pratique de la compréhension écrite sous la forme d'un texte à trous que les apprenants doivent remplir avec les mots situés à droite du texte. Ensuite, on leur demande d'écrire cinq informations sur eux-mêmes dans un diagramme en forme d'étoile, d'échanger ce diagramme avec un camarade et de dire au reste de la classe deux choses

intéressantes qu'ils peuvent déduire sur leur camarade. C'est en jouant que les apprenants vont élargir leurs connaissances sur le cinéma francophone ainsi que sur leurs camarades de classe, tout en pratiquant les compétences de la compréhension écrite ainsi que de l'expression écrite et orale. Il est toujours bien de réaliser les activités où les apprenants travaillent en groupe, car cela change la dynamique en classe et leur donne l'occasion de mieux se connaître entre eux, ce qui ne peut être que favorable en cours.

En ce qui concerne les films figurant comme éléments francophones, nous allons tout d'abord mentionner « À bout du souffle » du grand cinéaste franco-suisse Jean-Luc Godard (LFD56 (III<sup>e</sup> livre), Dossier 8, pp. 126-129). C'est un « film emblématique de la Nouvelle Vague »<sup>119</sup>, et dans ce dossier intitulé « Images de notre temps : le cinéma », il figure sous la forme d'un script. Comme il s'agit de langue parlée dans ce document, les apprenants ont l'occasion de vivre le français dans une situation quotidienne et spontanée. Ce document peut toujours être exploité en tant qu'une lecture commentée, mais il est aussi très utile pour les « jeux de rôles ». De même, c'est un support pédagogique qui rend possible le travail sur le style du discours indirect en demandant aux apprenants de transformer certaines phrases du discours direct en discours indirect. Étant donné que l'élément francophone y est implicitement sous-entendu par la double nationalité du metteur en scène, nous pensons qu'il revient à

<sup>119</sup> [https://fr.wikipedia.org/wiki/%C3%80\\_bout\\_de\\_souffle](https://fr.wikipedia.org/wiki/%C3%80_bout_de_souffle) [source URL consultée le 3 février 2016]

l'enseignant de faire une activité grâce à laquelle les apprenants pourront avoir une image plus complète de la francophonie pluriculturelle.

Un autre film du réalisateur suisse Alain Tanner est présenté sous forme d'affiche dans le livre de l'élève de la méthode NSF70 (LI-3) (Unité 2, leçon 1, p. 69). Il s'agit de « La Vallée fantôme » et son apparition dans cette partie du livre a pour objectif de faire découvrir aux apprenants un autre metteur en scène du monde francophone.

« L'Auberge espagnole », le film de Cédric Klapich, est présenté dans le livre de l'élève de la méthode VOB109 (LI-A2) (Unité 1, p. 18), avec une distribution de jeunes acteurs (Romain Duris, Cécile de France, Judith Godrèche, Audrey Tautou, Kelly Reilly). C'est une affiche du film qui est en fait un document d'appui du texte qui figure à côté de l'affiche et qui traite des langues étrangères apprises par les jeunes en Europe. On peut faire de ce texte une lecture commentée et une pratique de la compréhension écrite. De même, les apprenants auront l'occasion de parler des projets européens de mobilité, plus précisément du programme *Erasmus*, très répandu en Europe, programme exploitable dans un contexte interculturel. Dans ce cas-ci, l'enseignant pourrait aussi passer l'extrait du film où l'on parle de ce programme afin que les apprenants aient une image plus complète de la langue française employée dans ce type d'échanges entre étudiants.

Pour ce qui est des films où apparaissent des éléments francophones d'Afrique, nous allons nous pencher sur les films « Vénus noire » (Afrique du sud) et « TGV » (Sénégal). Ces deux films sont proposés dans le livre de l'élève de la méthode VOV111 (LI-A2+/B1) (Unité 6, ex. 9, p. 77) (v. fig. 77) sous la forme de deux synopsis ainsi que d'une affiche du film « TGV ». Cette activité permet d'enrichir le vocabulaire lié aux métiers entourant la réalisation d'un film (*scénariste, montage, dialoguiste, chef décorateur*, etc.). Les apprenants doivent remplir la fiche technique de deux films francophones en consultant ces synopsis. De cette façon, ils pratiqueront la compréhension écrite ainsi que l'expression écrite. Ces documents pédagogiques ont aussi pour objectif de faire découvrir aux apprenants quelques réalisations cinématographiques qui traitent d'un autre coin de la francophonie, celui d'Afrique. Dans « Vénus noire », on parle du destin de la « femme originaire de la colonie du Cap (Afrique du sud) »<sup>120</sup>, et dans « TGV », on parle d'une aventure vécue par des passagers qui voyagent en car rapide sur la relation Dakar – Conakry.

---

<sup>120</sup> [https://fr.wikipedia.org/wiki/Vénus\\_noire](https://fr.wikipedia.org/wiki/Vénus_noire) [source URL consultée le 19 avril 2016]

**9. PARLONS CINÉMA.**

**A.** Connaissez-vous le nom des différentes personnes qui travaillent ensemble pour faire un film ?

**B.** Voici des extraits de fiches techniques concernant deux films francophones. Complétez les définitions suivantes.

- Le \_\_\_\_\_ écrit l'histoire du film.
- Le responsable du \_\_\_\_\_ a pour mission de choisir les acteurs, les techniciens...
- Le responsable des \_\_\_\_\_ cherche et / ou fait fabriquer les vêtements que portent les acteurs.
- L'ingénieur du \_\_\_\_\_ travaille essentiellement avec un micro, un casque et un magnétophone pour faire les enregistrements audios.
- Le responsable du \_\_\_\_\_ met les images et les séquences dans l'ordre final.
- Tous travaillent sous la direction du \_\_\_\_\_.

**VÉNUS NOIRE**

LONG-MÉTRAGE FRANÇAIS.  
GENRE : DRAME HISTORIQUE  
DURÉE : 02H44MIN  
ANNÉE DE PRODUCTION : 2009

RÉALISÉ PAR ABDELLATIF KECHICHE  
AVEC : YAHIMA TORRES, ANDRÉ JACOBS, OLIVIER GOURMET...  
SCÉNARISTE : ABDELLATIF KECHICHE  
DIALOGUISTE : GHALYA LACROIX ET ABDELLATIF KECHICHE  
MONTAGE : CAMILLE TOUBKIS  
COSTUMES : FABIO PERRONE  
CHEF DÉCORATEUR : FLORIAN SANSON  
CASTING : ANNE FREMOT  
INTERDIT AUX MOINS DE 12 ANS

SYNOPSIS : Le film retrace l'histoire de Saartjie Baartman, plus connue sous le nom de Vénus hottentôte. Il montre comment cette jeune femme d'Afrique du Sud, venue en Europe au début du XXème siècle avec son ancien maître, mène une vie entre femme libre et monstre de foire.

**TGV**

RÉALISATEUR : MOUSSA TOURÉ  
PAYS : SÉNÉGAL  
SCÉNARISTE : MOUSSA TOURÉ, ALAIN CHOQUART, CATHERINE D'HOR, TH. DELOR  
MONTAGE : JOSIE MILIEVIC  
MUSIQUE : WASSIS DIOP  
IMAGE : ALAIN CHOQUART  
SON : DOMINIQUE LEVERT  
PRODUCTION : JEAN-FRANÇOIS LEPETIT, FLACH FILMS FRANCE

SYNOPSIS : Rambo conduit TGV, un car express qui traverse le Sénégal pour aller en Guinée. Peu avant le départ, on annonce une révolte à la frontière guinéenne. Une dizaine de passagers décident quand même de partir avec Rambo...



**10. RACONTE-MOI UNE HISTOIRE**

**A.** Les synopsis situent l'action des films et en racontent le début. Un récit commence généralement par une situation modifiée par un événement perturbateur.

Pour les deux films ci-dessus, présentez la situation de départ et l'événement qui modifie cette situation.

**B.** Dans les textes, soulignez les mots qui marquent l'arrivée de l'événement perturbateur.

**C.** Imaginez la suite de ces films.

fig. 77 (VOV111 (LI-A2+/B1))

Le film « TGV » est aussi mentionné dans le cahier d'exercice de la méthode VOV112 (CA-A2+/B1) (Unité 6, ex. 1, piste 54, p. 213) avec les films suivants : « Entre les murs », « Bienvenue chez les Ch'tis », « La journée de la jupe » et « Le café du pont ». Il s'agit d'un exercice, « À l'affiche », où les apprenants doivent observer les titres de ces films, écouter les avis de cinq spectateurs et deviner de quels films il est question. Ils pratiqueront ainsi la compétence de la compréhension orale, puis celle de l'expression écrite en mettant sur papier quel film ils ont envie de voir et pourquoi. Ce support pédagogique est très bénéfique d'un point de vue culturel, car il offre aux apprenants un avant-goût du cinéma francophone ce qui pourrait d'ailleurs les motiver à s'y intéresser davantage.

**4.7.1. Conclusion sur les éléments francophones exploités dans la catégorie thématique « film »**

Pour ce qui est de cette catégorie thématique nous pouvons dire que les éléments francophones y apparaissent à travers différentes réalisations cinématographiques de metteurs en scène francophones ou d'acteurs (d'origines autres que française ou qui sont nés dans des pays non francophones). Nous

pouvons les trouver dans des textes (LFD56 (III<sup>e</sup> livre), NSF70 (LI-3), FJ79 (IV RSS), Ch88 (LI-2), Fo90 (LI-1), VOR107 (LI-A1), VOB109 (LI-A2), VOV111 (LI-A2+/B1)), des photos (NSF67 (CA-1), NSF70 (LI-3), FJ77 (II RSS), Fo90 (LI-1), LFJ103 (LI-1 RGSŠ), VOR107 (LI-A1)) et des affiches annonçant des films francophones (NSF70 (LI-3), CC84 (LI-3), VOV107 (LI-A1), VOV109 (LI-A2), VOV111 (LI-A2+/B1)). Parfois, leur emploi est extra-lexical ou extra-grammatical (NSF68 (LI-2), Ca96 (CA-1), FJ74 (III RSS), Fo90 (LI-1), LFJ104 (CA-1 RGSŠ), VOV111 (LI-A2+/B1), VOB112 (CA-A2+/B1), NRP119 (LI-B2)). De même, nous avons remarqué qu'ils figurent rarement dans des enregistrements (CC84 (LI-3)) ou dans des quiz (VOR107 (LI-A1)). En tant que supports pédagogiques, ils sont plutôt prévus pour le triptyque d'exercices : la compréhension écrite, l'expression écrite et l'expression orale. On les utilise rarement pour la compréhension orale, ce qui est bien dommage. Nous pouvons dire que les apprenants n'ont seulement qu'une sorte d'initiation au 7<sup>e</sup> art à cause du manque de support audio-visuel. Étant donné que les nouvelles technologies se sont beaucoup développées et que presque tout le monde possède un appareil audio-visuel qui pourrait diffuser un extrait d'un film préalablement choisi ou encore un court clip vidéo, nous sommes d'avis qu'il faudrait davantage tirer profit de ces ressources en classe de FLE. Cela ne peut qu'aider les apprenants à placer la langue française dans un contexte plus large et plus réel. « Montrer un film dans la classe est la façon la plus économique de voyager en région francophone, d'entendre parler le français comme il le serait dans une situation authentique et d'entendre des expressions utilisées en contexte ». <sup>121</sup> En parlant des films, Michaël Byram cite l'exemple de *Man* <sup>122</sup> d'après lequel « le côté pratique que présente l'emploi de la vidéo dans les écoles secondaires fait qu'il est non seulement possible mais souhaitable d'intégrer les documents visuels dans l'étude de culture » (Byram, 192 : 72). « Pourtant, la connaissance que nous avons de ce média permet d'accroître l'efficacité du processus d'enseignement, en ce qui concerne, en particulier, les conventions sociales, les expressions non verbales et les implicites culturels » (Compte, 1993 : 7). C'est pour cela qu'il faudrait parfois risquer de l'introduire davantage en tant que support pédagogique et de l'exploiter de meilleure façon, c'est-à-dire en utilisant un extrait du film ou encore un court-métrage dans lequel on pourra travailler sur toutes les compétences prévues par le CECRL.

---

<sup>121</sup> <http://camet-camef.ca/images/LexploitationdesfilmsenclasseIPE.pdf>, p.5. [source URL consultée le 24 novembre 2016]

<sup>122</sup> *Man : Course of study* (« L'homme : un cycle d'études ») (MaCoS, 1968-70).

#### 4.8. Éléments francophones dans la catégorie thématique « presse et textes documentaires »

« La presse représente un noble moyen au service du peuple. »<sup>123</sup>

Aujourd'hui, nous ne pouvons pas imaginer notre monde sans médias. La presse est une forme omniprésente des médias aux quatre coins du monde. Nous sommes largement influencés par la presse et en la lisant, nous restons informés sur l'actualité. « Elle participe à la diffusion de l'information dans le monde entier et occupe plusieurs fonctions dans la société. La presse est formée de mots, de graphiques, de dessins et parfois aussi d'images fixes sur un support papier (ou écran des sites d'internet de nos jours). »<sup>124</sup> (Márová, 2014 : 4)

Cependant, nous pouvons nous demander de quelle façon nous pouvons l'exploiter dans l'enseignement du FLE en tant que support pédagogique? Ce document est donc avantageux en classe de langue pour plusieurs raisons :

- il est proche de l'actualité, même avec un certain temps de décalage :

Ce média fait partie de la tradition écrite dont la caractéristique principale est le rapport distancié entre l'auteur et le lecteur. Puisqu'il faut un certain temps pour la rédaction, un autre temps pour la distribution et pour la diffusion et un certain temps pour la lecture, il s'agit du média qui ne permet pas de coïncider le temps de l'événement, le temps de l'écriture, le temps de la production de l'information et le temps de la lecture.<sup>125</sup> (Márová, 2014 : 4) ;

- la langue utilisée dans « le texte de presse (...) est censé être plus proche de ce que lisent les apprenants dans leur langue maternelle » (Riquois, 2010 : 248) ; en plus, dans la plupart des cas, il s'agit de textes libres d'expression, c'est-à-dire d'expression non censurée;
- c'est une vraie source d'informations et une fenêtre sur le monde et sur les sociétés;
- aujourd'hui, ce document est disponible peu importe où nous nous trouvons car il existe aussi sous forme numérique dans presque tous les pays;
- utilisée en classe de langue, « la presse contribue au développement de toutes les quatre compétences/activités. Néanmoins, la compréhension orale est plutôt sous l'influence des

---

<sup>123</sup> <https://www.sudhorizons.dz/fr/les-news/a-la-une/257-bouteflika-la-presse-represente-un-noble-moyen-au-service-du-peuple>[source URL consultée le 19 février 2017]

<sup>124</sup> <https://otik.uk.zcu.cz/bitstream/handle/11025/12431/DP%20Marova.pdf?sequence=1> [source URL consultée le 19 janvier 2017]

<sup>125</sup> Idem.

médias audiovisuels que de la presse (sauf le cas de la lecture à haute voix) (...). » (Márová, 2014 : 16) ;

- elle est souvent abordée « dans des enseignements pour développer (...) une compétence médiatique » (Cuq, 2003 : 163).

Dans cette catégorie thématique, les éléments francophones apparaissent en tant que textes documentaires, extraits de presse ou sondages avec tableaux et en tant qu'informations traitant de certaines réalités francophones. Ils apparaissent dans un manuel (TC41 (I-II RG)) et dans les méthodes suivantes : LFD56 (III<sup>e</sup> livre), NSF68 (LI-2), NSF70 (LI-3), NSF71 (CA-3), FJ74 (III RGSŠ), FJ75 (IV RSŠ), FJ78 (III RSŠ), FJ79 (IV RSŠ), *Café Crème 1 – Cahier d'exercices*, désormais CC81 (CA-1), CC82 (LI-2), CC83 (CA-2), CC84 (LI-3), CC85 (CA-3), Ch88 (LI-2), Fo90 (LI-1), Fo93 (CA-2), Fo94 (LI-3), Ca98 (LI-2), LFJ103 (I RGSŠ), LFJ104 (CA-1 RGSŠ), VOR107 (LI-A1), VOR108 (CA-A1), VOB109 (LI-A2), VOB110 (CA-A2), VOV111 (LI-A2+/B1), VOV113 (LI-B1+/B2), VOV114 (CA-B1+/ B2), NRP115 (LI-A1+/A2), NRP117 (LI-B1), *Nouveau Rond-Point 2 (B1) – Cahier d'exercices*, désormais NRP118 (CA-B1), NRP119 (LI-B2) et NRP120 (CA-B2).

Le manuel TC41 (I-II RG) (texte 13, p.31) propose un texte de Guy Michaud intitulé « La culture et la langue française dans le monde ». Ce document traite de l'importance et de la présence de la France ainsi que de la langue française dans le monde entier. Il décrit le français comme étant la langue diplomatique de l'O.N.U. (*Organisation des Nations unies*) et de l'O.T.A.N. (*Organisation du traité de l'Atlantique nord*), la langue auxiliaire dans beaucoup de pays d'Afrique, et mentionne que le français est « pour beaucoup de peuples la langue de culture par excellence » (TC41, p. 31). C'est un texte qui a pour objectif d'attirer l'attention des apprenants de FLE sur l'importance et la diffusion du français dans de nombreuses institutions internationales ainsi que dans beaucoup de pays hors Europe. Étant donné qu'il figure dans un livre de lecture supplémentaire, il est envisagé d'être réalisé en tant que lecture commentée, activité au cours de laquelle les apprenants vont avoir l'occasion d'entrevoir la position du français et son statut dans le monde en général.

La méthode LFD56 (III<sup>e</sup> livre) (Dossier 1, p.14) offre six extraits de presse francophone dans la neuvième leçon intitulée « Presse de langue française dans le monde ». Le premier extrait de presse, « Des perroquets de Gabon pour la France », paru dans *l'Aube Nouvelle* (Dahomey), traite des perroquets en tant que nouveaux produits que le « Gabon veut vendre en France » (LFD56 (III<sup>e</sup> livre), p. 14) parce

qu'on estime que la France ne possède pas assez de ces oiseaux. Le deuxième extrait, « Un pays français où les voitures roulent à gauche », paru dans *Montréal-Matin*, traite de l'Île Maurice en général : sa superficie, les langues parlées, les habitants, etc. Elle est décrite comme une ancienne colonie française (1715) dont les Anglais avaient pris la possession en 1810. L'objectif de cet extrait est de représenter cette île dans le contexte socio-historique de la cohabitation de ces deux cultures qui se respectent mutuellement. Le troisième extrait, « Un jeune homme sauve vingt personnes dans le ciel canadien », paru dans la *Voix du Monde*, traite d'un jeune homme qui a dû piloter un bimoteur, appareil qu'il n'a jamais piloté, pour sauver les vingt personnes qui s'y trouvaient. On parle ici du courage et de l'audace de ce jeune homme. Le quatrième extrait, « Le Caire : deux filles en mini-jupe arrêtent complètement la circulation », paru dans *Fraternité-Matin*, parle d'un



fig. 78 (LFD56 (III<sup>e</sup> livre))

Tous ces extraits de presse peuvent être traités sous forme de lecture commentée, activité au cours de laquelle les apprenants auront aussi l'occasion de voir des sujets variés et différents domaines de la vie réelle du monde francophone. La presse est ici représentée comme une sorte de mine d'informations qui peut enrichir les connaissances des apprenants et leur offrir le français dans un contexte socio-culturel plus large (v. fig. 78).

Un peu plus loin, dans le même livre, (LFD56 (III<sup>e</sup> livre), Dossier 10, p.159) figure un autre extrait de presse d' *Afrique nouvelle*, intitulé « Combien vaut une jeune fille togolaise ? » (v. fig. 79). Toute la leçon dans laquelle se trouve cet article, « Les raisons du choix », traite des raisons pour lesquelles les jeunes se marient et des circonstances qui entourent ces choix. Le texte qui nous intéresse ici est complémentaire à cette leçon où l'on parle des préparatifs et des habitudes lors d'un mariage au Togo (Afrique), célébrations qui sont très coûteuses pour les

Combien vaut une jeune fille togolaise ?

Au Togo, les fêtes du mariage rappellent toujours les *Mille et Une Nuits* : des traditions très anciennes veulent que les costumes soient magnifiques, les repas énormes. Le malheureux Togolais qui désire conserver ces antiques coutumes et traiter comme il faut, et comme elle le mérite certainement, sa future femme, doit dépenser des sommes très importantes. Le plus souvent il ne possède pas l'argent nécessaire. Il faut donc qu'il l'emprunte, puis qu'il économise pendant deux ou trois ans pour le rendre.

Son mariage lui coûte d'autant plus cher qu'il a dû, pour obtenir sa fiancée, donner beaucoup d'argent aux parents de la jeune fille. En effet, contrairement à la Côte d'Ivoire et au Gabon qui l'ont supprimée, le Togo connaît encore la dot sous sa forme traditionnelle. Ne serait-il pas plus sage de supprimer la dot et de réduire les dépenses de la cérémonie du mariage? Ainsi les jeunes époux auraient moins d'ennuis d'argent et la jeune fille n'aurait plus l'impression d'être achetée.

D'après *Afrique Nouvelle*.

fig.79 (LFD56 (III<sup>e</sup> livre))

jeunes Togolais. C'est un texte qui permet d'en faire une lecture commentée et de pratiquer l'expression orale, car on attend des apprenants qu'ils fassent des commentaires sur la dot et les dépenses de la cérémonie du mariage. Il s'agit d'un document qui offre aux apprenants la possibilité d'élargir leur vision de l'un des domaines de la culture africaine. De même, en mettant cette différente culture dans un contexte interculturel, ils auront l'occasion de discuter de ce phénomène dans leur pays.

Le livre de l'élève de la méthode NSF70 (LI-3) (Unité 1, leçon 1, ex. 6, pp.14-15) propose un extrait d'un article de Jean-François Revel (journaliste et philosophe), « Immigration : le parler vrai », paru dans le magazine *Le Point*. En fait, l'auteur de ce document partage son opinion comme quoi l'immigration devrait être traitée dans le contexte « des réalités humaines, économiques et culturelles » (NSF70 (LI-3), p. 15). Ce support pédagogique est prévu en tant que lecture commentée, activité après laquelle les apprenants doivent répondre à des questions concernant l'immigration et de cette manière pratiquer la compétence de l'expression orale. Il s'agit d'un document authentique qui traite d'une problématique très complexe face à laquelle se trouvent aujourd'hui la France et beaucoup d'autres pays étrangers, et qui pourrait servir d'excellent sujet de débat.

Pour ce qui est du livre de l'élève de la méthode Fo92 (LI-2) (Unité 9, p.175), nous y trouvons un autre texte documentaire, « La France : une terre d'immigration », qui présente le même phénomène social et que nous avons déjà commenté plus haut dans la catégorie thématique « musique », car il concerne

aussi la chanteuse Dalida. Aussi, le même livre (Unité 4, pp. 82-83) propose quelques autres supports documentaires concernant « Les médias » francophones. Ici sont représentées les chaînes de télévision et de radio comme *Arte* (chaîne franco-allemande), *La Cinquième*, *TV5*, *TF1*, *M6*, *Radio France International (RFI)* ; cinq hebdomadaires comme *TV Magazine*, *Télé 7 jours*, *Femme actuelle*, *Télé Z*, *Télé Star* ; le quotidien *L'Équipe* ; un portrait du journaliste vedette Patrick Poivre d'Arvor et trois textes sur la télévision, la presse et la radio. Nous pouvons constater qu'il s'agit ici d'une source riche d'informations qui permet d'avoir une image plus concrète des médias francophones et de leur importance. Ces textes ne sont pas seulement destinés à l'enrichissement du vocabulaire, mais aussi à la pratique de la compréhension écrite ainsi que de l'expression orale et écrite. Concrètement, une fois qu'ils ont lu ces documents, les apprenants doivent répondre à quelques questions, et ensuite, on leur demande de préparer une interview avec un(e) journaliste et de jouer cette scène en binôme, avec un camarade de classe. Ces supports pédagogiques ouvrent une nouvelle porte aux apprenants sur l'un des aspects de la civilisation francophone et pourraient aussi les motiver à s'y intéresser davantage.

La méthode FJ75 (IV RSS) (Dossier 4, p. 73) offre un extrait de presse sur le « Carnaval de Binche », paru dans le magazine *ÇA VA* (n°4, 1990). Il s'agit d'un *texte balancier* qui est là en effet imaginé d'être réalisé comme texte supplémentaire au dossier et qui est dédié aux « Fêtes ». Il traite d'une petite ville francophone de Belgique qui organise chaque année un grand carnaval. « Ce carnaval est célèbre dans le monde entier pour les somptueux costumes portés par les membres de la Société de Gilles » (FJ75 (IV RSS), p.73). De cette façon, les apprenants auront l'occasion d'apprendre quelque chose de nouveau sur l'une des traditions belges. Après ce texte se trouve un peu de vocabulaire ainsi que quelques questions prévues pour la pratique de la production orale : « Où se trouve la ville de Binche? Qu'est-ce que le « mardi gras »? Quand le carnaval commence-t-il? » (FJ75 (IV RSS), p.73). Ensuite, les apprenants doivent rédiger un texte au sujet des « Fêtes en France » en s'inspirant de cet extrait de presse et de quelques autres textes figurant dans ce dossier. Comme nous venons de voir, ce document nous offre la possibilité de travailler sur trois compétences langagières : la compréhension écrite ainsi que l'expression écrite et orale. À travers celles-ci, les apprenants découvriront aussi un domaine de la vie culturelle de la Belgique.

En ce qui concerne le livre de l'élève de la méthode CC82 (LI-2) (Unité 9, p.102), la partie *Civilisation* dédiée aux femmes propose un texte documentaire intitulé « Carrières professionnelles : cherchez la femme... ». On y retrouve aussi deux tableaux statistiques parus dans *Le Monde* dont le titre du premier est « Différence entre les salaires moyens : hommes / femmes » et l'autre est « Europe : place

des femmes en politique ». Parmi les pays représentés apparaissent aussi quelques pays francophones comme la Belgique, la Suisse et le Luxembourg. Ces trois documents sont complémentaires et permettent la pratique d'un triptyque d'exercices (la compréhension écrite, l'expression orale et l'expression écrite). L'activité pour la pratique de l'expression écrite peut toujours être réalisée en devoir. À travers ces supports pédagogiques, les apprenants pourront alors entrevoir un autre sujet de la réalité francophone qui est aussi actuel dans leur pays et qui pourrait servir de bon sujet pour un débat.

Dans le livre de l'élève de la méthode Ch88 (LI-2) (Bilan 4, p.131) figure une publicité pour la fois unique intitulée « Aide et Action », sur laquelle est représentée la photo d'un enfant autochtone d'Afrique ainsi qu'un texte traitant de l'école dans le contexte où « chaque enfant a le droit d'aller à l'école ». Ce document pédagogique sert à l'expression écrite : les apprenants vont d'abord « rechercher les arguments convaincants de cette publicité » (Ch88 (LI-2), p. 131) et ils réécriront ensuite certaines expressions du texte figurant à côté de l'image de l'enfant. Nous sommes d'avis que cette activité aurait pu être prolongée par une activité d'expression orale dans un contexte interculturel où les apprenants donneraient leur opinion sur la même problématique que l'on retrouve dans leur propre pays.

La même partie du livre (Ch88 (LI-2), Bilan 4, p.133) offre un autre extrait de presse, « Avec un disque ensemble - Cinquante chanteurs contre le sida » paru dans *Le Parisien* (24/ 11/ 98). Il s'agit de nombreux artistes francophones (Patricia Kass, Jonny Hallyday, Jean-Jacque Goldman, Jane Birkin, Patrick Bruel, Garou, etc.) qui ont participé à l'enregistrement de l'album « Ensemble ». C'est donc un excellent exemple de la francophonie réunie autour d'un même contexte, où les musiciens les plus représentatifs de la scène musicale francophone luttent ensemble contre le sida. L'objectif de ce support pédagogique est de montrer aux apprenants que la francophonie est un phénomène de solidarité et d'unification que tout le monde devraient suivre. Ce texte se concentre sur la pratique de l'expression orale, une activité au cours de laquelle les apprenants doivent présenter le sujet et dégager les idées principales. C'est en même temps une pratique pour l'une des parties de l'épreuve DELF.

Le livre de l'élève de la méthode Fo94 (LI-3) (Unité 3, p. 43) propose un extrait de presse intitulé « Beurs et flics à la fois », paru dans le magazine *Le Nouvel Observateur* (n°1944, février 2002), qui traite de l'encouragement gouvernemental à recruter dans la police des jeunes issus de familles immigrées en France. Meriem est une jeune fille d'origine tunisienne qui se prépare à exercer ce métier

et qui donne son opinion sur le sujet. Ce document est un exercice de compréhension écrite au cours duquel les apprenants vont lire le texte et répondre aux questions. On leur demande ensuite d'associer quelques expressions à leurs significations (*faire tousser, faire entrer le loup dans la bergerie, gagner ses galons, partager les plaies et les bosses*, etc.) (Fo94 (LI-3), p. 43) ainsi que quelques mots à leurs synonymes (*recenser, refléter, apprenti, la routine, louper / élève, le train-train, manquer (rater), traduire (être le signe de), dénombrer*) (Fo94 (LI-3), p. 43). Pour pratiquer la compétence de l'expression orale, quelques questions prévues pour le débat à propos du sujet abordé se trouvent dans la parti qui suit : les apprenants réagiront et donneront leur opinion sur ce phénomène. Nous pouvons constater que c'est un document très utile en ce qui a trait au vocabulaire et où figure pour la seule et unique fois dans notre étude le sujet concernant l'intégration au système français des jeunes « descendants des émigrés d'Afrique du Nord installés ou nés en France »<sup>126</sup>.

Dans le livre de l'élève de la méthode Ca98 (LI-2) (Unité 4, leçon 3, p. 41) se trouve l'extrait de presse « Guyane française : menaces sur la forêt » paru dans le magazine *L'Express* (1999). Il s'agit d'un texte documentaire authentique qui traite de l'environnement et de la problématique de la protection de la forêt en Guyane française. Il est d'abord envisagé comme une activité d'enrichissement du vocabulaire (où le texte est suivi d'explications de certains lexèmes comme *un environnement, un site naturel, pouller, salir, (se) dégarder, protéger, disparaître*, etc.) et ensuite comme un exercice de rédaction (où les apprenants vont rédiger un projet qui concerne la protection de certains endroits naturels dans lequel doivent figurer le lieu, l'intérêt, les risques, les menaces et les propositions pour sa réalisation). Cette activité pourra aussi être réalisée en groupes dans lesquels les apprenants dépendront les uns des autres et pourront s'entraider. Ce type de travail est toujours avantageux pour le cours car il brise la monotonie et incite les apprenants à collaborer. Le sujet concernant la protection des forêts dans le contexte de l'Amérique du Sud pourrait motiver les apprenants à s'y intéresser davantage non seulement dans le contexte francophone, mais aussi dans celui qui concerne leur pays.

Un autre document pédagogique suit ce dernier et traite d'une problématique semblable, mais qui concerne plutôt les animaux (Ca98 (LI-2), Unité 4, leçon 4, p. 42). Il s'agit d'un extrait de presse paru dans *L'Express* (16 mars 2000), « Zimbabwe, projet pour la protection des animaux sauvages » (v. fig. 80). Nous avons pris en considération ce document pédagogique car la problématique de la protection des animaux sauvages est commune à toute l'Afrique, peu importe de quelles anciennes colonies il s'agit, et parce que c'est un article qui a été rédigé par un journaliste francophone. Il traite de la chasse

---

<sup>126</sup> <https://fr.wikipedia.org/wiki/Beur> [source URL consultée le 4 mars 2016]

et de la protection des animaux dans le contexte du projet « Campfire » et il est prévu pour la pratique de trois compétences langagières. Les apprenants doivent d'abord découvrir le document en lisant le titre et l'introduction. Ensuite, ils doivent lire tout l'article et trouver le sens de certains mots (*tuerie, faire participer, en échange, nommé, droit de tuer, etc.*). L'activité suivante est prévue pour un *jeu de rôle* au cours duquel les apprenants doivent se placer en équipe de trois : un journaliste va faire une enquête sur la protection des animaux sauvages au Zimbabwe et interroger un responsable du gouvernement ainsi qu'un tour-opérateur spécialisé pour la chasse. Nous avons déjà vu ce type de jeu dans quelques autres des précédentes catégories, et c'est toujours bénéfique et stimulant pour la motivation des apprenants. Dans l'activité suivante, ils ont l'occasion d'apprendre les noms des animaux en se servant d'un vocabulaire qui concerne les animaux sauvages et domestiques ainsi que de quelques activités qui incluent l'homme et les animaux (*chasser, pêcher, élever, dresser, apprivoiser, etc.*). Dans l'exercice suivant, on leur demande de compléter certaines expressions avec le nom d'un animal (« Elle n'a jamais faim. Elle a un appétit d'.../ Il a une bonne mémoire, une mémoire d'... » etc.). La dernière activité prévue est celle où les apprenants s'exerceront à l'oral tout en travaillant en groupe. Ils choisiront d'abord l'un des sujets suivants : « Pour ou contre la multiplication des animaux de compagnie » ou « Pour ou contre la protection de certains animaux sauvages et dangereux » (Ca98 (LI-2), p. 43). Ils discuteront ensuite en petits groupes et présenteront à la classe les conclusions de leur débat. C'est un document pédagogique qui contribue largement à l'enrichissement du vocabulaire, notamment celui qui concerne les animaux, et à une meilleure compréhension de l'une des problématiques auxquelles les gens autochtones d'Afrique sont confrontés quotidiennement. De même, son objectif est aussi d'attirer l'attention des apprenants sur l'importance du monde animalier non seulement en Afrique, mais partout dans le monde, et de les inciter à être plus responsables envers la nature et l'environnement.

3 5 Parler des animaux

## ZIMBABWE PROJET POUR LA PROTECTION DES ANIMAUX SAUVAGES

Chaque année, des centaines de passionnés de chasse viennent au Zimbabwe des quatre coins du monde pour tuer éléphants, lions et léopards. Dans les années quatre-vingt, le braconnage a fait diminuer la population des rhinocéros de 3 000 à 800.

Pour arrêter ces massacres, le gouvernement a mis en place en 1989 un projet baptisé « Campfire » (programme de gestion des zones communales).

« Au lieu d'interdire la chasse, nous avons choisi de la réglementer en impliquant directement les populations locales, résume Stephen Kasere, directeur du programme. Nous effectuons ainsi chaque année, avec l'aide du WWF (World Wildlife Fund), un comptage des animaux qui vivent dans nos réserves et, moyennant finances, nous accordons aux tour-opérateurs spécialisés dans la chasse le droit de tuer 0,75 % de nos éléphants. Le chiffre est faible, car cette espèce croît en moyenne de 5 % par an. »

« Notre concession nous coûte entre 1,3 et 1,6 million de francs chaque année. Nous devons aussi payer à l'avance tous les animaux que nous sommes supposés tuer, remarque Claude Meredith, un chasseur professionnel. Un éléphant mâle nous est ainsi facturé 40 000 F. Avec ces recettes, le district auquel est rattachée notre réserve a construit en 1999 quatre classes pour une école et une clinique, et s'est offert des tracteurs. Pour chaque client, nous embauchons entre 12 et 15 personnes », indique Meredith. Ce projet a été adopté dans cinq autres pays africains (Namibie, Afrique du Sud, Botswana, Zambie et Mozambique).

1. Chasse illégale. 2. Croûte. 3. Sangre. Frédéric Thérim, L'Express, 16 mars 2000.

**Découvrez le document.**

1 Lisez le titre et l'introduction. Quel est le problème ? Imaginez des solutions.

2 Lisez l'article. Trouvez le sens des mots inconnus à l'aide des explications suivantes.

Lignes 1 à 10 : tuerie – créer, organiser – nommé.

Lignes 11 à 20 : faire participer – faire – en échange d'argent – donner –

Lignes 21 à la fin : contrat qui donne le droit d'exploiter (ici : le droit de tuer) – demander un paiement – zone administrative.

3 Expliquez le projet « Campfire » (jeu de rôles à faire à trois).

Un(e) journaliste fait une enquête sur la protection des animaux sauvages au Zimbabwe. Elle interroge :  
– un responsable du gouvernement,  
– un tour-opérateur spécialisé dans la chasse.

La journaliste : Est-ce que le nombre des animaux a diminué au Zimbabwe ?  
Le responsable : Il a diminué jusqu'en 1990, surtout pour les rhinocéros.  
La journaliste : Vous avez fait quelque chose pour... ?  
Etc.

quarante-deux 42

**Les animaux**

■ **Les animaux sauvages**  
le lion – le tigre – l'éléphant – le rhinocéros – la girafe – la biche – le cerf – le renard – l'ours – le serpent – le moussolite – le loup – le singe – le rat – la souris – etc.

■ **Les animaux domestiques**  
le chien – le chat – le cheval – l'âne – le boeuf – la vache – le veau – le mouton – la chèvre – la poule – le coq – le poulet – le canard – l'oie – le pigeon – le lapin – le porc (le cochon) – etc.

■ **Les activités**  
chasser – la chasse – un fusil – tuer un animal – pêcher – la pêche – pêcher un poisson – élever – faire l'élevage des poulets – apprivoiser – dresser un lion – un cirque

**Apprenez le nom des animaux.**

1 Explorez par deux la liste ci-dessus. Posez-vous des questions.

Ex. : Quel animal préférerais-tu dresser si tu travaillais dans un cirque ?

2 Complétez avec un nom d'animal.

- Elle n'a jamais faim. Elle a un appétit d'...
- Il a une bonne mémoire, une mémoire d'...
- Cet enfant n'apprend rien à l'école, c'est un ... De plus, il ne mange pas proprement. Il mange comme un ...
- Il suit toujours l'avis des autres comme un ...

3 Partagez-vous les noms des animaux et cherchez dans un dictionnaire les emplois particuliers de ces mots.

Ex. : cheval → Il a une fibre de cheval. – C'est le bon cheval. – Etc.

Une famille française sur deux possède un chien ou un chat.

**Débattez, discutez.**

(Travail en petits groupes)  
Choisissez un des sujets suivants. Discutez en petits groupes. Présentez à la classe les conclusions de votre débat.

- Pour ou contre la multiplication des animaux de compagnie.
- Pour ou contre la protection de certains animaux sauvages et dangereux.

Les loups sont des animaux protégés. Il en existe quelques uns dans les Alpes. (Observateurs) qui provoquent la colère des bergers.

quarante-trois 43

fig. 80 (Ca98 (LI-2))

Par ailleurs, le livre de l'élève de la méthode VOV111 (LI-A2+/B1) (Unité 1, ex. 4, p.12) propose l'extrait de presse « Le tram et vous » qui concerne une autre ville francophone, Bruxelles, et qui est paru dans *BruxellesMag*. C'est une rubrique du magazine où les lecteurs laissent des commentaires à propos de leurs souvenirs du tram. Dans le cas qui nous intéresse, un lecteur (Robert) n'a eu que de mauvais souvenirs, et l'autre (Sophie), que de bons. Ce support pédagogique authentique sert d'abord à l'expression orale, activité au cours de laquelle on demande aux apprenants de raconter un souvenir en rapport avec un moyen de transport. La compréhension et l'expression écrite suivent cette activité en travaillant sur les temps verbaux (*le présent, le futur, le passé composé, l'imparfait*). Les apprenants classifient les verbes soulignés dans le texte dans un tableau fait de trois colonnes dont la première appartient aux verbes employés *avant le moment de l'énonciation*, la deuxième, *au moment de l'énonciation*, et la troisième, *après le moment de l'énonciation*. Dans l'exercice suivant, on leur demande d'entourer une nouvelle forme verbale, le *plus-que-parfait*, et on leur explique sa formation et son emploi dans la partie qui suit. La dernière activité prévue pour ce document est celle où les apprenants pratiqueront la compétence de l'expression orale en répondant à la question « Et vous,

comment vous déplaciez-vous quand vous étiez enfant ? » (VOV111, p. 12) et où ils réviseront aussi toutes les formes verbales précédemment citées. Nous pouvons constater que le tram de Bruxelles peut être un bon élément déclencheur pour faire parler les apprenants de leurs expériences dans le contexte des moyens de transports. Cela leur permet aussi d'enrichir leurs connaissances et d'entrevoir comment les gens se déplacent dans une autre ville francophone, ce qu'ils ne savaient peut-être pas avant de faire cette activité.

Un peu plus loin, dans le même livre de l'élève (VOV111 (LI-A2+/B1) (Unité 8, ex. 11, p. 105), se trouve l'exercice intitulé « Médias et déontologie » dans la partie du livre *Approches culturelles*. En effet, cet exercice propose deux textes écrits: « Bye bye Belgium » et « La charte des devoirs professionnels des journalistes français ». Le premier support traite d'une émission qui a été diffusée en direct sur une chaîne belge et qui a interrompu le programme du soir.<sup>127</sup> « Pour les auteurs de l'émission, il s'agit en fait d'un « docu-fiction » destiné à réveiller l'opinion sur les risques d'un éclatement du pays, mais pour certains, ce canular est honteux et inacceptable » (VOV111 (LI-A2+/B1) (Unité 8, ex.11, p.105). Le deuxième texte est complémentaire au premier et relève les principes que les journalistes devraient respecter. Les deux supports sont au service de l'expression orale et les apprenants sont invités à réfléchir et à exposer les conséquences de la même problématique du point de vue de leur pays. L'exercice suivant (VOV111 (LI-A2+/B1) (Unité 8, ex. 12, p. 105) enchaîne sur la même problématique, mais cette fois-ci d'un angle plus général, où les apprenants discuteront du sujet de la presse et de l'apprentissage des langues. C'est la première fois qu'on leur demande ouvertement s'il est « utile de lire la presse écrite ou d'écouter et de regarder les médias audio-visuels pour apprendre une langue et découvrir une culture ». Les deux activités sont donc d'excellents supports pédagogiques, car non seulement il s'agit de documents contemporains traitant d'une réalité francophone, mais ils nous incitent à échanger sur un sujet commun mondialement dans un contexte (inter)culturel.

Le livre de l'élève de la méthode VOV113 (LI-B1+/B2) (Unité 1, ex. 6, p. 14) illustre un autre exemple du quotidien francophone, plus précisément du quotidien québécois. Il s'agit d'un extrait de presse paru dans le magazine *Le Québécois libre* (Pascale Salin, 15 mars 2008) intitulé « L'indépendance des journalistes ». Il se trouve dans l'unité entièrement dédiée à la presse, plus précisément à

---

<sup>127</sup> « Le présentateur attiré du journal télévisé annonce la déclaration unilatérale d'indépendance de la Flandre, partie nord et néerlandophone du pays. La nouvelle provoque la stupeur, et parfois même la panique dans le pays. Les gens se téléphonent, ahuris ou affolés. La RTBF est submergée d'appels. » (VOV111 (LI-A2+/B1) (Unité 8, ex.11, p.105)

l'indépendance de la presse, où les journalistes ne subiront pas de conséquences, « par exemple sous forme de difficultés de carrière ou de licenciements » (VOV113 (LI-B1+/B2), p. 14). C'est un support documentaire authentique qui permet de faire une lecture commentée et où l'on attend des apprenants qu'ils répondent aux questions concernant la thèse de l'auteur de cet article pour pratiquer l'expression orale. Comme ce volume de la méthode *Version Originale* est prévu pour les niveaux B1 et B2, les apprenants devraient avoir une certaine aisance pour donner leur opinion sur ce sujet, ce qui est une bonne pratique pour l'épreuve du DELF. C'est la seule fois que ce sujet francophone est représenté dans les méthodes de notre liste, et c'est la raison pour laquelle nous trouvons qu'il s'agit d'un support très avantageux : il souligne l'un des problèmes liés aux conditions de travail des journalistes québécois.

Le même livre de l'élève (VOV113 (LI-B1+/B2) (Unité 5, p.56)), dans la partie du livre *Outils langagiers* qui est prévue pour l'approfondissement des connaissances des apprenants, propose un autre texte documentaire, tiré d'un site Internet ([www.wikiswiss.ch](http://www.wikiswiss.ch), 21 mars 20011), intitulé « Génération Ni Ni ». Ce support pédagogique traite d'une nouvelle génération de plus en plus présente en Suisse, une génération qui ne travaille pas et n'étudie pas. Il s'agit des jeunes « n'ayant envie ni de sortir ni de s'en sortir » (VOV113 (LI-B1+/B2), p. 56). C'est un document prévu à des fins de lecture commentée et qui permet la pratique des formes de restriction comme *seulement, ne... que* et *rien... que*. Cependant, puisqu'il s'agit d'un phénomène qui n'est pas seulement helvétique mais qui commence à toucher le monde entier, ce document aurait pu être exploité pour pratiquer l'expression orale ou écrite et être transposé dans un contexte interculturel.

En outre, dans l'Unité 10 du même livre de l'élève (VOV113 (LI-B1+/B2) (Unité 10, ex. 4, p. 108)), figure le témoignage de Giorgio Molossi intitulé « Nous sommes tous des enfants d'immigrés », qui avait paru dans *l'Atelier du bruit*, « association fondée en 2004 qui se définit comme *un collectif de création documentaire multimédia* »<sup>128</sup>. Ce texte traite d'un jeune immigré comorien qui avait grande envie de partir en France et qui a réussi cet exploit, mais sous des conditions très difficiles. C'est l'une des tristes histoires qui arrivent à beaucoup d'immigrés pour qui, dans la plupart des cas, le système français n'est pas bienveillant. Ce document authentique et enrichissant nous offre la possibilité de travailler sur toutes les quatre compétences (v. fig. 81). Il est prévu d'abord pour la pratique de la compétence de la compréhension écrite (lecture du texte), puis de l'expression écrite (les apprenants devront faire un petit résumé sur les motivations et le parcours du jeune comorien) et de l'expression

---

<sup>128</sup> [https://fr.wikipedia.org/wiki/L'Atelier\\_du\\_bruit](https://fr.wikipedia.org/wiki/L'Atelier_du_bruit) [source URL consultée le 10 mars 2016]

orale (ils discuteront de la définition de l'immigration et essaieront d'expliquer « les raisons qui poussent les personnes à immigrer et les conséquences pour les pays d'accueil » (VOV113 (LI-B1+/B2), p.108)). Enfin, un enregistrement dans lequel Giorgio Molossi raconte son exploit suit ces activités et sert d'exercice de compréhension orale (les apprenants répondront aux questions posées sur ce sujet).

**10 | À la recherche de l'information**

**4. « NOUS SOMMES TOUS DES ENFANTS D'IMMIGRÉS »**

**A. Lisez le témoignage de cet immigré comorien. Faites un résumé de ses motivations et de son parcours.**

Partir, c'est une tradition des Comoriens, une habitude. Il y a toujours du va-et-vient. On s'en va pour les études, pour travailler, c'est la continuité des générations. [...]

**Classe d'âge**  
Donc moi, je suis né dans ce village (Dijoni), tout près d'une grande ville appelée Fombouni. Même si c'est la campagne, il y a beaucoup d'intellectuels. C'est comme ça que nous étions dix copains du même âge à passer le bac et c'est plutôt exceptionnel pour un si petit village. Dans ma famille, on est cinq enfants, mais quand j'étais petit, on ne faisait pas vraiment de distinction entre celui qui est né de tel ou tel, frères, cousins, copains. La vie est communautaire : tu te lèves le matin et tu te débrouilles, tu n'attends pas que ta mère s'occupe de toi. On se connaît tous, on peut aller manger chez l'un ou l'autre sans problème. Il n'y a pas de souci comme ici avec les enfants. On grandit avec ceux de sa classe d'âge. Il n'y avait pas d'école sur place, donc on allait en ville à pied, tous ensemble, plus de 14 kilomètres tous les jours, chaque matin et chaque soir. [...]

**Le grand lycée Saïd Mohamed Cheikh**  
[...] On avait décidé d'aller passer le bac à Moroni, au grand lycée Saïd Mohammed Cheikh, pour mettre toutes les chances de notre côté. Un monsieur du village, qui avait fait l'armée en France et possédait un terrain à Moroni, nous a permis de construire une cabane sur une petite parcelle. On a vécu tous là une année. Moi, j'étais très fort en histoire et j'avais décidé que j'irais en France pour devenir histo-

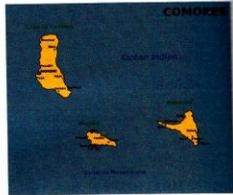
rien. Mais cette année de terminale a été déçrétée année blanche, alors on est tous allés passer le bac à Madagascar. Comme chacun de nous désirait étudier, on devait de toute façon partir à l'étranger, puisqu'il n'y a pas d'université aux Comores.

**Terre promise**  
[...] J'ai eu mon bac sans problème et je me suis préparé pour rejoindre en France ma sœur aînée, mes cousins et mon père. On échangeait souvent des nouvelles, par les Comoriens qui allaient et venaient. Ça a demandé un peu de temps, mais j'ai obtenu un visa de touriste. Ma famille de France m'a aidé à acheter le billet, je crois que c'était 7 000 francs à l'époque. Je suis arrivé le 14 décembre 1995, dans le froid. Je n'avais sur moi qu'un petit tricot. Ma sœur avait envoyé des parents de la région parisienne à l'aéroport, parce qu'il n'y avait pas de transports, il n'y avait rien, avec les grèves. Ils m'ont prêté des vêtements. Le train ne marchait pas, tout était bloqué, je ne comprenais rien. Finalement, j'ai trouvé un avion pour Marseille.

**Sans papiers**  
C'est là que j'ai perdu toutes mes illusions. Je ne connaissais rien et je m'étais fait beaucoup d'idées, comme quoi j'allais tout de suite commencer à étudier à l'université. Mais à chaque fois que je me présentais dans un établissement, on me demandait le visa d'étudiant que je n'avais pas. Finalement, j'ai compris que je ne pouvais rien faire et je suis tombé dans le désespoir. Je n'avais aucun moyen d'entrer à la fac et je ne pouvais pas travailler non plus, alors que j'avais emprunté à beaucoup de monde pour arriver ici. De fin 95 à 97, je

suis resté dans un trou. J'avais peur de quitter la maison, je vivais à droite ou à gauche, chez ma sœur ou chez mon père. Je ne voulais plus sortir, par peur de me faire arrêter et expulser. J'étais comme une ombre, un fantôme. Souvent, je pensais au suicide comme la seule solution. J'aurais pu aussi retourner chez moi. Mais comment expliquer que je rentre sans rien, seulement avec des dettes ?

**La face cachée de l'émigration**  
C'est la face cachée de l'émigration, celle qu'on découvre seulement quand on est ici. Si on m'avait prévenu quand j'étais encore aux Comores, je pense que je ne l'aurais pas cru, je n'aurais pas voulu écouter. Parce que là-bas, tu as la nostalgie, tu as envie de voir ce que tu ne peux pas voir. Et de toute façon, tu te dis que tu n'as pas le choix, parce que le pays s'enfoncé. La première cause de départ, bien sûr, c'était les études, mais après, on sait très bien, on part pour changer sa vie.



Atelier du Bruit (atelierdubruit-net), Houssen Mze Hamadi

**B. Définissez le mot « immigration ». Expliquez les raisons qui poussent les personnes à immigrer et les conséquences pour les pays d'accueil. Discutez-en avec vos camarades.**

**C. Écoutez l'enregistrement sonore. Pourquoi l'interviewé commence-t-il son récit par : « Je ne voudrais pas oublier de vous dire. » ?**

**D. En quoi le départ du grand-père vers un autre pays a-t-il été un « arrachement » et, en même temps, « un acte d'amour extraordinaire » ?**

108 | cent huit

fig. 81 (VOIV113 (LI-B1+/B2))

Le livre de l'élève de la méthode NRP117 (LI-B1) (Unité 3, ex. 12) illustre deux textes documentaires sur « Le nouveau cirque » (dont le siège se situe en France) et « Le Cirque du Soleil » (dont le siège se trouve à Montréal). Ce sont des supports pédagogiques qui parlent de l'évolution du cirque en tant qu'institution. Il s'agit d'une activité de lecture commentée et ces documents ont pour objectif d'informer les apprenants sur les nouveaux arts, d'origines francophones, qui sont connus dans le monde entier. Ces supports pédagogiques sont avantageux car les apprenants auront l'occasion de faire

le lien entre deux cultures francophones, l'une française et l'autre québécoise, et de les mettre dans un contexte interculturel.



fig.82 (NRP119 (LI-B2))

Dans le livre de l'élève de la méthode NRP119 (LI-B2) (Unité 3, ex. 7, p. 61) figure un extrait de presse paru dans *Le Soir Magazine* intitulé « Un Belge en finale de la Coupe du monde, Slam'fait plaisir ». Ce texte traite d'un jeune Bruxellois, Youness, qui a reçu le prix du meilleur slameur lors de la compétition *Slam'fait plaisir*. On en fait d'abord une lecture commentée, puis on pratique l'expression orale. Avant d'entamer la lecture, on demande aux apprenants de faire le point sur leurs connaissances du slam. (v. fig. 82) C'est une forme nouvelle d'expression poétique où les scènes « prennent la forme ludique d'une

rencontre sportive, impliquant une participation du public, un jury populaire étant désigné dans l'audience». <sup>129</sup> Elles « réunissent des poètes d'origine, d'inspiration et de styles variés, formant un spectacle populaire et démocratique ». <sup>130</sup> Dans cette activité, les apprenants pratiqueront l'expression orale en répondant aux questions concernant le texte. De même, ils parleront du phénomène du slam dans leur pays, s'il existe, et prépareront ensuite une petite présentation sur leur slameur préféré à l'aide de ressources Internet. Ce document est avantageux du point de vue culturel car il traite d'un nouveau courant poétique très répandu dans les pays francophones.

Le même livre de l'élève (NRP119 (LI-B2), Unité 5, ex. 2, p. 44) propose d'aborder un autre domaine de l'art francophone, mais cette fois-ci, il s'agit de l'architecture et de la résolution urbaine dans la ville d'Alger (Algérie). C'est un article paru sur le site Internet ([www.algeriesite.com](http://www.algeriesite.com), 23/11/2012) intitulé « Traiter l'aspect urbanistique, très important pour réhabiliter la ville d'Alger ». Ce support pédagogique est tout d'abord une lecture commentée, puis on en fait une activité de compréhension écrite dans laquelle les apprenants chercheront les adjectifs utilisés par l'auteur pour qualifier Alger. Ensuite, ils

<sup>129</sup> [https://fr.wikipedia.org/wiki/Slam\\_%28po%C3%A9sie%29](https://fr.wikipedia.org/wiki/Slam_%28po%C3%A9sie%29) [source URL consultée le 4 mars 2016]

<sup>130</sup> Idem.

relèveront « les éléments du texte qui décrivent l'état actuel de la ville » (NRP119, p. 44). De cette façon, ils enrichiront le vocabulaire qui a trait au domaine de l'architecture. Figurent ensuite quelques questions grâce auxquelles les apprenants vérifieront à nouveau leur compréhension du texte. *Après la lecture* est l'activité suivante servant à la pratique de la compréhension orale. Les apprenants auront l'occasion d'écouter deux commentaires des habitants de cette ville à propos de la réhabilitation de cette dernière, après quoi ils discuteront en petits groupes des changements qu'ils pourraient apporter à leur ville. Ainsi, ils pratiqueront l'expression orale dans un contexte interculturel. C'est un support pédagogique à travers lequel les apprenants auront l'occasion de voir l'un des aspects de la vie réelle de l'Afrique du Nord, réalité qu'ils n'ont, pour la plupart, pas eu l'occasion de connaître avant, et à laquelle ils sont peu sensibilisés.

En outre, dans la même unité du même livre de l'élève (NRP119 (LI-B2), (pp. 48-49)), un peu plus loin dans la partie *Tâche ciblée* prévue pour la révision de tout ce que les apprenants ont appris dans *l'Unité 5* (comment créer un projet, comment structurer un texte lors d'une présentation, comment utiliser certaines expressions qui aident lors d'un exposé, etc.), figure un autre article paru sur le site Internet ([www.liege-expo2017.com](http://www.liege-expo2017.com)), « Pourquoi une Expo à Liège en 2017 ? ». Dans ce texte documentaire, une autre ville belge est présentée comme ville qui pourrait être sélectionnée pour accueillir une *Exposition internationale* en 2017. Ce support pédagogique rend d'abord possible le travail sur la compréhension écrite, activité au cours de laquelle les apprenants travailleront en binôme et relèveront les arguments pour la sélection de cette ville. Ensuite, on leur demandera de remplir une fiche de candidature pour leur propre ville et de réfléchir aux façons possibles de la présenter. Dans l'étape suivante, ils choisiront un événement auquel leur ville participera car elle « a été sélectionnée » pour cette exposition internationale, et en groupes, ils créeront un projet pour défendre et justifier cette sélection devant un jury. Dans la « Tâche ciblée », il s'agit d'une suite d'activités qui rendront les apprenants indépendants, d'autant plus qu'ils travailleront en groupe, ce qui est très bénéfique pour leur motivation et assure une bonne atmosphère en cours. C'est un support pédagogique qui permet aussi aux apprenants d'enrichir leurs connaissances dans un autre domaine de la vie quotidienne en Belgique, tout en transposant ces connaissances dans un contexte interculturel où ils auront l'occasion de présenter les richesses et les avantages de leur ville et de leur pays.

#### 4.8.1. Les éléments francophones dans la sous-catégorie thématique « images et photos »

« L'image est toujours une langue étrangère, l'image n'est pas un langage universel. C'est à partir de ce premier principe que peut se construire une sémiologie de l'image dès lors que cette dernière est considérée comme un fait de culture et non pas un reflet de nature. (...) Le manuel d'apprentissage d'une langue, qu'elle soit maternelle, seconde, troisième ou étrangère, utilise cette valeur indicielle du dessin ou de la photographie. »

Frédéric Lambert<sup>131</sup>

Tout d'abord, nous devons souligner que les supports pédagogiques visuels n'ont pas toujours été aussi qu'aujourd'hui présents dans l'enseignement du FLE. Les auteurs des manuels de langue commencent timidement à les introduire à partir des années 50, et ce n'est qu'à partir du développement des outils visuels et de nouvelles méthodologies dans l'enseignement que leur nombre va considérablement augmenter.

Bien que largement pratiquée depuis des dizaines d'années, l'utilisation d'images pour l'enseignement-apprentissage des langues semble à première vue paradoxale. Si le document visuel est dépourvu de texte, quel intérêt didactique peut-il présenter? Cependant, c'est précisément en raison de son caractère non discursif que l'image est immédiatement accessible et peut être commentée par des locuteurs, quel que soit leur niveau de compétence dans la langue cible. (Muller, 2012 : 11).<sup>132</sup>

Toute image peut être un bon support pédagogique pour plusieurs raisons. Tout d'abord, ce support est, dans la plupart des cas, un document authentique extrait d'un contexte réel. C'est un document attrayant qui nous offre un coloris, qui peut susciter l'imagination des apprenants et qui peut ainsi être un bon élément déclencheur pour la communication et l'interaction en classe de langue. « Cette communication peut être réalisée de deux façons, entre l'apprenant et l'enseignant, ou encore entre les apprenants eux-mêmes. Le support visuel représente un outil permettant de susciter des réactions verbales. » (Muller, 2012 : 11).<sup>133</sup>

Contrairement au texte, l'image ne fournit évidemment pas d'*input* verbal. En contrepartie, elle ne présente pas de barrière linguistique. Des documents visuels sont ainsi souvent utilisés pour l'évaluation, dans les épreuves orales ou écrites (Corbett 2003 : 140). Ils permettent de mesurer le niveau de compétence des locuteurs. Un apprenant de

---

<sup>131</sup> LAMBERT, F. (1994). Images langues étrangères in *FDLM - Recherches et applications - Médias : faits et effets*. EDICEF. p.35

<sup>132</sup> MULLER, C. (2012). La photographie, un outil pour communiquer en classe de langue in *Image et enseignement / apprentissage des langues : le cas du secteur LANSAD*. Vol. XXXI N° 1. pp. 10-27. <https://apliut.revues.org/2224> [source URL consultée le 23 janvier 2017]

<sup>133</sup> Idem.

niveau A1 ou C2 peut en effet commenter la même image. C'est pour cette raison que les chercheurs en acquisition des langues ont également recours aux documents visuels (Berman & Slobin 1994).<sup>134</sup>

En analysant notre corpus, nous avons remarqué que ce support pédagogique apparaît dans beaucoup de manuels de notre liste, d'abord en noir et blanc, puis en couleur. Cependant, ce n'est pas seulement la qualité de l'image qui a progressé, mais aussi la pensée de l'Homme, ce dernier faisant preuve d'une plus grande ouverture d'esprit et d'acceptation envers une société mondiale hétérogène. Ainsi, les méthodes de FLE commencent à présenter des images et des photos où apparaissent des gens de différentes races et nationalités. On peut situer les débuts de cette tendance à partir des années 70, lorsque le monde francophone commence à être valorisé et à se développer plus librement dans sa totalité et non pas seulement dans le domaine colonial. En fait, ce sont les années où les colonies françaises se libèrent du système colonial, et ce phénomène se reflète tout de suite dans les publications des méthodes de FLE. Ces exemples sont nombreux et nous pouvons les trouver dans beaucoup de manuels de notre recherche : LFLV44 (II<sup>e</sup> livre), LFLV45 (III<sup>e</sup> livre), LFD56 (III<sup>e</sup> livre) (v. fig. 53), LfV57 (I<sup>er</sup> degré) (v. fig. 65), NSF67 (CA-1), NSF68 (LI-2) (v. fig. 33), NSF69 (CA-2) (v. fig. 25 et fig. 83), NSF71 (CA-3) (v. fig. 34), FJ72 (I RSSĚ) (v. fig. 54), CC80 (LI-1), CC82 (LI-2) (v. fig. 30 et fig. 55), CC84 (LI-3) (v. fig. 63), Ch86 (LI-1), Ch87 (CA-1), Ch88 (LI-2), Fo90 (LI-1), Fo92 (LI-2), Fo94 (LI-3), Ca95 (LI-1), Ca97 (LC-1), Ca98 (LI-2) (v. fig. 80), RDF100 (I RG), LFJ103 (LI-1 RGSĚ), LFJ104 (CA-1 RGSĚ), LFJ105 (LI-2 RGSĚ), LFJ106 (CA-2RGSĚ), VOR107 (LI-A1), VOR108 (CA-A1), VOB109 (LI-A2), VOB110 (CA-A2) (v. fig. 88), VOV111 (LI-A2+/B1) (v. fig. 75 et fig. 77), VOV113 (LI-B1+/B2), VOV114 (CA-B1+/B2), NRP115 (LI-A1), NRP116 (CA-A1), NRP117 (LI-B1) (v. fig. 4, fig. 56 et fig. 69), NRP118 (CA-B1), NRP119 (LI-B2) (v. fig. 84) et NRP120 (CA-B2).

Il est important de mentionner que nous avons déjà vu quelques-uns de ces exemples dans les catégories thématiques précédentes, alors nous nous pencherons dans cette partie sur ceux que nous n'avons pas déjà vus. Il s'agit plus précisément de documents visuels créés par les auteurs ou encore de documents qui ont été adoptés par ces derniers et extraits d'autres supports documentaires (presse, encyclopédies, dictionnaires, sites Internet, etc.)

En tant que dessins, les éléments francophones sont souvent représentés par des personnages métis dessinés en couleur, et ce parfois dès les premières pages (CC80, Ch86 (LI-1), Ch88 (LI-2), Fo92 (LI-2), Ca98 (LI-2), LFJ103 (LI-1 RGSĚ), LFJ105 (LI-2 RGSĚ), NRP115 (LI-A1), NRP117 (LI-B1) et

---

<sup>134</sup> Idem.

NRP118 (CA-B1)). Les auteurs de ces méthodes veulent donc tout de suite sensibiliser les apprenants aux différentes cultures composant le riche monde francophone.

Les éléments francophones apparaissent sous forme de photos dans chaque manuel, soit en noir et blanc, soit en couleur. Ils représentent le plus souvent des personnes célèbres, des oeuvres d'art, des monuments culturels, des couvertures de livres, des paysages, des pages Internet, des destinations exotiques, etc. Il s'agit de documents authentiques qui font partie du riche patrimoine français, francophone et mondial.

En ce qui concerne la didactisation de ces supports pédagogiques, c'est surtout la pratique de l'expression orale qui domine sous forme de descriptions (NSF68 (LI-2)), de jeux de rôles (NSF69 (CA-2), p. 24, v. fig. 25), de jeux d'images (FJ72 (I RŠŠ), p. 147, v. fig. 38) ou encore de présentations (Ch87 (CA-1), p. 26).

Nous pouvons constater que de nombreuses thématiques ont été abordées à travers les éléments visuels francophones : l'art (dans presque chaque manuel), la littérature (Ca98 (LI-2)), le sport, la musique (LFV57 (I<sup>er</sup> degré)), l'immigration, les pays exotiques (les grandes réserves et les parcs (NSF69 (CA-2)), les animaux sauvages (Ca98 (LI-2)), la protection et la sauvegarde de la nature (LFD56 (III<sup>e</sup> livre)), les conditions de vie NSF68 (LI-2), les voyages (CC82 (LI-2), LFJ105 (LI-2 RGSŠ)), l'humour (NSF69 (CA-2)), la mode (CC80 (LI-1)), la science (Ch87 (CA-1)), l'éducation (Ch88 (LI-2)), les fêtes civiles et religieuses (Ca98 (LI-2)), la France multiethnique (Ca98 (LI-2)), « Les valeurs universelles de l'humanité » (LFJ105 (LI-2 RGSŠ)), l'histoire (NRP118 (CA-B1)), la diversité et la richesse du monde francophone en France et la francophonie venue d'ailleurs, les cultures mixtes (Fo94 (LI-3)) ainsi que la langue française et la francophonie (NRP118 (CA-B1)). C'est un éventail de sujets socio-culturels qui nous permettent de saisir et de comprendre le phénomène général de la francophonie.

En outre, nous avons remarqué que les éléments francophones servant de supports pédagogiques à cette thématique apparaissent dans toutes les parties des manuels :

- dès la couverture des manuels : LFJ103 (LI-1 RGSŠ), LFJ104 (CA-1 RGSŠ), Fo92 (LI-2), Fo94 (LI-3);
- pour annoncer une nouvelle thématique : CC80 (LI-1, p. 18), Ca98 (LI-2, p. 61), NRP117 (LI-B1, p. 51);

- en arrière-plan : CC84 (LI-3, p. 133);
- sur la double page : Ch86 (LI-1, pp.12-13), NRP117 (LI-B1, pp. 68-69), NRP118 (CA-B1, pp. 58-59);
- dans les dossiers (inter)culturels : *La vie en images* LFLV44 (II<sup>e</sup> livre, p. 96), *Cadres de vie* Fo90 (LI-1, p.17), *Regards Croisés* NRP117 (LI-B1, (v. fig. 4 et fig. 69));
- dans la partie pour la préparation au DELF : VOV111 (LI-A2+/B1, p.125);
- en tant que support au texte ou aux dialogues : LFLV45 (III<sup>e</sup> livre, p. 30), LFD56 (III<sup>e</sup> livre, p. 193), LFD57 (I<sup>er</sup> degré), NSF67 (CA-1, p. 10, p. 27 et p. 82), NSF68 (LI-2), (v. fig. 12, fig. 28 et fig. 33), NSF69 (CA-2), (v. fig. 83), Fo94 (LI-3, p. 43), etc. ;
- dans un quiz : VOR107 (LI-A1), (v. fig. 76) ;
- sur une affiche : Fo94 (LI-3, p. 16 et p. 17), VOR107 (LI-A1, p. 50), VOB9 (LI-A2, p. 18), VOV111 (LI-A2+/B1) (v. fig. 77) et NRP118 (CA-B1, p. 76).

Il s'agit de supports pédagogiques qui témoignent de la richesse, de la diversité et des divergences du monde francophone. Grâce à ce matériel, les apprenants peuvent avoir une meilleure compréhension et une meilleure vision d'une ou de plusieurs réalités francophones, peu importe où ce support se situe dans le manuel de FLE.



fig. 83 (NSF69)

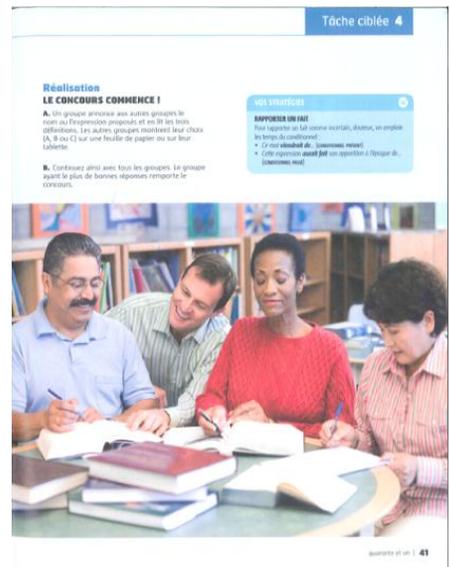


fig. 84 (NRP119)

#### 4.8.2. Les éléments francophones dans la sous-catégorie thématique « lettres, messages électroniques, petites annonces »

Dans cette sous-catégorie, nous allons présenter les éléments francophones appartenant aux formes courtes d'expression écrite. La lettre est le support pédagogique qui apparaît le plus fréquemment, mais dans les premiers manuels et les premières méthodes de notre étude, elle figure le plus souvent sous forme d'extrait d'oeuvres littéraires. Nous pouvons dire que les lettres ont toujours été utilisées comme supports pédagogiques, peu importe la méthodologie prônée, mais sous différentes formes : littéraires (PLF42 (III-IV RG), VOV114 (CA-B1+/B2)) ; contemporaines ; formelles, comme les lettres aux lecteurs (Fo92 (LI-2)) ; d'amour (CC83 (CA-2)) ; d'amitié (*Početni tečaj francuskog jezika*, désormais PTFJ46 (PT), NSF68 (LI-2), NSF70 (LI-3)) ; de motivation (Fo93 (CA-2)) ; de réclamation (Fo92 (LI-2)) ; électroniques (Fo90 (LI-1), Ca95 (LI-1), NRP116 (CA-A1/A2)) ou encore à compléter (CC85 (CA-3) et Ch87 (CA-1)). Rares sont les manuels et méthodes qui n'utilisent pas ce matériel didactique. Cependant, les lettres contenant des éléments francophones ne sont pas nombreuses. Nous les avons trouvés seulement dans quelques méthodes de notre corpus : PTFJ46 (PT), NSF68 (LI-2), NSF70 (LI-3), Fo90 (LI-1), Ca95 (LI-1) et NRP116 (CA-A1/A2). Bien que la représentation de la francophonie soit ici extra-lexicale, les apprenants peuvent déjà supposer que la Tunisie fait partie du monde francophone, car ils sont d'une certaine manière sensibilisés à ce fait grâce aux publicités touristiques sur lesquelles figure ce pays parmi les endroits les plus exotiques et les plus visités.

Le livre de l'élève de la méthode PTFJ46 (PT) (Révision IV, p.130) illustre une lettre amicale contenant un élément francophone (la Tunisie), dans la dernière partie du livre prévue pour la révision. Le but de cette lettre est la lecture, c'est-à-dire qu'on travaille la prononciation, l'intonation, le rythme et l'accent de la phrase dans un contexte quotidien et spontané, ce qui est d'ailleurs expliqué dans la préface de ce livre. Comme il est destiné au premier niveau d'apprentissage du FLE, son premier objectif est de faire découvrir les nouveaux sons qui n'apparaissent pas dans le système phonétique des apprenants.

Dans le livre de l'élève de la méthode NSF68 (LI-2) (Unité 1, leçon 3, p. 24), nous trouvons une lettre dans laquelle l'expéditeur mentionne l'Afrique, le Cameroun, Abidjan, la Côte d'Ivoire, le fleuve Niger, la ville camerounaise Yaoundé et Niamey (capitale du Niger). Il s'agit d'une lettre amicale dans laquelle le personnage de la méthode, un journaliste, informe une amie qu'il sera en Afrique pour faire

un reportage et il en profite pour lui décrire les endroits par lesquels il passera avec son équipe. C'est un document authentique qui a tout d'abord pour objectif d'attirer l'attention des apprenants sur les formes utilisées lors de l'écriture d'une lettre amicale, notamment en ce qui a trait à l'introduction (*Cher / Chère*), au contenu et à la conclusion de la lettre (*Affectueusement, Amicalement, etc.*). Étant donné que cette lettre contient des formes verbales au *futur proche* et au *futur simple*, ce document a aussi pour but l'apprentissage des expressions au *futur* ainsi que la pratique de la compréhension écrite. Pour ce qui des éléments francophones y figurant, ils devraient inciter les apprenants à penser à d'autres pays où l'on se sert du français, dans ce cas-ci aux pays africains. Ce document pourrait aussi être utilisé comme un prolongement du cours, qui serait réalisé sous forme de remue-méninges autour du sujet des pays africains qui se servent du français, soit comme langue première, soit comme langue étrangère.

En ce qui concerne le livre de l'élève de la méthode NSF70 (LI-3) (Unité 2, leçon 1, pp. 60-61), il offre cinq lettres dont trois proviennent de Montréal (Québec). Il s'agit d'une leçon intitulée « Les femmes aujourd'hui » où figurent les correspondances de deux amies, Cécile (de Montréal) et Valérie (de Nancy), qui échangent leurs réflexions sur leurs vies concernant le travail, la famille, leur position dans le couple, etc. (v. fig. 85). Ces supports pédagogiques nous permettent de travailler la compétence de la compréhension écrite, d'autant plus qu'on y retrouve de nombreuses expressions (*se faire des coups fourrés, en avoir marre de quelque chose, laisser tomber, se rendre compte de quelque chose, espérer quelque chose, avoir honte, avoir sommeil, etc.*) Ce sont aussi des lettres avec lesquelles les apprenants peuvent enrichir le vocabulaire lié à l'amour, à la jalousie, à la haine et aux relations conflictuelles. De plus, dans les lettres de Cécile, nous retrouvons aussi une description des paysages du Québec, notamment de l'été indien, ainsi que de la mentalité des Canadiens, qui sont très « charmants, tellement chaleureux et pleins d'humour ». (NSF70 (LI-3), p. 60). Il s'agit donc de supports authentiques qui permettent aux apprenants de découvrir deux cultures francophones et de les comparer avec la leur.

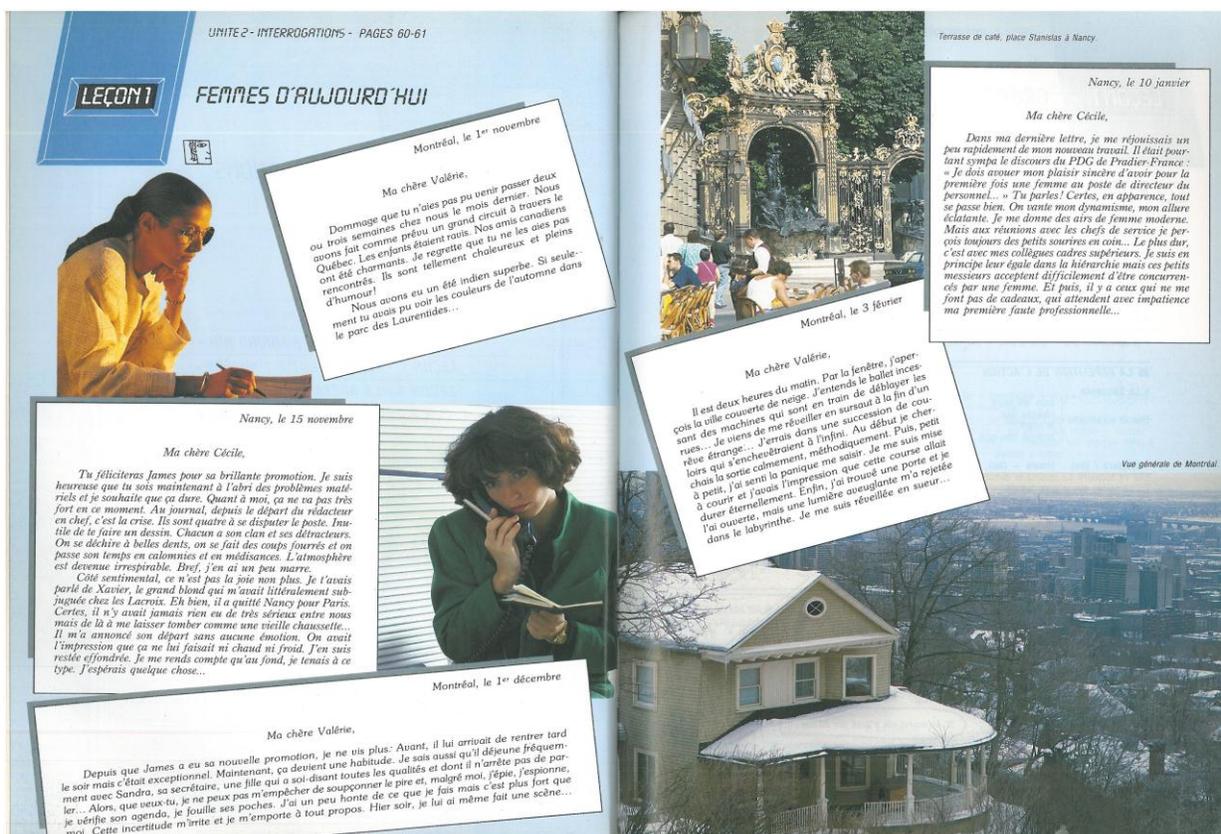


fig. 85 (NSF70 (LI-3))

Le livre de l'élève de la méthode Fo90 (LI-1) (*Point DELF*, p. 56), dans la partie prévue pour les examens du DELF, propose un exercice d'expression écrite. Il s'agit d'un courriel que Carole envoie à Céline et dans lequel elle lui parle de son stage à Bruxelles, de la beauté de la ville et de son logement près de la Grande-Place. Elle lui demande aussi l'adresse de ses amis bruxellois, Michèle et Érix, et de parler un peu de son stage à Strasbourg, réponse que les apprenants écriront de la part de Céline. Ce support pédagogique est un exercice où les apprenants découvriront certains endroits de la ville de Bruxelles. De même, ils démontreront leurs aptitudes lors de l'écriture d'un message amical et leur maîtrise du vocabulaire lié à ce domaine de la vie quotidienne.

Pour ce qui est du livre de l'élève de la méthode Ca95 (LI-1) (Unité 3, leçon 3, p. 38), nous y trouvons encore une lettre sous forme électronique en provenance de Tahiti (Polynésie française). Il s'agit d'un message que l'un des personnages de la méthode, Julie, envoie à son petit-ami, Patrick, et dans lequel elle l'informe de son retour à Paris et lui demande s'il vient l'attendre à l'aéroport. L'objectif de cette activité est de faire découvrir les formes et les expressions qu'il est possible de retrouver dans un courriel en français ainsi que de faire l'apprentissage de certains verbes d'action ((re)venir, aller,

retourner, partir) et de pronoms toniques (*moi, toi, lui/elle, nous, vous, eux / elles*). Les éléments francophones qui y figurent ont pour but de faire découvrir aux apprenants, dès le premier livre de l'élève de la méthode, un autre territoire francophone (Tahiti - Polynésie française) auquel les Français sont liés et avec lequel ils partagent un héritage colonial.

Dans la partie *Entraînons-nous au DELF A1* du cahier d'exercices de la méthode NRP116 (CA-A1/A2, CE-3, p. 48) se trouve un courriel qui sert d'activité de compréhension orale où les Antilles et le Québec figurent comme propositions de destinations pour un voyage d'anniversaire. Bien que leur emploi soit seulement lexical, on sous-entend ici deux grandes cultures francophones.

Le livre de l'élève de la méthode NRP117 (LI-B1) (Unité 1, pp.10-11) propose quatre petites annonces provenant du site Internet « Immobilier-location ». Il s'agit de quatre femmes qui cherchent un(e) colocataire à Montréal (v. fig. 86). Cette activité est prévue pour la pratique de la compréhension écrite au cours de laquelle les apprenants doivent associer la photo d'une femme à l'annonce qui lui convient. Ensuite, c'est à eux de dire avec qui ils voudraient partager le logement et pourquoi, pratiquant ainsi la compétence de l'expression orale. C'est un document authentique dans lequel les apprenants ont l'occasion de connaître quelques quartiers de la ville de Montréal pour la première fois.

**1 PETITES ANNONCES**

**Immobilier-location**

ACCUEIL AFFICHER UNE ANNONCE COLOC ALERTE PROMO DU JOUR

**Qui sera notre 4<sup>e</sup> coloc ?**  
 Description générale: Recherche un coloc pour partager maison à trois, bel emplacement, tout près du métro, tout décoré. Le loc de la dame classique. Je partage déjà la maison avec deux autres personnes. Julie, 20 ans, verteuse, et André, 21 ans, inscripteur du spectacle. Nous nous entendons très bien, mais sommes sympas et faciles à vivre. Nous cherchons une personne sérieuse mais aimant quand même faire la fête de temps en temps. Nous sommes tous les trois plutôt matins.

**Urgent !**  
 Description générale: Meublé dans le centre-ville de Québec, près de la station de métro Vendôme. Inclus: WiFi, chauffage, machine à laver, frigo et cuisinière. Je voyage beaucoup pour mon travail et suis à l'appartement trois nuits par semaine seulement. Je fais de la méditation. Je ne supporte ni la musique techno ni les gens bruyants.

**Vous cherchez une coloc ?**  
 Description générale: Grande chambre non meublée, avec armoire. Appartement trois pièces situé dans le Centre-ville, à 10 minutes à pied du métro Rosemont. Je cherche une colocataire, étudiante de préférence, calme et sérieuse, non fumeuse. Je suis étudiant en journalisme, j'aime lire, faire le jazz et regarder la télé. J'ai un chat, Eurise. J'aime l'ordre et la propreté.

**Cherche colocataire !**  
 Description générale: Je cherche un colocataire pour occuper chambre double avec deux-chaises. Grand et bel appartement, près du métro Jarry, avec garage et jardin. Colocataire étudiant(e) ou dans la vie active. Je travaille à la maison, le dimanche me dérange pas, mais le bruit m'énerve. Je suis assez facile à vivre, j'aime la musique brésilienne, cuisiner et sortir.

**1. CHERCHE COLOC'**  
 A. Ces quatre femmes cherchent un(e) colocataire à Montréal. Lisez leurs petites annonces et indiquez sur la photo de chacune leur prénom.

**B. Avec qui préféreriez-vous habiter ?**  
 • Plus, je préférerais habiter avec Camille, parce qu'elle est étudiante comme moi et non fumeuse.  
 • Pas avec I. Je préférerais habiter avec...

fig. 86 (NRP117 (LI-B1) (petites annonces à Montréal))

### **4.8.3. Conclusion sur les éléments francophones exploités dans la catégorie thématique « presse et textes documentaires »**

Après l'analyse de cette catégorie thématique, nous pouvons constater que le matériel documentaire, que ce soit un extrait de presse (LFD56 (III<sup>e</sup> livre), NSF70 (LI-3), FJ75 (IV RSS), CC82 (LI-2), Ch88 (LI-2), Fo92 (LI-2), Fo94 (LI-3), Ca98 (LI-2), VOV111 (LI-A2+/B1), VOV113 (LI-B1+/B2), NRP117, NRP119 (LI-B2)), un article paru sur un site Internet (VOV111 (LI-A2+/B1), VOV113 (LI-B1+/B2), NRP119 (LI-B2)) ou encore un texte documentaire (TC41(I-II RG)), est un support pédagogique très avantageux pour la classe de FLE, et ce, pour plusieurs raisons. Tout d'abord, c'est un document authentique et original à travers lequel les apprenants ont accès à une parole libre et spontanée de la langue française. Ensuite, c'est une mine d'informations qui contribue à l'enrichissement du vocabulaire à travers les différents sujets (coutumes, traditions, situation politique, arts, etc.) dont les réalités diffèrent dans chaque pays francophone. C'est aussi un support pédagogique qui offre la possibilité d'acquérir certaines règles grammaticales et qui peut toujours être exploité sous forme de lecture commentée. Certains sujets sont aussi bénéfiques pour l'organisation de différents débats au cours desquels les apprenants donneront leur avis sur une problématique donnée. Cela les incite également à développer leurs compétences interculturelles et les aide à mieux comprendre non seulement leur culture, mais aussi différentes cultures francophones. Cependant, nous avons aussi remarqué qu'il est rare que ces documents pédagogiques soient accompagnés d'un enregistrement. Il est donc possible de travailler, dans la plupart des cas, sur trois compétences : la compréhension écrite, l'expression écrite et celle orale, par le biais desquelles les apprenants sont aussi amenés à « développer (...) une compétence médiatique » (Cuq, 1990 : 163).

Pour ce qui est de la sous-catégorie thématique « images et photos », les éléments francophones y sont représentés dans toutes les parties des manuels sous forme de dessins, de photos ou encore d'affiches (v. fig. 12, fig. 33, fig. 38, fig. 53, fig. 54, fig. 55, fig. 56, fig. 75, fig. 77, etc.). Ces supports pédagogiques visuels abordent de nombreuses thématiques socio-culturelles du vaste et pluriculturel monde francophone. Dans la plupart des cas, ils sont complémentaires aux textes d'un manuel, mais ils peuvent aussi apparaître de façon indépendante comme un seul document isolé. Ils sont avantageux à tous les niveaux d'apprentissage de la langue (A1-C2), ils rendent les apprenants autonomes et ils favorisent la communication.

« Les lettres et les messages électroniques » (PTFJ46 (PT), NSF68 (LI-2), NSF70 (LI-3), Fo90 (LI-1), Ca95 (LI-1), NRP116 (CA-A1/A2)) dans lesquels figurent des éléments francophones ont pour objectif de faire découvrir aux apprenants un langage quotidien et spontané ainsi que différentes thématiques à travers lesquelles ils peuvent enrichir non seulement leur vocabulaire, mais aussi élargir leurs horizons sur les ressemblances et les divergences des cultures francophones. De même, leur emploi peut être extra-lexical (PTFJ46 (PT)), c'est-à-dire que ces éléments peuvent nous renseigner sur une réalité francophone. Ce sont des supports pédagogiques qui, dans la plupart des cas, apparaissent dès les premières pages de la méthode (LFD56 (III<sup>e</sup> livre)) et surtout dans les parties réservées à la révision (*Bilan, Tâche ciblée*), à l'entraînement de l'épreuve du DELF et à la civilisation (*Outils langagiers, Civilisation, Cadres de vie*, etc.). Leur objectif est de faire apprendre aux apprenants les expressions simples et courantes de tous les jours comme la salutation amicale ou formelle, le contenu, la conclusion de la phrase, etc.

Pour ce qui est des « petites annonces », elles sont aussi de précieux supports pédagogiques car elles nous font découvrir plusieurs domaines de la réalité francophone. Ces documents authentiques sont aussi très avantageux pour le cours grâce à leur forme courte. En plus, ils peuvent toujours être utilisés sous forme de lecture commentée, de pratique de certaines règles grammaticales ou encore de pratique de l'expression écrite.

Cependant, nous devons remarquer que certains pays francophones y sont peu présents ou n'y figurent pas du tout (les pays DOM-TOM, l'Asie francophone, le Luxembourg, etc.). Nous sommes d'avis qu'il faudrait changer cette tendance et que ces pays devraient occuper une place plus importante, d'autant plus qu'il s'agit, en général, de pays auxquels les apprenants sont peu sensibilisés, surtout en ce qui a trait à leur appartenance à la francophonie.

#### 4. 9. Éléments francophones dans la catégorie thématique « bandes dessinées »

« À l'heure du multimédia et des nouvelles technologies, la bande dessinée s'affirme dans son rôle de plaque tournante entre le roman, le cinéma, l'art contemporain, Internet et les jeux vidéos. Elle occupe, à l'évidence, une place stratégique pour établir des liens entre la littérature traditionnelle et les nouvelles formes de la culture médiatique. L'analyse de son langage facilite le passage vers une lecture distanciée, sensible aux stratégies narratives, car les effets de composition sont littéralement visibles au sein des planches, pour peu que l'on apprenne aux élèves à exercer leur regard. »<sup>135</sup>

Les bandes dessinées peuvent servir de très bons supports pédagogiques pour la classe de langue pour plusieurs raisons. Étant donné que, dans la plupart des cas, elles ont été

fondées sur les stéréotypes que tout le monde aime et épuise largement (...), elles représentent un bon déclencheur pour la motivation des apprenants dans l'enseignement du FLE. Il s'agit de documents créatifs qui, grâce à leurs dessins et à leur écriture, rendent possible le travail sur les compétences linguistiques et interculturelles. Actuellement, elles prennent de plus en plus leur place dans tous les domaines de l'enseignement puisqu'elles se montrent très éducatives, étant donné qu'elles offrent beaucoup de possibilités de travail. (Manić-Matić, 2014 : 4)

Pour ce qui est de ce genre de support pédagogique dans notre analyse, nous pouvons remarquer tout de suite qu'il s'agit d'une catégorie très restreinte. Les éléments francophones y figurent seulement dans quelques méthodes : NSF67 (CA-1), NSF71 (CA-3), VOB110 (CA-A2), NRP117 (LI-B1) et NRP120 (CA-B2).

Dans le cahier d'exercices de la méthode NSF67 (CA-1) (Unité 1, leçon 1, ex. 24) figure le personnage de Tintin, créé par le dessinateur belge Hergé, parmi d'autres personnages célèbres du monde entier tels que Shakespeare, Don Quichotte, Ronald Reagan, Gagarine, Maria Callas, Brigitte Bardot, etc. Cette activité en est une d'expression orale dans le cadre de laquelle on demande aux apprenants de présenter ces personnages, leur nationalité et leur métier.

Le même livre, un peu plus loin (NSF67 (CA-1), Unité 2, leçon 5, ex. 23, p. 83), propose un autre personnage, celui de Gaston Lagaffe, créé aussi par un dessinateur belge, André Franquin. En fait, c'est un extrait de « Gare aux Gaffes du Gars gonflé » (p. 28) (v. fig. 87) dans lequel le personnage principal, bien prédisposé aux gaffes (bêtises), finit par être récompensé. Sa fin inattendue et son ton humoristique rendent ce document visuel très attrayant et authentique. Il s'agit d'un support pédagogique qui a pour objectif de faire découvrir aux apprenants un autre domaine artistique francophone à travers le langage spontané des bandes dessinées

---

<sup>135</sup> <http://neuviemeart.citebd.org/spip.php?article523> [source URL consultée le 26 janvier 2017]



fig. 87 (NSF67 (CA-1))

Le cahier d'exercices de la méthode NSF71 (CA-3) (Unité 3, leçon 2, ex. 1, pp. 94-95), dans la partie *Vocabulaire*, propose un extrait de bande dessinée de la série « Tintin », la première page de l'histoire « L'Oreille cassée ». Étant donné que la leçon dans laquelle se trouve cet extrait est entièrement dédiée au cinéma, les apprenants auront l'occasion de pratiquer le vocabulaire lié au domaine de l'art. De même, ils pourront l'enrichir avec encore quelques nouveaux mots concernant la cinématographie : le cadrage, la durée, le mouvement de la caméra, l'angle de prise de vue, etc. Ce support pédagogique est une activité où les apprenants rédigeront d'abord « le scénario de ce début d'histoire » et analyseront ensuite « chaque image comme s'il s'agissait d'un plan cinématographique » ainsi que « le montage des images (succession, ruptures de rythme, etc.) » (NSF71 (CA-3), p. 94). De cette façon, ils pratiqueront alors la compétence de l'expression orale et celle de l'expression écrite. Dans cette activité, les apprenants auront aussi l'occasion de voir différentes cultures en contact les unes avec les autres (le personnage belge qu'est Tintin, les masques et les objets africains et amérindiens), surtout celle belge et celle africaine, cultures qui ont un passé colonial commun.



fig. 88 (VOB110 (CA-A2))

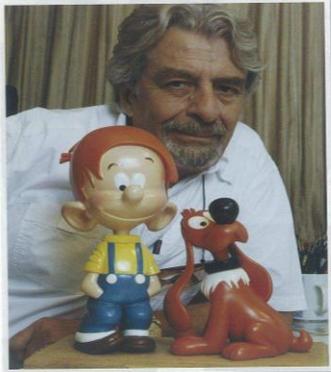
Le livre de l'élève de la méthode VOB110 (CA-A2) (Unité 8, p. 114) illustre la bande dessinée « Aya de Yopougon », dans les « Portraits francophones » de l'Afrique (v. fig. 88). Il s'agit de l'image de la couverture, d'un texte qui traite de la bande dessinée en contexte africain et où apparaissent aussi quelques critiques positives. Les auteurs de cette méthode expliquent que cette bande dessinée est intéressante parce qu'elle a été écrite de façon particulière et qu'ici, nous pouvons voir un mélange de français et d'argot provenant d'une variété lexicale argotique particulière à la Côte d'Ivoire, le *nouchi*, et qu'à la fin, les lecteurs peuvent même trouver un lexique *français - nouchi*.

L'objectif de ce document est d'informer les apprenants sur d'autres variétés du français ainsi que sur d'autres cultures francophones et de les pousser à s'intéresser davantage à l'art de la bande dessinée.

Dans le livre de l'élève de la méthode NRP117 (LI-B1) (Unité 6, pp. 68-69), à la fin de l'Unité 6, dans la partie *Regards croisés*, se trouvent quatre textes portant sur la bande dessinée : « BD : un genre pour tous les âges », « Boule et Bill » (bande dessinée créée par le dessinateur belge Jean Roba), « Cédric » (bande dessinée humoristique créée par le scénariste belge Raoul Cauvin et par le dessinateur Laudec) et « Titeuf » (bande dessinée créée par le dessinateur suisse Philippe Chappuis - Zep) (v. fig. 89). Ces supports pédagogiques sont travaillés sous forme de lecture commentée, activité dans le cadre de laquelle on demande aux apprenants s'ils connaissent ces personnages et s'ils ont envie de les connaître. Ces documents ont pour but de compléter les informations liées à la culture et à la civilisation présentées dans cette unité qui est dédiée aux différentes expressions d'écriture française. De même, ils donnent l'occasion aux apprenants de développer leurs compétences interculturelles en comparant la bande dessinée des pays francophones avec la bande dessinée de leur pays.

## BD : un genre pour tous les âges !

Au début du XX<sup>e</sup> siècle, la bande dessinée était une forme d'expression destinée aux enfants et elle avait souvent un but éducatif. Puis, dans les années 50 et 60, la BD a touché les adolescents, notamment sous l'influence des super-héros américains de Marvel. Aujourd'hui, le public adulte s'est emparé du « neuvième art », même si de nombreuses BD se centrent sur des personnages d'enfants. En effet, ces gamins regardent le monde des « grands » avec des yeux que les adultes n'ont plus, en leur renvoyant des vérités qu'ils ont tendance à oublier. C'est peut-être ce qui explique le succès de ces trois bandes dessinées : *Boule et Bill*, *Cédric* et *Titeuf*.



**Boule et Bill**  
Créé par le dessinateur belge Jean Roba (1930 – 2006) en 1959, la BD met en scène Boule, un petit garçon de sept ans, espiègle et toujours accompagné de son chien Bill. Bill est un cocker anglais qui, bien qu'il ne parle pas directement aux humains, peut exprimer ce qu'il veut grâce à ses oreilles très expressives. La famille de Boule est très présente et correspond à l'idée qu'on peut se faire de la famille traditionnelle : une maman, mère au foyer, jolie et qui fait de bons gâteaux ; un papa joueur et sympathique. Depuis leur création, les albums de *Boule et Bill* se sont vendus à plus de 25 millions d'exemplaires.

68 | soixante-huit



**Cédric**  
Cédric Dupont est né en 1986 et a deux papas : le scénariste Raoul Cauvin et le dessinateur Laudec. Ce gamin français a 8 ans, n'aime pas trop l'école (mais il est secrètement amoureux de son institutrice, Mlle Nelly) et vit avec ses parents et son grand-père maternel. La vie de Cédric change complètement quand Chen, une fillette chinoise, s'inscrit dans sa classe : il en tombe follement amoureux mais n'arrive jamais à le lui dire. Cédric a une relation privilégiée avec son grand-père et c'est souvent grâce à lui qu'il trouve des solutions à ses problèmes. Les 25 tomes de *Cédric* se sont vendus à 8 millions d'exemplaires.



**Titeuf**  
C'est le dessinateur suisse Zep qui invente Titeuf en 1992, alors qu'il griffonne quelques souvenirs d'enfance. Titeuf (« petit œuf » : en effet, il n'a pas de cheveux sur la tête, à part une grande mèche blonde) est un gamin de 8 ans et demi, turbulent, très ironique et surtout très direct comme savent l'être les enfants : il a un regard extrêmement dur sur le monde des adultes et un langage réaliste (il invente souvent des expressions à partir d'expressions adultes mal comprises). Amoureux de Nadia, il est aussi assez fasciné par le monde mystérieux du sexe, dont il ne comprend pas toujours les codes. Titeuf a rencontré un succès impressionnant avec 20 millions d'albums vendus en 2011.

### 10. TROIS HÉROS DE PAPIER

- Connaissez-vous ces trois personnages d'enfants très connus de la bande dessinée francophone ?
- AIMERIEZ-VOUS lire les aventures de ces personnages ? Quels sont ceux qui vous intéressent le plus ? Pourquoi ?
- Connaissez-vous d'autres personnages d'enfants de bande dessinée ? Présentez-les à la classe.

soixante-neuf | 69

fig. 89 (NRP117 (LI-B1))

Le cahier d'exercices de la méthode NRP120 (CA-B2) (Unité 2, ex.6, p.21) propose « Retrospective Hergé », exercice dédié au dessinateur belge et créateur du personnage Tintin. C'est une activité au cours de laquelle les apprenants vont d'abord pratiquer la compétence de la compréhension orale en écoutant l'enregistrement des premiers visiteurs qui donnent leur opinion sur l'exposition rétrospective de l'œuvre et de la vie d'Hergé. Ils pratiqueront ensuite la compétence de l'expression écrite en notant ces opinions et en rédigeant un article sur cette exposition d'après la biographie donnée dans l'exercice. Cette biographie permettra aux apprenants de compléter leurs connaissances sur le célèbre dessinateur belge, et en écoutant l'enregistrement, ils pourront replacer cet artiste dans un contexte plus large à travers les différentes opinions entendues. Il s'agit d'une activité très avantageuse au point de vue culturel et qui pourrait inciter les apprenants à explorer davantage le domaine de la bande dessinée dans un contexte francophone et interculturel.

#### **4.9.1. Conclusion sur les éléments francophones exploités dans la catégorie thématique « bandes dessinées »**

Les éléments francophones figurant dans les bandes dessinées ne sont pas nombreux dans notre étude. Les bandes dessinées présentées ont pour objectif de divertir les apprenants et de leur faire découvrir d'autres cultures francophones à travers une langue spontanée. De même, nous pouvons les trouver dans les parties des manuels consacrées à compléter les connaissances des apprenants sur la culture francophone.

Les bandes dessinées peuvent toujours être travaillées sous forme de lecture commentée, activité qui pourrait inspirer les apprenants à s'y intéresser davantage. Pourtant, elles sont rarement exploitées dans les activités où le travail sur les quatre compétences langagières est possible et nous sommes d'avis que cela pourrait changer, d'autant plus qu'aujourd'hui, certaines bandes dessinées ont été adaptées sous forme de dessins animés ou de longs-métrages, dont certains extraits pourraient être exploités en classe de langue.

## 5. CONCLUSIONS GÉNÉRALES

Durant notre expérience professionnelle dans l'enseignement du FLE nous avons remarqué que les connaissances des apprenants sur la Francophonie étaient plutôt faibles. Nous sommes partis de l'hypothèse que cela s'est produit à cause du nombre restreint des éléments francophones dans les manuels et les méthodes de FLE utilisés sur le territoire de la Serbie actuelle. C'est la raison pour laquelle nous nous sommes intéressée à la présence des éléments francophones dans l'enseignement du FLE, plus particulièrement à leur présentation, ainsi qu'à leur exploitation.

Dans le premier chapitre de notre recherche nous avons abordé la problématique et exposé la structure de notre thèse. De même, nous avons vu que le français perdait la place qu'il avait autrefois dans l'enseignement du FLE dans le système éducatif en Serbie. Les enseignants doivent aujourd'hui se battre pour valoriser la diversité, la richesse et l'acceptation de l'apprentissage des langues et cultures étrangères.

En ce qui concerne le deuxième chapitre, dédié au cadre théorique de la civilisation, la culture et la langue, nous avons constaté que les notions de « civilisation » et de « culture » étaient parfois interchangeables, mais aussi qu'elles pouvaient se chevaucher. Nous avons décidé de plutôt recourir au terme de « civilisation », car il englobe tous les pays ayant en partage le français, où la notion de l'« interculturalité » est primordiale et se trouve au croisement des différentes cultures francophones.

Dans le troisième chapitre, nous avons vu la complexité du concept de francophonie en général. Du point de vue didactique nous constatons qu'aujourd'hui il ne s'agit plus d'une représentation coloniale de la culture française mais que la francophonie est un atout de la langue française, qu'on tente d'introduire et représenter comme une culture reconnue mondialement dans l'enseignement du FLE. Nous avons aussi déterminé un *élément francophone* qui, dans notre recherche désigne tout élément qui se réfère aux territoires où l'on emploie le français en dehors de la France continentale et de la Corse. En outre, nous avons donné la description des manuels et méthodes utilisés dans la formation du corpus, ainsi que les catégories thématiques où figurent des éléments francophones, catégories que nous avons déterminées d'après leur composition.

Pour ce qui est du quatrième chapitre, il porte sur l'exploitation pédagogique des éléments francophones extraits des manuels et des méthodes (utilisés sur le territoire de la Serbie depuis la fin

de la Seconde Guerre jusqu'à l'an 2013), à travers les catégories thématiques précédemment déterminées : « variété lexicales », « géographie », « personnages célèbres, monuments culturels, histoire », « arts graphiques, sculpture et architecture », « littérature », « musique », « film », « presse et textes documentaires » et « bande dessinée ».

Dans la catégorie thématique « variétés lexicales » nous avons voulu voir quelles variétés lexicales du français étaient représentées dans les manuels et méthodes de FLE. Nous avons vu qu'elles s'y trouvaient seulement dans quelques-uns, datant des années 90, et surtout dans les méthodes basées sur le principe de l'approche communicative, qui ont pour objectif d'inciter les apprenants à développer leurs compétences langagières dans un contexte interculturel et francophone. Nous avons trouvé quelques variétés lexicales du français (*le québécois, le suisse romand, le français d'Afrique, le français de Belgique*) intégrées, soit dans un texte, traitant de la géographie, de la gastronomie ou de la numération, soit dans un quiz (activités prévues pour la pratique de la compréhension écrite ou de l'expression écrite et orale). Cependant, nous les avons rarement vues exploitées dans un dialogue, ou encore dans une conversation enregistrée (où l'on peut travailler sur toutes les quatre compétences), ce qui est bien regrettable. Par ailleurs, certaines variétés ont été seulement mentionnées, comme *le nouchi* et *le créole antillais*. Nous sommes d'avis qu'elles auraient pu être davantage présentes dans les méthodes de FLE, surtout sous forme enregistrée ou filmée (comme par exemple un court clip vidéo), où les apprenants auraient l'occasion de les entendre comme une langue spontanée dans un contexte réel de culture francophone.

Pour ce qui est des éléments francophones dans la catégorie thématique « géographie », nous remarquons qu'avec les méthodes modernes et leur utilisation de l'approche communicative, on commence à introduire beaucoup plus d'éléments francophones, et parfois dès les premières pages de la méthode. L'objectif des auteurs de ces manuels est de montrer tout de suite aux apprenants de FLE l'étendue du monde francophone, son expansion physique et statistique, ainsi que la langue française, comme l'une des langues les plus parlées au monde. Les éléments francophones de cette catégorie sont exploités dans des supports pédagogiques variés comme des photos, des cartes (du monde francophone / de météo), dans des textes littéraires, parfois dans d'autres textes portant sur des compétitions internationales (*Tour de France, rallye Paris-Dakar, rallye Monte-Carlo*), dans des jeux ou des tests portant sur la géographie, dans des reportages, ou encore dans des textes figurant sur les différents sites d'Internet. De même, ils sont tantôt exploités pour travailler seulement une compétence langagière, tantôt utilisés en tant que simples lexèmes et donnés dans un contexte extra-grammatical, ou encore

extra-lexical. De même, nous constatons que dans certains manuels, les éléments francophones de cette catégorie thématique sont sporadiquement présents, ou encore que leur représentation est plutôt partielle. Certains pays ou régions francophones ne figurent nulle part dans les manuels de notre recherche. Ce sont des pays ou régions d'Amérique francophone (Louisiane, Acadie, Nouveau Brunswick, etc.), d'Afrique centrale (Guinée, Cameroun, Rwanda, Bénin, etc.), d'Asie (Cambodge, Laos), d'Europe (Luxembourg) et d'Océanie (Vanuatu). Nous pensons que les formes de leur pratique langagière pourraient être diversifiées et mieux exploitées en tant que supports pédagogiques, étant donné que la géographie est une matière que les apprenants ont au programme, ainsi que le français langue étrangère, et que les deux matières pourraient être mises dans un contexte interdisciplinaire.

Dans la catégorie thématique « personnes célèbres, monuments culturels, et histoire », les éléments francophones sont aussi exploités différemment. Pour ce qui est des personnes célèbres elles figurent dès les premières pages des méthodes de FLE, et leur représentation a pour objectif de montrer aux apprenants une civilisation dont ils connaissent déjà certains éléments. En fait, de cette manière les auteurs de ces manuels veulent les rassurer et les motiver à s'y intéresser davantage. Les célébrités ont été exploitées dans divers contextes, soit figurant sous forme de photos, dans des activités où les apprenants doivent pratiquer la communication (dans le contexte de la présentation), ou encore dans des activités de pratique de la prononciation, ou de pratique de la compréhension écrite (en associant des biographies variées), soit figurant dans des textes qui sont envisagés comme devant être réalisés dans une lecture commentée, à travers laquelle ils auront l'occasion d'enrichir leurs connaissances sur diverses cultures francophones. En ce qui concerne les textes traitant de faits historiques, nous pouvons conclure qu'ils sont plutôt intégrés sporadiquement dans les manuels de FLE. Pourtant, nous les trouvons très importants et nécessaires pour une meilleure compréhension des origines des pays francophones et nous sommes d'avis qu'il faudrait tenter d'en introduire beaucoup plus, bien sûr dès que les conditions nécessaires dans la classe de FLE se présenteraient.

Nous avons vu que les éléments francophones étaient peu diversifiés dans la catégorie thématique « arts graphiques, sculpture, architecture » et rarement prévus pour un travail sur toutes les compétences langagières. Ils sont plutôt exploités dans les activités où les apprenants pratiquent la grammaire, enrichissent leur vocabulaire, et où ils peuvent parfois même pratiquer le dessin. Les éléments francophones de cette catégorie thématique sont représentés dans des jeux ou des tests, dans des interviews et des anecdotes, ou encore sous forme d'affiches, photos ou peintures. De même, ils figurent sur toute une page, où ils ont pour objectif d'annoncer la nouvelle unité, et d'inciter les

apprenants à s'intéresser davantage à la peinture, à la sculpture, ou encore à l'architecture. Par ailleurs, les apprenants peuvent avoir l'impression de voyager d'une période à l'autre, d'un courant à l'autre, comme s'ils assistaient à un cours d'histoire des beaux-arts. Dans certains manuels nous trouvons aussi des anecdotes où figurent de grands artistes francophones, et dans d'autres, les apprenants ont l'occasion de jouer eux-mêmes le rôle de guide et de présenter de grandes œuvres d'art. Cependant, nous devons remarquer qu'en général les artistes francophones sont peu présents dans les manuels de FLE. Nous pensons que c'est un domaine qui pourrait être présent davantage dans l'enseignement du FLE, surtout sous la forme d'art numérique et de photographie, qui n'apparaissent presque pas. Nous sommes d'avis qu'intégrés dans ces types de supports pédagogiques, les éléments francophones pourraient être de bons déclencheurs de motivation des apprenants, étant donné que l'art digitalisé leur est très proche, et qu'il fait maintenant partie de la vie quotidienne.

Dans la catégorie thématique « littérature », nous remarquons que les manuels qui ont le plus grand nombre d'éléments littéraires francophones sont ceux composés à partir des années 80. Pareillement, nous pouvons dire que la littérature francophone représente un riche et authentique trésor d'informations à travers lesquelles on peut apprendre beaucoup sur l'Autre, c'est-à-dire sur les habitudes et coutumes de différentes civilisations. En tant que support pédagogique, elle se veut le plus souvent triptyque d'exercices (compréhension écrite, expression orale et écrite), et rarement pratique de la compréhension orale.

Pour ce qui est de l'exploitation de « la poésie », elle est dans la plupart des cas faite pour être réalisée comme une activité où les apprenants pratiqueront la prononciation des sons, l'accent et le rythme de la phrase française, ainsi que la langue spontanée. Comme support pédagogique elle est toujours complémentaire d'autres documents dans la thématique proposée. Elle peut également servir de lecture commentée, où les apprenants donneront leurs opinions concernant le sujet traité. De même, c'est un support pédagogique où ils peuvent toujours enrichir leur vocabulaire et développer leur compétence d'expression orale (en apprenant un poème par coeur et en le récitant devant la classe), ou encore leur compétence d'expression écrite (où la poésie est réalisée sous forme de dictée).

« La prose », est un matériel pédagogique très favorable car il rend possible le travail, dans la plupart des cas, sur trois compétences langagières, rarement sur quatre (sauf si un enregistrement y est ajouté), à travers des sujets variés appartenant au riche monde francophone. C'est une source riche d'informations dont on peut apprendre beaucoup sur les habitudes et coutumes d'une civilisation. La

francophonie dans cette catégorie thématique est parfois explicitement représentée, mais parfois elle est sous-jacente, car elle est exprimée par l'origine d'un écrivain francophone. De même, elle change de forme, et nous l'avons vue à partir de la littérature populaire jusqu'au nouveau roman. Le plus souvent, en tant que document pédagogique, elle est prévue comme lecture commentée, ensuite comme pratique de la grammaire, où parfois les apprenants ont l'occasion de traduire certains textes du français au serbe (cela concerne les méthodes qui sont prévues pour les apprenants serbophones), et d'enrichir leur vocabulaire. Tantôt elle peut être réalisée comme activité de dictée, où les apprenants pratiqueront l'écriture et l'orthographe, tantôt comme jeu de rôle, où ils auront l'occasion d'interpréter certains dialogues, et ainsi d'apprendre d'une manière amusante. Nous pouvons souligner que les jeux de rôles sont toujours bienvenus en classe de FLE car ils brisent la routine et stimulent la motivation chez les apprenants.

Pour ce qui est du conte, du récit et du griot, nous remarquons qu'ils apparaissent peu dans les manuels, ce qui est bien dommage, car ces genres littéraires sont très pratiques (vu leur forme brève), et très enrichissants, car ils apportent de nouvelles couleurs, de l'exotisme et du folklore de différents pays francophones, ce qui ne peut qu'être stimulant pour la motivation.

Par ailleurs, nous avons aussi vu que le texte littéraire peut changer de forme et être modernisé. C'est le cas des extraits de roman policier de Georges Simenon, qui apparaissent dans un manuel avec des photos en couleur, et où les dialogues sont enregistrés et retranscrits (v. fig. 57). Dans les méthodes récentes de FLE, basées sur le principe de l'approche communicative, nous pouvons encore voir que c'est aux apprenants d'explorer le monde francophone à travers la littérature, à l'aide d'un moteur de recherche, le plus souvent à l'aide d'Internet. Cela leur permet d'être indépendants, de mettre en commun toutes les connaissances précédemment acquises dans un contexte (inter)culturel. Le rôle de l'enseignant est de bien les guider, et si nécessaire, de les aider dans leurs recherches.

Quand il s'agit des « ouvrages de théâtre », les extraits d'une pièce sont toujours exploités comme lecture commentée, où les apprenants enrichiront aussi leur vocabulaire et pratiqueront différentes règles grammaticales. Cependant, ce genre littéraire a encore un avantage par rapport aux autres supports pédagogiques littéraires, et c'est celui du contexte plus large de la langue spontanée, où les apprenants auront l'occasion de jouer différents rôles, et ainsi d'apprendre la langue en mémorisant certaines phrases, et parfois en improvisant. Les exemples de sketches en cours sont aussi très avantageux pour l'apprentissage du FLE car l'humour assure une dynamique et une ambiance

agréables et ne peut être que très stimulant. Parfois, les apprenants ont aussi l'occasion de pratiquer toutes les quatre compétences langagières (la compétence de la compréhension écrite et orale, et de l'expression écrite et orale), et c'est dans le cas où ils ont l'occasion de se faire enregistrer, ou dans les cas où un enregistrement figure déjà dans l'activité prévue pour le cours de FLE.

Les « citations, proverbes, pensées et maximes » dans lesquels figurent des éléments francophones sont aussi des documents précieux, mais seulement pour la pratique de deux compétences : l'expression orale et l'expression écrite. Nous pouvons les trouver comme « sujets de réflexion » qui incitent les apprenants à penser et à s'exprimer en français, en leur présentant quelques réalités culturelles des pays francophones.

Durant notre étude nous avons remarqué que dans certains manuels, pour différents niveaux d'apprentissage du FLE, un même support était utilisé d'une même façon (v. fig. 47 et fig. 48). Nous l'expliquons par le fait qu'il peut être utile et qu'il s'est déjà montré comme avantageux en classe. En outre, dans certains manuels et méthodes de FLE il n'y a aucun support pédagogique littéraire, tandis que dans d'autres apparaissent de nouveaux auteurs francophones qui n'ont jamais figuré auparavant. De même, il y a des manuels où le même texte est différemment utilisé, pour pratiquer différentes compétences. Nous constatons qu'il faudrait varier les auteurs et introduire davantage de textes littéraires où figureront des éléments francophones, car ils permettent aux apprenants d'avoir différentes rencontres culturelles et de mettre la langue française dans un contexte plus large. Bien sûr, il faudrait aussi prudemment les choisir, en tenant compte du temps prévu pour le cours, du niveau d'apprentissage des apprenants, ainsi que de l'objectif à atteindre.

La littérature est un support pédagogique précieux, car elle permet non seulement de valoriser son côté esthétique, mais aussi d'y trouver des sujets éternels et diversifiés (folklore, nature, cultures mixtes, etc). De même, elle offre une vue du développement d'une société francophone à partir de ses origines jusqu'au monde industriel. Elle est un miroir du temps où elle a pris naissance et reflète les sujets socio-culturels et historiques du monde francophone. Étant donné qu'elle est interdisciplinaire, elle donne aussi lieu à un travail sur la compétence interculturelle.

La catégorie thématique « musique » réalisée comme document pédagogique présente un éventail de musiciens et d'auteurs francophones qui contribuent à ce que les apprenants comprennent mieux certaines réalités de la vie quotidienne. Parmi eux, il en est que les apprenants ne connaissent peut-être pas, et c'est alors à l'enseignant de les guider et de leur faire découvrir autant de nouveaux auteurs que

possible. En outre, nous avons vu que la musique changeait de forme en classe de FLE : elle pouvait être internationale, enregistrée, moderne et parfois engagée. Les enseignants peuvent réaliser des activités variées en se servant de ce support pédagogique. Les éléments francophones de la musique apparaissent dans différents dialogues, textes, biographies, tests ou quiz sur la culture générale ou francophone, interviews, photos et, dans la plupart des cas, dans des chansons. La chanson est le support authentique le plus utilisé. Elle est avantageuse parce qu'elle offre la possibilité de travailler sur les quatre compétences langagières. Cependant, la chanson n'a parfois qu'un objectif : celui de faire vivre et apprécier la langue spontanée, mais elle peut aussi permettre aux apprenants de se détendre. C'est peut-être le support le plus original et le plus complet car avec sa mélodie et ses rythmes variés il contribue à une bonne atmosphère dans la classe et assure une bonne motivation.

Par ailleurs, on peut déplorer le fait que nous n'avons pas eu l'occasion de voir des éléments francophones appartenant à la musique classique. Nous expliquons ce fait par la nécessité des auteurs d'utiliser les compositeurs français déjà connus et étudiés au programme de la matière « musique » à l'école. Quelle que soit la justification, nous trouvons que ce genre de musique devrait occuper une place importante, car il permet de développer non seulement le goût esthétique, mais contribue aussi à une meilleure concentration.

Les éléments francophones de la catégorie thématique « cinéma » apparaissent aussi sous différentes formes. Ils figurent dans des dialogues, dans des textes humoristiques, sur des photos d'acteurs ou sur des affiches, dans des exercices, des scripts ou scénarios de film, dans des extraits de presse, parfois même dans des bandes dessinées. Ils peuvent être réalisés pour la pratique de différentes compétences (la compréhension écrite et orale, l'expression écrite et orale). Cependant, nous ne les avons jamais vus exploités en tant que clip vidéo, ou encore comme extrait de film. Étant donné que les nouvelles technologies sont aujourd'hui tellement développées et que presque chacun possède un appareil qui pourrait les diffuser, nous considérons qu'il faudrait utiliser beaucoup plus ces avantages en classe de FLE. Cela ne peut qu'aider les apprenants à comprendre la langue française dans des situations réelles de la vie quotidienne où ils vont aussi avoir l'occasion d'entendre différentes variétés lexicales. Bien sûr, cela dépendra aussi de la durée du cours, ainsi que du programme prévu, ce sera donc à l'enseignant de bien l'organiser et de l'exploiter de la façon la meilleure.

Ayant analysé la catégorie thématique « presse et textes documentaires », nous constatons qu'il s'agit là de supports pédagogiques très avantageux pour la classe de FLE et ce, pour plusieurs raisons. Tout

d'abord ce sont des documents authentiques et originaux, à travers lesquels les apprenants ont accès à une parole libre et spontanée de la langue française. Ensuite, ils représentent une mine d'informations et un miroir du monde qui contribuent à enrichir le vocabulaire à travers les différents sujets socio-culturels et historiques (coutumes, traditions, situation politique, arts, etc.) appartenant aux diverses réalités des pays francophones. C'est un support pédagogique qui offre la possibilité de travailler sur l'acquisition de certaines règles grammaticales et qui peut toujours être exploité comme lecture commentée. Certains sujets sont aussi favorables à l'organisation de différents débats où les apprenants peuvent donner leurs avis (pour ou contre) sur une problématique et développer leurs compétences interculturelles.

Les images et les photos sont des supports pédagogiques visuels qui démontrent la richesse, la diversité et des divergences existant dans le monde francophone. Ces documents sont un simple ajout aux textes mais il arrive que les textes en soient dépourvus. Grâce à ces documents pédagogiques, les apprenants peuvent avoir une meilleure compréhension et une meilleure visualisation d'une, ou de plusieurs réalités francophones dans un contexte donné. Il s'agit d'excellents supports pour la communication et pour la réflexion à tous les niveaux d'apprentissage des langues (A1-C1).

Les éléments figurant dans la sous-catégorie « lettres, messages électroniques et petites annonces » ont pour objectif de faire découvrir aux apprenants une langue que les locuteurs provenant des mêmes ou de différents pays francophones utilisent quotidiennement dans leurs échanges. Dans la plupart des cas, ce sont des supports pédagogiques qui apparaissent dès les premières pages de la méthode, et ensuite dans les parties réservées à la révision, ou à l'entraînement de l'épreuve de DELF. Leur objectif est de faire apprendre les expressions simples et courantes de tous les jours, tels une salutation amicale ou formelle, le contenu, l'achèvement d'une phrase, etc. En ce qui concerne les petites annonces, elles sont de précieux supports pédagogiques car elles révèlent plusieurs domaines de la réalité francophone. Ces trois types de documents authentiques sont avantageux pour le cours surtout grâce à leur forme réduite. De même, ils peuvent toujours être réalisés dans une lecture commentée, comme pratique de certaines règles grammaticales, ou encore comme pratique de l'expression écrite.

Les éléments francophones ne sont pas nombreux non plus dans la catégorie dédiée aux « bandes dessinées ». Les bandes dessinées, appartenant à un nouvel art, ont ici pour objectif de faire découvrir aux apprenants un domaine de plus de la vie réelle. C'est un art grâce auquel sont mieux connus certains pays européens francophones, notamment la Belgique et la Suisse. Étant donné qu'elles sont

très populaires chez la jeune génération, public auquel sont principalement destinés les manuels et les méthodes de notre étude, elles peuvent les motiver à s'intéresser davantage à leur apprentissage et être réalisées comme lecture commentée, tout en étant un bon exemple de la langue spontanée. Cependant, les éléments francophones de cette catégorie sont rarement exploités dans les activités qui pourraient favoriser un travail sur les quatre compétences langagières, et nous sommes d'avis que cette tendance pourrait changer, d'autant plus qu'aujourd'hui nous pouvons les trouver sous forme de film ou de dessin animé facilement accessibles grâce aux nouvelles technologies (Internet, DVD, CD, TBI).

Notre analyse des éléments francophones dans l'enseignement du FLE nous permet de dire que notre hypothèse de départ se trouve confirmée, que leur nombre dans certaines catégories est toujours très réduit ou qu'ils sont insuffisamment diversifiés. Bien que l'annonce d'une présence de la représentation francophone semble parfois prometteuse au début, on s'aperçoit qu'elle n'est en fin de compte que sporadique. De même, nous constatons que la francophonie est souvent implicite, ou soulignée par l'origine et le mode d'expression d'une personne célèbre. C'est-à-dire, que dans la plupart des manuels (excepté dans le cas des nouvelles méthodes), la société francophone est représentée par des célébrités (acteurs, écrivains, sportifs, musiciens, peintres, couturiers, etc.), qui ont une origine autre que française. Alors, il est à l'enseignant d'attirer l'attention des apprenants sur leur appartenance au monde francophone, car la francophonie fait partie d'une culture mondiale considérable. En fait, en attribuant beaucoup de place à la société francophone, les auteurs donnent à d'autres pays un bon exemple de comportement et de valorisation de cultures anciennement colonisées. Donc, l'idée de la Francophonie nous aide à mieux comprendre le monde actuel qui est devenu global et multiculturel.

De même, la représentation de la francophonie est souvent extra-lexicale, ou encore extra-grammaticale, c'est-à-dire qu'elle peut être exprimée par un seul lexème. Parfois les auteurs des manuels veulent qu'elle soit quantifiée et de ce fait ils se rapportent à sa dispersion géographique sur tous les continents, à son considérable héritage colonial. Par conséquent, dans le dessein de représenter le plus, les auteurs tombent dans un piège et recourent souvent aux répétitions stéréotypées, où manquent la diversité et les variations mentionnées dans chaque catégorie thématique de notre étude. Nous pensons que la civilisation francophone devrait occuper une place plus importante, qu'il faudrait l'introduire davantage en classe de FLE, à travers différents documents authentiques et originaux, ainsi qu'à travers des textes littéraires francophones variés en jetant des ponts entre cultures et civilisations.

C'est la raison pour laquelle nous donnerons à la suite quelques possibilités d'exploitation du matériel francophone et verrons comment il peut être introduit davantage en cours de FLE. Parmi ces supports figureront des clips vidéo et des extraits littéraires d'auteurs de différents pays francophones.

« La Francophonie commence à l'école. C'est à l'école qu'elle apprend à se marier avec toutes les formes, les références, les valeurs d'une humanité très ancienne. (...) » (Alain Peyrefitte)<sup>136</sup>. Dans notre monde de pluralité, plurilinguisme, multiculturalité, interculturalité, le français apparaît comme une grande plateforme, riche de métissage, variée et imprégnée de couleurs locales différentes. En effet, « l'idée de la diversité du français et la reconnaissance de cette diversité peuvent rassurer les apprenants. Elles montrent qu'on peut devenir francophone tout en conservant ses racines et parler cette langue sans forcément se fondre complètement dans le moule-français ». (Komatsu, Delmaire, 2008 : 52). Nous sommes d'avis que la Francophonie est un grand atout et une fenêtre ouverte vers un monde de respect. C'est un phénomène de chocs et de rencontres culturelles, mais aussi de solidarité, tolérance, unification et humanisme où l'enseignant joue un rôle de médiateur (inter)culturel. C'est pour cette raison qu'il est très important pour un professeur de FLE de suivre les changements constants et d'essayer de les transmettre dans la classe, car l'avenir du français est dans l'acceptation de toutes ses variétés.

---

<sup>136</sup> <http://www.espacefrancais.com/citations/?searchq=communau&show=100> [source URL consultée le 9 novembre 2015]

## 6. ANNEXE – Quelques possibilités d'exploitation pédagogique d'un matériel francophone supplémentaire

Dans cette partie nous donnerons quelques propositions de matériel pédagogique contenant des éléments francophones qui, à notre avis, ne sont pas assez introduits dans les méthodes de FLE. Il s'agit de documents pédagogiques portant sur quelques représentations stéréotypées et culturelles des pays francophones, sur des variétés lexicales et des œuvres littéraires francophones. C'est un matériel qui peut être complémentaire aux méthodes de FLE et intégré aux thématiques concernant les pays francophones représentés dans un manuel, ou encore qui pourrait inspirer des auteurs dans leurs nouveaux projets pour l'enseignement du FLE. Étant donné qu'aujourd'hui le temps efface toutes les frontières et qu'on connaît un flux rapide d'informations, il est nécessaire d'aller de pair avec la contemporanéité où les documents authentiques prennent une position primordiale.

Cependant, si l'on parle de l'enseignement du FLE en Serbie, il faudrait aussi avoir en vue la durée d'un cours, qui est de 45 minutes dans la plupart des écoles secondaires, et où un double cours (1 h. 30 min.) est rarement prévu. Cette dernière durée est plutôt destinée à l'enseignement universitaire, ou encore aux institutions non conventionnelles (*Institut français*, diverses écoles de langues, etc.).

Nous considérons que les supports audio-visuels, en tant que documents authentiques et modernes, peuvent beaucoup aider les enseignants de FLE dans la réalisation de leurs cours car ils permettent non seulement un travail sur les compétences linguistique et pragmatique, mais aussi sur la compétence interculturelle.<sup>137</sup> Il s'agit d'un matériel didactique très avantageux pour plusieurs raisons : sa durée, son côté humoristique, son originalité, sa spontanéité et son contexte réel.

Quant aux textes littéraires provenant d'auteurs de différents pays francophones, ils offrent un mélange de folklore, de traditions populaires et d'histoire qui permettent aux apprenants de s'ouvrir à de nouvelles expériences culturelles et de les accepter. De même, il est important d'introduire en plus grand nombre les éléments francophones qui se manifestent différemment à travers les diverses formes de l'expression linguistique. Nous sommes d'avis que ces deux types de supports pédagogiques peuvent être pris en considération dans la composition et la rédaction des futures méthodes de FLE, où ils ne peuvent que contribuer à une meilleure compréhension et valorisation des cultures de la riche civilisation francophone.

---

<sup>137</sup> Les propositions qui concernent l'exploitation des supports audio-visuels sont prévues plutôt pour les classes qui disposent des moyens techniques nécessaires à leur réalisation.

## 6.1. Quelques stéréotypes francophones en classe de FLE<sup>138</sup>

Un stéréotype consiste en une représentation « cliché » d'une réalité (individu, paysage, métier, etc.) qui réduit celle-ci à un trait, à une « idée toute faite ». Il est donc une vue partielle et donc partielle de cette réalité. Le stéréotype ne doit pas être confondu avec ce qu'il représente, mais il est important de noter qu'il en fait partie. [...] La stéréotypie repose sur des opérations de simplification, de généralisation et de qualification par un nombre restreint de catégories et de propriétés. On distingue les hétéro-stéréotypes, désignant une communauté étrangère, et les auto-stéréotypes, auxquels une communauté s'identifie [...].<sup>139</sup>

Nous sommes tous, d'une façon ou d'une autre, classés selon des stéréotypes dans le discours social. Cependant, vu le fait que nos manières de vivre sont différentes et diversifiées, nous nous créons toujours une image particulière d'une culture que nous ne connaissons pas très bien. Le plus souvent nous lui attribuons des traits généraux défavorables, mais dans la plupart des cas, quand quelqu'un nous associe à un stéréotype, nous en sommes blessés.

Ces représentations ne sont jamais élaborées objectivement, elles se trouvent en grande partie héritées, traduisent une sorte d'inconscient collectif qui participe d'une identité nationale, ou régionale. (...) Il y a donc des « auto-stéréotypes » et des « hétéro-stéréotypes », c'est-à-dire des manières figées de se représenter soi-même et de voir l'étranger (Porcher, 1995 : 63).

Du point de vue didactique, les stéréotypes nous permettent de travailler non seulement sur la linguistique, mais aussi sur le domaine de l'interculturalité, ce qui aide les apprenants à améliorer leur compétence socioculturelle, tel que prévu par le CECRL. En outre, ils permettent aux apprenants de reconnaître les ressemblances et les différences entre leur culture et la culture de la langue cible et de faire la distinction entre les diverses cultures francophones elles-mêmes. Étant donné que les apprenants serbophones sont beaucoup plus familiarisés avec la culture de la France et très peu avec la culture des autres pays francophones, le corpus que nous proposons dans cette partie de l'étude est constitué de clips francophones – matériel audio-visuel – de trois continents (Europe, Amérique du Nord et Afrique). Ce matériel pédagogique rend possible un travail sur toutes les compétences communicatives langagières nécessaires à l'acquisition d'une langue étrangère et son côté humoristique et parodique fait de lui un support pédagogique très avantageux pour la motivation des apprenants. Dans la plupart des cas on n'accorde pas suffisamment d'attention à ce type de documents alors qu'ils pourraient être une source de matériel didactique très riche et particulièrement précieuse.

---

<sup>138</sup> Ce sujet a été présenté au *Cinquième colloque - LES ÉTUDES FRANÇAISES AUJOURD'HUI* (Université de Novi Sad, Faculté de Philosophie, Serbie, novembre 2012), dans la communication « Des stéréotypes francophones en classe de FLE ».

<sup>139</sup> <https://sites.google.com/site/articlesmarchbosche/despr%C3%A9jug%C3%A9s%C3%A9st%C3%A9r%C3%A9otypes> [source URL consultée le 10 septembre 2015]

Il est aussi important de mentionner que nous n'avons pas prévu ici les stéréotypes que les peuples francophones se font entre eux, car cela serait assez complexe de traduire et de transmettre ce conteste sans l'avoir vécu réellement, et par conséquent difficile pour la compréhension des apprenants. Parfois, il ne faut pas trop donner en cours, car on risque de ne pas atteindre les objectifs visés.

### 6.1.1. Stéréotypes français

Nous allons partir des stéréotypes et de leurs représentations clichées du pays matrice, la France. Nous avons prévu cette proposition de cours pour les niveaux A2 et B1 (d'après le CECRL) et pour une durée de cours de 45 min. Il s'agit du support pédagogique « Cliché ! version française »<sup>140</sup>, d'une durée de 6 min. 20 s. C'est un document audio-visuel très représentatif du point de vue des stéréotypes qui présentent la France vue de l'étranger, et avec lequel nous pouvons réaliser des activités tant au niveau linguistique (activités lexicale, grammaticale, phonologique et orthographique) qu'au niveau sociolinguistique (inter)culturelle). De même, nous pouvons travailler sur la description des Français et de leurs intérêts (leurs comportements, la mode, la gastronomie, les monuments, la politique, la géographie, etc.).

Pour commencer nous suggérons un remue-méninges autour de la France en général, où nous demandons aux apprenants les premières associations qui leur viennent à l'esprit quand on dit « la France ». Nous nous attendons ici à des réponses comme : *la Tour Eiffel, le fromage, le vin, l'amour*, etc., ensuite nous pouvons en discuter et en ajouter d'autres sur les représentations clichées françaises pour approfondir leurs connaissances sur la culture française (3-5 min.)<sup>141</sup>. Cette activité permettra aux apprenants d'enrichir leur vocabulaire sur des notions qui leur sont plus ou moins connues, de les sensibiliser davantage à la culture francophone (car dans le clip vidéo figurent des personnes célèbres comme *Marie Curie, Karl Lagerfeld*, etc., qui sont d'origines différentes mais dignes d'être représentées dans la culture française) et de voir en quoi consistent les différences entre leur culture et la culture française.

Quand il s'agit de la pratique de la compréhension écrite, il est possible d'exploiter différemment ce document, par exemple de donner aux apprenants une transcription où ils souligneraient les différents verbes, expressions, adjectifs qui décrivent les Français (5-10 min).

---

<sup>140</sup> Voir source Internet : <http://www.youtube.com/watch?v=OCIAyHEFTTrQ> [consultations du 10 septembre 2015]

<sup>141</sup> Nous avons déterminé ainsi la durée de l'activité, car le temps de sa réalisation va dépendre du rythme et du nombre des apprenants dans la classe.

En tant qu'expression orale et écrite, nous proposons une activité pendant laquelle les apprenants imagineront le même clip mais en changeant de titre : « La Serbie vue de l'étranger » en s'inspirant des éléments du clip. Ce travail peut être réalisé en petits groupes, où les apprenants vont d'abord discuter, pour ensuite écrire comment ils voient leur pays (10-15 min.). Cela leur permettra aussi de travailler sur l'interculturalité.

Pour finir, il est toujours possible de donner un devoir de réflexion sur le thème précédemment travaillé. Cette activité permet aux apprenants d'approfondir et d'échanger leurs connaissances sur leur culture et d'arriver au phénomène de l'auto-stéréotypie (de voir comment ils sont eux-mêmes), tandis que notre point de départ était l'hétéro-stéréotypie (le regard sur une autre culture).

### 6.1.2. Stéréotypes suisses

Pour passer aux autres pays francophones, tout d'abord nous allons demander aux apprenants de citer quelques stéréotypes et représentations clichées sur la Suisse. Notre hypothèse est que les apprenants serbophones ont certaines associations d'idées comme : les montres (ou la ponctualité), la banque (ou la richesse), le chocolat, les Alpes (ou les pâturages), le fromage, la Croix-Rouge, le couteau suisse, ou encore Albert Einstein (qui est peut-être un bon exemple dans le contexte interculturel vu le fait que sa femme Mileva était de Serbie, Novi Sad), ou encore *CERN* (le plus grand accélérateur de particules au monde, le *Siège du Comité International Olympique* à Lausanne, les bureaux de l'*ONU (Organisation des Nations Unies)*, ou la raclette et la fondue. Cependant certains d'entre eux pourraient mentionner des personnes venues de l'Ex-Yougoslavie souvent nommés « *gastarbeiter* »<sup>142</sup>.

C'est la raison pour laquelle nous avons choisi le clip d'un comédien bosniaque Samir Alić : « Explosion des clichés Suisse / Balkans »<sup>143</sup>, d'une durée de 6 min. 16 s., prévu pour les niveaux A2 et B1 (selon le CECRL), et pour une durée de 1 h. 30 min. Dans ce cas il s'agit de l'approche inverse, c'est-à-dire que nous allons voir comment certains individus des Balkans, immigrés en Suisse, se comportent dans ce pays. C'est un exemple humoristique de stéréotype, peut-être un peu trop accentué du point de vue des habitants des Balkans, qui pourrait éventuellement blesser certaines personnes, car

---

<sup>142</sup> *Gastarbeiter* est le nom allemand qui signifie « travailleur invité ». Il s'agit des travailleurs à temps temporaires de différentes nationalités immigrés en Allemagne occidentale durant les années soixante et soixante-dix.

<sup>143</sup> Voir source Internet : <https://www.youtube.com/watch?v=k1oQRjH0Fck> [consultations du 10 septembre 2015]

tous les individus ne correspondent évidemment pas à la description du comédien et ce sera donc au professeur d'évaluer l'opportunité ou l'inopportunité de cet exercice. Ce clip est un bon document pédagogique puisque ici nous avons le phénomène de l'auto-stéréotypie, issue de l'image que les Suisses se forment en général sur les personnes venues des Balkans et qui leur est défavorable, et d'autre part, le phénomène de l'hétéro-stéréotypie, favorable pour les Suisses.

Du point de vue didactique nous pouvons constater que l'humour est toujours une manière stimulante d'apprendre. C'est aussi un bon exemple pour travailler sur l'interculturalité car il s'agit d'une réciprocité dans les échanges et d'une complexité dans les relations entre deux ou plusieurs cultures, notamment entre la culture suisse et les cultures balkaniques.

Pour travailler la compétence sociolinguistique ce clip peut être exploité différemment. D'abord, il faudrait sensibiliser les apprenants à la situation géographique et historique de la Suisse romande (ex. l'organisation de l'État helvétique - la division en vingt-six cantons, quatre langues officielles, etc.), et pour cela nous proposons une activité pendant laquelle les apprenants obtiendront chacun un texte explicatif et différent sur ce pays qu'il leur faudra interpréter pour les autres, devant toute la classe (10-15 min.). À l'aide de cette activité, ils pourront découvrir la réalité suisse en général, et en particulier celle qui a trait à la Suisse romande.

Comme pratique de compréhension orale, nous passerons le clip, qui sera suivi d'une exploitation du lexique et d'un travail sur l'enrichissement du vocabulaire (description du lieu, des personnages, des actions, etc.) (5 min. environ). De même, ce support permettra de relever les divergences au niveaux phonétique et lexical entre le français du comédien et celui auquel sont habitués les apprenants, le « français standard ».

En ce qui concerne la pratique de la compréhension écrite, nous donnerons aux apprenants la transcription du sketch et leur demanderons de trouver les mots et les expressions appartenant au français suisse romand (5 min). Durant cette recherche ils s'apercevront que le langage courant familier de la France et de la Suisse romande est pratiquement commun (*mec, pognon, maille, super cher, bouffer*, etc.), à l'exception de quelques lexèmes issus de la réalité de ce deuxième pays francophone (*Natel, cho bonne*).

En guise d'expression orale nous proposons un débat autour de différentes questions (ex. : « Est-ce que c'est une bonne image des Balkans ? Est-elle réelle ? Qu'est-ce que vous changeriez ? Comment

pourriez-vous présenter les Balkans depuis une position objective ? Est-ce que vous avez appris quelque chose de nouveau sur les gens des Balkans en Suisse ? Et sur les Suisses ? ») (10-15 min.).

De même, on peut toujours demander aux apprenants d'extraire du clip tous les stéréotypes qu'ils ont perçus sur les deux peuples. Pour cela il est nécessaire de leur repasser le clip (7 min. environ). C'est une activité intéressante qui permet de nous voir nous-mêmes et de voir comment les autres nous voient. Durant ce travail on attend des apprenants qu'ils s'efforcent de changer la « mauvaise » image de leur pays et de justifier pourquoi la majorité des pays du monde partagent cette représentation de la Serbie. De même, ils pourraient essayer d'expliquer d'où vient le sens péjoratif du mot « gastarbeiter » et pourraient proposer une rectification de l'image que nous envoyons dans le monde entier (10-15 min). Pour rester dans le domaine interculturel nous proposons aussi une activité pendant laquelle chaque apprenant écrit dix mots – stéréotypes – sur son pays (Serbie), puis, la rédaction d'un essai où ces dix mots seront obligatoirement utilisés (cet exercice est prévu pour la fin du cours ou comme devoir). Pour cette activité nous ajoutons encore un thème sur lequel nous pouvons travailler : « Comment les Serbes voient-ils les autres peuples des Balkans et quels stéréotypes ou préjugés ont-ils sur eux ? ». À ce propos, les plaisanteries sont toujours bienvenues dans la classe, puisque c'est une manière amusante et très créative d'apprendre. Cependant, dans notre cas, nous attirons l'attention sur le fait qu'il y a des plaisanteries qu'il est très difficile de traduire, et qui ne sembleront pas amusantes comme dans leurs versions originales. Dans ce cas-là les apprenants vont être obligés, soit de faire une comparaison avec le même phénomène d'une autre culture, soit d'expliquer le sens et le but de la plaisanterie choisie en utilisant d'autres mots. Encore une chose est aussi très importante dans ce cas : il faut que le professeur connaisse bien sa classe avant de faire ce dernier exercice (les plaisanteries), car parfois cela peut être un sujet sensible et il faut toujours penser au fait d'être « politiquement correct ».

### **Transcription du sketch**

Samir : Ça va ?!

Le public : Ouiii !!!

Samir : Alors, je me présente. Je m'appelle Samir, j'suis bosniaque et je viens des Balkans.

Le public : Rires...

Samir : Reste tranquille, tu vas où, toi ?

Le public : Rires...

Samir : T'as vu ça ? J'ai dit Bosnienne, Balkans, le mec il a fait : « Oh putain, Jacqueline, ils sont là (il s'adresse à sa femme imaginaire, puis s'en va et revient). Alors, on reste tranquille.

Le public : Rires...

Samir : C'est vrai, aujourd'hui quand tu dis Bosnienne, Kosovienne, Balkans, c'est tout de suite, les armes, les bagarres, les couteaux de cuisine.

Le public : Rires...

Samir : Mais oui. Dans mon pays on prend les couteaux de cuisine. Avant d'aller en discothèque : « T'es prêt ? – Attends, j'ai oublié un couteau de cuisine, si jamais il se passerait quelque chose... »

Mais, vous inquiétez pas mesdames et messieurs, les couteaux de cuisine, c'était avant ça. Depuis, on a évolué dans les Balkans. Maintenant on est passé aux 9 mm. Ou bien, à la kalashnikov (geste de fusillade). En Suisse, l'arme la plus dangereuse que vous avez, c'est ça (il sort et montre un couteau suisse).

Le public : Rires...

Samir : Le couteau suisse. T'imagines si le Suisse il t'agresse avec ça dans la rue, ça donnerait quoi ? Et bien ça donnerait ça : (la musique traditionnelle de Suisse commence ainsi que les rires du public). « Allô, vous bougez pas, c'est une agression (il le dit gentiment et poliment, puis il essaie d'ouvrir son couteau suisse, mais il n'y arrive pas. Entre temps, la personne « agressée » s'est déjà enfuie). Ben, il est où !? Jacqueline !!! Il a foutu le camp !! »

Le public : Rires...

Samir : « Tu l'as pas vu partir ? Mais, il fait jour ! » (la musique s'arrête).

Le public : Rires... Applaudissements.

Samir : Tiens, un cadeau ! (il s'adresse à une personne dans le public, et lui lance son couteau suisse). Ça coûte super cher, un couteau suisse (il s'éloigne, puis revient). Tu me le redonnes après !

Le public : Rires...

Samir : Ben ouais, attends tu crois quoi ? Rien n'est gratuit dans ce pays, tout se paye. Mais, c'est pas grave la Suisse est chère ! Je m'en fous ! Moi, j'ai deux pays : la Bosnie, mon pays d'origine, et la Suisse, qui m'a tout donné. Je lui dois tout. J'aime trop, moi, votre fondue, votre chocolat, vos montres, votre pognon aussi.

Le public : Rires...

Samir : Et ben ouais, tu crois quoi ? Qu'on s'est tapé 1600 kilomètres des Balkans pour venir bouffer du fromage et du chocolat ?

Le public : Rires...

Samir : C'est pour la maille qu'on est là. D'ailleurs, tous les mecs des Balkans sont là pour la maille. Quand tu vois les métiers qu'on fait : videurs. T'es déjà allé dans les discothèques en Suisse. T'as déjà vu tous les videurs des Balkans qu'il y a, des mecs de deux mètres, t'as l'impression qu'ils vont te bouffer. Assez agressifs, oui assez agressifs mais c'est pas grave. Mais ce qui est avantageux avec nous, les mecs des Balkans, quand tu nous engages pour faire videurs, c'est que c'est le seul métier où on n'a pas besoin de formation.

Le public : Rires...

Samir : On connaît déjà le métier !

Le public : Rires... (la musique techno de la discothèque commence).

Samir : (Il joue un videur, il change de posture et d'accent) « Ah, vous voulez entrer ? Ah, oui, mais vous rentrez pas ! »

Le public : Rires...

Samir : « C'est moi que je le décide ici. Dégage ! (il crache) Quel âge tu t'appelles ? »

Le public : Rires...

Samir : « Les cartes d'identité ! » En fait, ils ont de la peine à lire des fois (il fait semblant de lire une carte d'identité imaginaire.) « Non, vous entrez pas ! »

Le public : Rires...

Samir : Mais, ça c'est rien du tout, ah. Ce qu'ils attendent chez nous dans les Balkans, c'est quand ça va péter dans la discothèque, tu sais. (il change de posture et joue un videur encore). « Qu'est-ce qu'il se passe ? Bagarre ! J'arrive ! (il fait semblant de se bagarrer avec quelqu'un). Reste tranquille ! » Moi, si je peux vous donner un conseil, si vous voulez rentrer dans la discothèque, à ces mecs-là vous leur dites juste : « Police ! ». Et là, ils font : « Ah, putain, la police ! Police, police ! Reste tranquille ! » (la musique s'arrête).

Le public : Rires... Applaudissements.

Samir : Nous, les mecs des Balkans, on a peur de la police. Pourtant, quand on marche dans la rue, on est tout le temps là (il change de posture) : « Ok, qu'est-ce qui se passe ? Bosnia, Serbia, Kosovo. On roule avec des Mercedes, BMV. Mais dès qu'il y a la police, c'est (il change de posture, la personne agressive devient une personne gentille) : « Bonjour ! Ça va ? Oui, la Mercedes c'est à moi. Je partir, Monsieur, pas de problème. Tu mets pas d'amende, s'il te plaît, je parti. (il veut le convaincre, il crache). Tu mettes pas d'amende, s'il te plaît ! Tu mets l'amende, ok j'appelle toute ma famille. Baskin, Mehmed, Osman, 'ajde dodji vamo, tu prends tous les pistolets, berettas, gros grenades, qu'est-ce qui se passe ? Allez, viens Milisav, il arrive. » Pourquoi cette violence inutile ? À force d'être dans les bagarres, les armes et les problèmes au bout d'un moment tu te fais remarquer. Moi, aujourd'hui quand je monte dans le bus, et que mon Natel, il sonne, les gens, ils paniquent. Oui parce qu'en général, un Bosniaque, Kosovar des Balkans, il a tout le temps une musique de son pays sur son Natel. Et quand que notre Natel il sonne, en général, ça donne ça (la musique traditionnelle des Balkans commence et il danse).

Le public : Rires... Applaudissements.

Samir : (la musique s'arrête). : Ça fait peur, ah ? Encore heureux qu'on n'est pas dans les Balkans. Chez nous, tu mets ça, les gens, ils tirent. Comme dans le « Far west ».

Le public : Rires...

Samir : Attends t'imagines, si le Suisse, lui aussi, il aurait des musiques de son pays sur son Natel.

Le public : Rires...

Samir : Mais il en a pas lui, il est sur vibreur.

Le public : Rires...

Samir : Quand son Natel il sonne c'est (il change de posture, il est doux et gentil comme un Suisse) : « Oh putain, quelqu'un m'appelle. Allô ! Eh, Jacqueline, cho bonne ! »

Le public : Rires... Applaudissements.

### 6.1.3. Stéréotypes belges

Afin d'approfondir les connaissances de nos apprenants sur les réalités de la Belgique francophone, nous avons choisi comme matériel pédagogique le clip « La Belgique vue par Dupont et Dupond ». Il est prévu pour les niveaux A2 et B1, d'après le CECRL, et pour une durée de 45 min. En fait, il s'agit d'un sketch des « clichés des Dupont », extrait du spectacle « Sois Belge et tais-toi 2006 », des auteurs : André et Baudouin Remy<sup>144</sup>, d'une durée de 3 min. 48 s. Plus précisément, Dupont et Dupond sont deux policiers, personnages des « Aventures de Tintin »<sup>145</sup>, personnages « symboles » du pays de leur créateur Hergé. Nous avons choisi ce clip parce qu'il donne une bonne présentation de la différence entre les deux principales régions belges, wallonne et flamande, que les apprenants serbophones connaissent très peu ou pas du tout, et qu'il permet un travail sur toutes les compétences nécessaires.

Pour commencer, nous proposons un remue-méninges autour de la Belgique en général. De même, nous pouvons demander aux apprenants à quoi ils associent ce pays (3-5 min). Nous pouvons nous attendre à des réponses comme : le chocolat, la bière, Hercule Poirot, l'Atomium, Vaya con Dios, des institutions européennes comme le Parlement européen, le Conseil de l'Union européenne, la Commission européenne, etc.

En ce qui concerne la compétence linguistique, il est possible de travailler sur l'enrichissement du vocabulaire, mais avant de passer au clip nous proposons une activité sous forme de texte à trous par exemple, durant laquelle les apprenants peuvent s'informer davantage sur la culture belge au moyen notamment de différents textes sur l'histoire, la géographie et ou encore la politique belge) (5 min).

Ensuite, nous passerons à la visualisation du clip (8 min. environ), qu'il est possible de répéter avec les pauses et explications nécessaires la deuxième fois. Étant donné que le clip est plein de jeux de mots, il est très important de sensibiliser les apprenants à la civilisation belge avant de passer le clip, sans quoi il pourrait être trop difficile à comprendre.

---

<sup>144</sup> Voir source Internet : <http://www.youtube.com/watch?v=dMLhJYG46bU> [consultations du 10 septembre 2015]

<sup>145</sup> [https://fr.wikipedia.org/wiki/Dupond\\_et\\_Dupont](https://fr.wikipedia.org/wiki/Dupond_et_Dupont) [source URL consultée le 10 septembre 2015]

La pratique de l'expression orale peut être réalisée comme une activité durant laquelle les apprenants essayeront de refaire le même type de sketch mais sur la Serbie, ou comme un jeu de mémoire où chaque apprenant énoncera un fait sur la Serbie que l'apprenant suivant devra contester (ex : « La Serbie est un pays compliqué, mais... ») : il s'agira en même temps d'un travail sur les stéréotypes se rapportant à la Serbie ou encore à la province de Voïvodine (10 min.). Ici il est possible de travailler dans un contexte interdisciplinaire où les apprenants peuvent relier des connaissances précédemment acquises dans les matières qu'ils ont déjà au programme comme la géographie, l'histoire, la sociologie etc. Cette activité nous permettra d'arriver au phénomène de l'auto-stéréotypie, d'autant plus que l'histoire des Balkans est riche, complexe et multiculturelle : pour les apprenants cette activité peut être stimulante et enrichissante puisqu'ils se serviront tout le temps de différents jeux de mots.

Pour finir, nous proposons un sujet de réflexion : « Qu'en pensez-vous, comment se crée un stéréotype et comment le diffuse-t-on et le transmet-on au XXI<sup>e</sup> siècle ? » (prévu plutôt pour le niveau B1) ; ou encore suggérer aux apprenants de traduire et d'adapter une courte plaisanterie serbe en français avec l'aide de l'enseignant (prévu pour les niveaux A2 et B1).

#### **Transcription du clip vidéo « La Belgique vue par Dupont et Dupond »**

Dupont : La Belgique est un pays plat.

Dupond : Je dirais même plus, un plat pays ...

Dupont : ...qui est le mien.

Dupond : Je dirais même plus, qui est le mien.

Dupont : Non. Le mien.

Dupond : Ce qui est à toi, est à moi.

Dupont : La Belgique est donc un plat pays qui est le nôtre. Quoique...

Dupond : Je dirais même plus, quoique.

Dupont : La Belgique est peuplée d'habitants...

Dupond : ... dont une partie est belge.

Dupont : Je dirais même plus, une petite partie de la patrie.

Dupond : Les autres sont wallons, flamands...

Dupont : ... et bruxellois. ... Certains ont une drôle de tête.

Dupond : Je dirais même plus, une tête de turc.

Dupont : Et la tête de turc du Wallon, c'est le Flamand.

Dupond : Et réciproquement.

Dupont : Alors que le Bruxellois, lui, est turc dans 10 % des cas.

Dupond : Et non européen dans la plupart des autres cas.

Dupont : La Belgique est donc une terre de cultures.

Dupond : Je dirais même plus, de culture de pommes de terre.

Dupont : Le reste du pays étant presque entièrement recouvert d'autoroutes...

Dupond : ... visibles de la Lune car on les éclaire la nuit lorsque personne ne roule.

Dupont : Pour vous éclairer davantage, sachez que la Belgique est une monarchie constitutionnelle.

Dupond : *Anticonstitutionnellement* est donc le mot belge le plus long en français.

Dupont : Et *hottentotentetentoonstelling*, le mot belge le plus long en flamand.

Dupond : Le Wallon va à la mer du Nord.

Dupont : Et le Flamand vient au lac de L'Eau d'Heure.

Dupond : Je dirais même plus l'odeur des Ardennes attire le Flamand.

Dupont : Et l'argent du Flamand n'a pas d'odeur.

Dupond : Le Wallon ne sait donc pas sentir le Flamand.

Dupont : Je dirais même plus, il s'en tire mal en flamand.

Dupond : Le Wallon ne comprend pas le Flamand.

Dupont : Alors que de son côté, le Flamand fait semblant de ne pas comprendre le français.

Dupond : Or il est bilingue.

Dupont : Je dirais même plus, le Flamand parle un double langage.

Dupond : C'est dans sa constitution.

Dupont : Le Flamand veut plus de Flandre et moins d'impôts.

Dupond : Le Wallon veut moins de Flandre et boire un pot.

Dupont : Nous avons donc deux sortes de Belges : le Flamand qui travaille au nord...

Dupond : ...et le Wallon qui habite au sud.

Dupont : En réalité, le Belge vient de nulle part.

Dupond : Je dirais même plus, il vient de nulle part et semble y retourner.

Dupont : Car l'État fédéral devient « con-fédéral »...

Dupond : ... et le citoyen « con-citoyen ».

Dupont : Je dirais même plus, amputé de certaines compétences, l'État fédéral fera de nous des « cir-con-citoyens ».

Dupond : En parlant de sire concis, le roi...

Dupont : ... il est communautairement asexué.

Dupond : Le pauvre.

Dupont : C'est dans la constitution, le roi n'a pratiquement aucun pouvoir.

Dupond : Je dirais même plus, les ministres non plus.

Dupont : La Belgique compte en fait trois régions, six gouvernements...

Dupond : ... et sept assemblées législatives.

Dupont : Ce qui explique qu'aucune décision véritable n'est jamais prise.

Dupond : Et que les décisions prises ne sont jamais véritables.

Dupont : L'homme politique belge, en effet, repousse sans cesse son avenir au lendemain.

Dupond : Et l'avenir appartient à celui qui se lève tôt.

Dupont : C'est-à-dire au son du coq.

Dupond : Le coq wallon !

Dupont : Et paradoxalement, le coq est à la côte flamande.

Dupond : Et le coq wallon fait un coucou de Malines.

Dupont : La Belgique est donc absurde.

Dupond : Absurde. C'est le terme qui convient.

Dupont : Leterme!

Dupond : Leterme est wallon et ministre-président flamand.

Dupont : Et Van Cauwenberghe est flamand et il était ministre-président wallon.

Dupond : C'est donc le monde à l'envers !

Dupont : Je dirais même plus, la Belgique est l'endroit où tout marche à l'envers.

Dupont et Dupond (ensemble en chantant) :

Notre bon roi Albert dit mon pays marche à l'envers

Votre majesté soyez rassurée, nous sommes occupés d'y remédier

C'est bon, a dit le roi, qu'Elio le remette à l'endroit.

#### 6.1.4. Stéréotypes québécois

En ce qui concerne l'Amérique du Nord, nous avons choisi le clip « La différence entre le français et le français québécois : accent, attitude et langage »<sup>146</sup> d'une durée de 13 min. 8 s., pour les niveaux A2 et B1 (selon CECRL), et plutôt pour une durée de 1h 30 min. Il s'agit d'un dialogue entre deux personnes qui pratiquent le « CouchSurfing » - site Internet populaire dont l'objet est d'assurer un service d'hébergement temporaire partout dans le monde entier - où une personne est québécoise (CouchSurfer - Geneviève) et l'autre, un jeune homme irlandais et francophone, et grâce auquel les apprenants peuvent dès la première séquence entrevoir la différence entre deux variétés du français.

Pour commencer nous proposons un remue-méninges sur le Canada (3-5 min). Nous supposons que les apprenants de Serbie vont plutôt avoir des associations d'idées sur les représentations canadiennes en général. Nous nous attendons ici à des réponses comme : Céline Dion, l'hiver, le hockey, la feuille d'érable, etc. De même, il faudrait rappeler aux apprenants des notions qu'ils connaissent peut-être déjà comme : les Amérindiens, les Inuits, les igloos, les ours polaires, les baleines, les jeux olympiques (été 1976), le Festival de Jazz (Montréal), Les Invasions Barbares (film), etc. Nous sommes d'avis que les apprenants serbophones sont très peu sensibilisés à la culture québécoise, ainsi qu'à la variété de la langue française parlée au Québec, notamment à cause de la distance géographique et de la faible présence de la culture canadienne dans la vie quotidienne en Serbie.

Ensuite, nous passerons le clip (avec le son et l'image) et demanderons aux apprenants quelles sont leurs impressions, ce qu'ils ont appris, ou encore ce qu'ils n'ont pas compris. Étant donné qu'il s'agit d'un locuteur canadien natif et que l'autre locuteur est un étranger, nous pouvons nous attendre à ce que la compréhension soit difficile. Dans ce cas il sera nécessaire de repasser certaines séquences du clip pour la faciliter (10 min. environ).

À propos de la compétence linguistique, l'enrichissement du vocabulaire est une activité inévitable, vu le fait que les apprenants serbophones sont très peu sensibilisés à la culture canadienne francophone et beaucoup plus à la culture canadienne anglophone. Ce clip est avantageux parce qu'il permet un travail sur beaucoup de sujets variés à propos du Canada francophone : attitudes, habitudes, rapports entre les francophones hors de France et ceux de Paris, entre les Canadiens francophones et anglophones, vocabulaire et expressions québécoises. Étant donné que les personnes du dialogue mentionnent

---

<sup>146</sup> Voir source Internet : <http://www.youtube.com/watch?v=dw5Re7k1KBA> [consultations du 10 septembre 2015]

quelques particularités linguistiques du français québécois, nous pouvons aussi faire une activité (5 min environ), où nous distribuerons aux apprenants une liste des mots de vocabulaire du français québécois et du français standard dans deux colonnes qu'il faut mettre en parallèle :

Toune	Chanson
Accordez-vous	Arrêtez de vous chamailler
Drette	Droit
Icitte	Ici
Bécosse	Une toilette extérieure, WC
Aller aux vues	Aller au cinéma
Ma blonde	Mon amoureuse
Ferme ta boîte !	Tais-toi !
Kodak	Appareil-photo
Être tanné	En avoir marre
Rester	Demeurer
Barrer	Verrouiller
Jardin	Potager
Tirer la pipe à quelqu'un	Agacer
Je suis mal pris(e)	J'ai besoin d'aide
Bébelles	Jouets
Pantoute	Pas du tout
Il fait frette	Il fait froid
Brailleur	Pleurer

Le lancement d'un débat est toujours une bonne activité pour travailler l'expression orale (10-15 min) (par exemple : « Que pensez-vous du « CouchSurfing » ? Quels sont les avantages et les inconvénients de ce type de rencontres ? Selon vous est-ce que c'est une bonne manière de prendre connaissance d'une autre culture, de voyager ? », etc.). Pour pratiquer l'expression écrite un sujet déjà travaillé peut toujours être utilisé, soit en cours (s'il reste du temps), soit en devoir (par exemple : « Quel type de voyage préférez-vous : voyage individuel ou en groupe? Selon vous, quelles sont les meilleures façons d'apprendre une langue étrangère? Comment voyez-vous les différences entre les peuples des Balkans au niveau langagier et au niveau des comportements ? », etc.).

Le support pédagogique que nous venons de voir est très favorable pour plusieurs raisons : il rend possible un travail sur les quatre compétences langagières, il complète l'image que les apprenants se font du Canada, et leur permet aussi de développer des compétences interculturelles en comparant leur culture à une culture francophone qui n'est pas forcément française.

### **Transcription du clip vidéo « La différence entre le français et le français québécois : accent, attitude et langage »**

Jeune homme : Voilà je veux parler un petit peu avec ma *couchsurfeuse*, Geneviève.

Jeune femme : Bonjour !

Jeune homme : Et elle vient de (du) Québec.

Jeune femme : Ouais. Je viens de Montréal.

Jeune homme : Et donc, je voulais parler avec elle pour découvrir ce qui est différent entre la langue et la culture et la mentalité et tout ça, ben entre les Québécois et les Français, aussi les Québécois et les Canadiens.

Jeune femme : Ouais. Oh, ouais. Ouais, ça va être long cette vidéo.

Jeune homme : Ben, commencerez avec la langue.

Jeune femme : Ok. Ben la langue. Y'a (il y a) beaucoup beaucoup quand même beaucoup de choses qui diffèrent. Je dirais une des premières choses serait... c'est sûr qu'on a le même fond de vocabulaire, c'est la même structure, c'est le français mais ce qui diffère beaucoup, premièrement, c'est l'attitude. N'importe qui qui est allé en France et au Québec peut voir la différence d'attitudes des Français versus les Québécois. Les Français vont être plus, comment je pourrais dire, pas hautains, mais un peu plus... ça va être vraiment dans la grandeur là dans... le, le nez haut, un peu l'arrogance mais c'est rien de péjoratif. C'est la façon – ils vont aussi beaucoup se parler mais très fort...

Jeune homme : Ben, ils sont très fiers de la langue. Et, moi, je dirais que vous aussi vous êtes fiers du français, mais c'est une fierté différente.

Jeune femme : Ouais.

Jeune homme : Vous voulez partager avec tout le monde, et comme je disais, quand j'étais là, tout le monde m'aidait à parler français. Mais quand j'étais à Paris, c'était le contraire, les Parisiens, ils, ils, m'avaient donné un (une) grimace : « Oh, c'est quoi ça quand tu parles? ». Parce que ben je parlais pas bien le français et le français il faut le parler 100 % parfaitement. Et si tu parles pas comme eux, exactement comme eux, ben il vaut pas la peine de t'écouter.

Jeune femme : Les Québécois, eux, justement, vu que, qu'on peut, aussi en même temps parler de la culture au Canada, c'est que le Québec est la seule province qui est bilingue où on parle français. Le reste du Canada : totalement anglais. Donc, l'histoire aussi du français au Québec, c'est que le Québécois se bat constamment et se bat encore pour vraiment préserver la langue française au pays. Parce que surtout à Montréal, centre-ville, on a beaucoup de difficultés des fois, même beaucoup dans l'ouest, à se faire servir en français. Pis (puis) ça crée une certaine injustice avec les gens qui sont francophones versus les Montréalais qui sont anglophones, parce que les Montréalais sont obligés, les Montréalais francophones sont obligés de parler anglais s'ils veulent un travail... s'ils veulent un travail, s'il veulent une job, obligés. Les anglophones, c'est des fois, il y a beaucoup de places que... ils sont pas obligés, eux, ils parlent anglais, puis on accepte ça comme ça, ça c'est un peu injuste. Donc, c'est ça, fak c'est vraiment une question d'attitude, nous, quand qu'on a des étrangers, puis qui essayent de parler en français, ben on est super contents parce que, justement, y'ont (ils ont) pas choisi le côté facile d'aller parler l'anglais, puis en plus, ils veulent s'intégrer à nous, faque (fait que), nous autres, justement, c'est peut-être un peu ça pourquoi on est accueillants. Parce que, justement, on est contents qu'ils veulent parler notre langue. Donc, on est fiers de notre langue. Elle se distingue par justement notre attitude pis (puis) par aussi toutes les expressions, les jurons, fak là je va (vais) à une autre différence qui serait aussi plus le vocabulaire. Faque ce serait vraiment tsé, vue l'histoire un peu du Québec. Le Québec a été longtemps, longtemps, très, très, c'était très religieux ; religion catholique, puis il y a eu... c'est sûr que dans les années après-guerre y'a eu la Révolution tranquille, puis là, toutes

ces barrières-là se sont levées. Mais ça a été longtemps le curé, qui était maître un peu partout, dans les régions, et tout, et tout, ce qui explique un peu nos jurons qui se rapportent vraiment à l'église.

Jeune homme : Oui.

Jeune femme : Donc, on a les fameux jurons, très populaires, le « criss », le « tabarnak », l'« ostie », le « calisse », qui sont toute des noms de...

Jeune homme : ... ouais, ouais, qui viennent de l'église.

Jeune femme : Ouais.

Jeune homme : Ben, pour moi c'était bizarre quand je dis « tabarnak ! ». Tu vois c'est n'importe quoi de l'église. Jusque, en fait, vous dites que le verbe c'est « sacrer », mais en France c'est que dire des « gros mots ».

Jeune femme : Ouais.

Jeune homme : C'est comme ça la différence, parce que c'est sacré, ça vient de l'église.

Jeune femme : Ouais, C'est des mots sacrés.

Jeune homme : Parlons de quelque chose d'autre.

Jeune femme : Ouais.

Jeune homme : Disons que, quelqu'un comme moi, ben, j'ai appris le français de France.

Jeune femme : Ouais.

Jeune homme : Et je veux aller au Québec et je veux rester beaucoup de temps là-bas, et je veux parler comme vous. Je veux apprendre le « joual ». Je veux apprendre le « québécois ».

Jeune femme : Le joual !

Jeune homme : Ben, comment, qu'est-ce que je dois faire pour changer mon accent ? Il y a des mots comme ça... mais pour commencer, l'accent...

Jeune femme : Moi, je pense qu'il faut premièrement se tenir, se tenir, être beaucoup avec les Québécois.

Jeune homme : Ouais.

Jeune femme : Se former les oreilles, se baigner dans la culture, aller se promener, rester dans les quartiers plus québécois, les quartiers peut-être un peu moins dans l'ouest, les quartiers un peu moins nantis... parce que, ouais, les Anglais y'ont de l'argent...

Jeune homme : J'aime ça. Vous dites toujours les « Anglais » pour les Canadiens qui parlent anglais. Ça c'était bizarre, mais... c'est différent parce que quand je pense les « Anglais » c'est les gens qui viennent de l'Angleterre, mais c'est pas ça pour...

Jeune femme : C'est pas UK, c'est...

Jeune homme : C'est les « Canadiens » qui parlent anglais.

Jeune femme : Ouais.

Jeune homme : Ou sinon, tout le monde qui parle anglais.

Jeune femme : C'est plus les « Canadiens ».

Jeune homme : OK. Donc je disais avant par exemple, il faut pas dire « la » mais « là ».

Jeune femme : Là. Ben ça dépend. Je vais utiliser « la » comme pronom démonstratif : la table. Mais si je veux dire : « je suis ici, je suis là », je vais dire : « j'suis là ». Je vais faire une contraction avec le « je suis », je vais ôter le « e », je vais le mettre en apostrophe, « j'suis là », et ça sera pas « la », ça va être « là », ici. Donc, plein de trucs comme ça, souvent des « a » qui vont être mis plus en « â » : du lâvâge, le visâge. Je pense que principalement au début, c'est... faut vraiment juste s'habituer, à entendre, pour fréquenter finalement les Québécois, faire la fête avec eux, ils vont être super ouverts, pis aussi des fois ça peut prendre juste une soirée de fête ou deux, pis voilà. Vous êtes inclus dans la famille et puis ils vont prendre grand plaisir, un grand plaisir à leur apprendre aussi des gros mots, parce que des fois ça sonne très drôle dans la bouche d'un étranger.

Jeune homme : Quel autre vocabulaire, ce, qu'on apprend qui est différent... pas que les gros mots. Mais, ben on disait avant par exemple : « on vient de... on vient de souper », on vient pas « de dîner ». Parce que le nom de, des repas, ça change, donc le « petit déjeuner » en France, c'est le « déjeuner » au Québec, le « déjeuner » en France, c'est le « dîner » au Québec, et le « dîner » en France, c'est le « souper » au Québec.

Jeune femme : Exactement, exactement. Donc, y'a plusieurs mots comme ça, comme je sais pas moi, les Français vont dire « un mec », nous on va dire « un gâ (gars) ». Y'a « garçon, gars », on va dire « gars ». Eh... Quoi d'autre... En France, il(s) dit/sent « faire du shopping », nous « on va faire du magasinage ». On va... surtout les Français vont souvent utiliser beaucoup d'anglicismes, ils vont pas vraiment traduire. Au Québec, tout, tout est traduit, vous achetez un produit, à cause qu'on a une loi. Justement pour protéger le français dans notre belle province, qui reste une province jusqu'à maintenant. On veut protéger le français, donc, c'est la loi 101 qui stipule que tout commerçant, tout produit, toutes les informations se doivent d'être écrit/es en français et en anglais. Donc, en France, y'ont pas vraiment ça, ils vont dire « Coca Light », ils vont employer beaucoup, beaucoup d'anglicismes, qu'ils vont prononcer à la française.

Jeune homme : Ils disent aussi « un mail », au lieu de « courriel ». Et dans les rues, ça dit « Stop ». Chez vous, c'est « Arrêt ».

Jeune femme : Tout, tout, doit être vraiment traduit. Et comparé au français de France, donc c'est ça aussi y'a beaucoup de vocabulaire comme ça qui est différent. Y'a d'autre vocabulaire comme les « voitures », nous on va dire les « chars », y'a beaucoup beaucoup de, de nuances comme ça qui fait que c'est vraiment pas le même français. Donc moi, j'irais, mettons, quand j'suis allée à Paris, si je maintiens le même français, que j'ai quand je suis à Montréal, les Parisiens comprennent pas. Même si c'est le même mot, si je le prononce pas bien, eh, eh. Le mot « je voudrais avoir du « beurre », il comprend pas. Il faut dire du «beurre ». Donc il faut ajouter l'attitude et tout pour qu'ils comprennent.

Jeune homme : Ouais, c'était, c'était intéressant. Pour finir, tu peux nous expliquer comment c'étaient tes voyages en Europe ? Là, tu étais en Angleterre, et maintenant je t'héberge chez moi comme, par *Couchsurfing*, et demain tu vas au Portugal, donc, c'est quoi le but de tes voyages, c'est quoi ?

Jeune femme : Ben principalement, moi, le but de mes voyages, c'est vraiment de découvrir justement le monde, les différences, différentes façons de penser, de parler, de manger, de... toute la culture, voir des choses comment que les choses se font ailleurs, de rencontrer des gens. Je voyage aussi beaucoup pour le sport. J'suis allée l'été passé au Chili faire du *snowboard* en plein mois d'août, j'suis allée à Londres voir un ami, je m'en vais au Portugal faire du surf. Ici, ça faisait longtemps que j'en entendais parler. Culture spéciale, la légalisation de la marijuana, toute/tous les trucs qui font que tout le monde parle d'Amsterdam, tout le monde connaît Amsterdam. Donc, c'est ça. Mais je pense que c'est juste de s'enrichir pis de, de justement d'ouvrir, de s'ouvrir l'esprit, d'être vraiment ouvert par rapport au monde, parce que je pense que, en 2011, si tu n'es pas citoyen du monde, si tu restes dans ta petite affaire, tu pourras pas te développer, pis il faut rester tout le temps un peu ouvert.

Jeune homme : Ouais, t'as..., tout à fait raison. Et je te remercie pour avoir partagé ben un peu du monde québécois, avec mes lecteurs, et ben, merci beaucoup, et « je m'ennuie du Québec ». Au lieu de dire « le Québec me manque », c'est « je m'ennuie ».

Jeune femme : Ouais. « Je m'ennuie ! »

Jeune homme : « Je m'ennuie ! » « Je m'ennuie du Québec ! » (rires... ).

### 6.1.5. Stéréotypes africains

Durant notre étude nous avons aussi remarqué que les stéréotypes africains ne figuraient nulle part dans les méthodes de FLE. C'est la raison pour laquelle nous avons décidé de montrer comment ils peuvent être exploités en classe de FLE. Nous avons prévu le support pédagogique suivant pour les niveaux A2 et B1 (d'après CECRL), et plutôt pour une durée de cours de 45 min.

Nous pouvons commencer le cours sur les stéréotypes africains autour d'une activité qui sera réalisée sous forme de remue-méninges : « Qu'est-ce que l'Afrique évoque pour vous ? Citez cinq mots qui vous viennent à l'esprit quand on dit l'Afrique » (3-5 min). Il est préférable d'écrire les réponses des apprenants au tableau et nous allons voir qu'elles varieront selon le niveau de français, et, bien sûr, selon les connaissances sur ce continent. On s'attend ici à des réponses comme : couleurs vives, pauvreté, richesse, désert, exotisme, safari, animaux sauvages, musique, instruments, danse, colonialisme, guerres, Angélique Kidjo, Amadou et Mariam, Lokua Kanza, Tiken Jah Fakoly, MC Solar, Kirikou, vaudou, masques, football, associations humanitaires, etc. Pour compléter cette activité nous proposons le clip vidéo « Stéréotypes africains »<sup>147</sup> d'une durée de 54 s., donc court et charmant, qui va plus ou moins confirmer ce que les apprenants ont dit sur ces stéréotypes.

Après la passation du clip, nous demanderons de le prolonger en ajoutant d'autres stéréotypes africains, et ensuite de faire la même chose pour les stéréotypes serbes. Cette tâche peut être réalisée en binômes, d'abord comme exercice d'expression écrite, ensuite comme exercice d'expression orale (10 min. environ).

En guise de compréhension écrite nous suggérons aussi quelques expressions africaines, que nous présenterons sous forme de deux colonnes : dans la première apparaîtront des expressions africaines, et dans l'autre, leurs significations équivalentes en français standard mais dans le désordre. Les apprenants devront tenter de les associer (5 min.) :

- |                    |                        |
|--------------------|------------------------|
| 1. Faire caïmanter | a. travailler beaucoup |
| 2. C'est caillou   | b. c'est dur           |
| 3. Motamoter       | c. c'est du mot à mot  |
| 4. Camembérer      | d. sentir des pieds    |
| 5. Cadonner        | e. offrir un cadeau    |

---

<sup>147</sup> Voir source Internet : [https://www.youtube.com/watch?v=NQiQrBz\\_Pwk](https://www.youtube.com/watch?v=NQiQrBz_Pwk) [consultations du 10 septembre 2015]

- |                             |                        |
|-----------------------------|------------------------|
| 6. Aller au pas de caméléon | f. marcher lentement   |
| 7. Avoir une grande bouche  | g. être bavard         |
| 8. Ambiancer                | h. faire la fête       |
| 9. Un complet pagne         | i. vêtement pour femme |
| 10. Mordre le carreau       | j. être vaincu         |

C'est une activité au moyen de laquelle les apprenants peuvent enrichir leur vocabulaire et découvrir une autre variété lexicale du français.

Comme prolongement, ou comme autre proposition de cours, nous avons envisagé un autre clip sur les stéréotypes culturels africains « L'âne, la chèvre, le chien et le taxi »<sup>148</sup>, d'une durée de 2 min. 25 s. Il s'agit d'un court métrage de Magenta Baribeau, fable malienne, modernisée (dans la fable le narrateur mentionne un taxi) et filmée à Bamako, racontée par Moumouni Coulibali. Ce support audio-visuel traite des animaux du Mali et de leurs comportements sur la route. Avant de passer le clip, il est possible de travailler sur l'enrichissement du vocabulaire à partir d'un remue-méninges autour de différentes questions sur l'Afrique, sa géographie, sa situation politique, le colonialisme, les langues parlées (3-5 min). Ensuite nous pouvons passer au travail avec le son, sans le visionnement du clip, en posant différentes questions (ex. « Qu'est-ce que vous avez entendu ? Quelle langue (française) ? Est-ce qu'elle est différente de celle parlée en France ? Qui parle ? », etc.) (3 min. environ). Si les apprenants ont une certaine difficulté à comprendre le narrateur à cause de son accent, il faudrait ensuite passer au travail avec le visionnement du clip sans le sous-titrage, puis, pour une meilleure compréhension, avec le sous-titrage (3 min. environ).

Ce clip est propice à un travail sur l'interculturalité. Nous pouvons discuter et faire un parallèle entre quelques auteurs de fables comme : Dositej Obradović, La Fontaine, Ésope ; ensuite proposer aux apprenants la rédaction d'une courte histoire ou d'une plaisanterie sur les animaux (10-15 min). Cette activité peut être toujours être réalisée en petits groupes et son but est aussi l'utilisation de deux registres de langues : dans les histoires, fables – langage littéraire - et dans les plaisanteries – langage courant – où nous pouvons très bien voir les stéréotypes culturels d'un pays.

Cela peut être un défi pour les apprenants puisque la compréhension d'une plaisanterie serbe, ou d'Ex-Yougoslavie, peut demander une connaissance plus étendue de la culture des Balkans, alors que la

<sup>148</sup> Voir source Internet : <http://www.youtube.com/watch?v=71BI9Ga0NCE> [consultations du 10 septembre 2015]

rédaction d'une petite histoire pourrait être mieux comprise. Dans deux cas nous allons arriver au phénomène de l'auto-stéréotypie et voir quelles sont les réalités des Balkans à travers l'humour.

Dans nos propositions de cours qui concernent les stéréotypes francophones, nous avons démontré comment nous pouvons enrichir notre enseignement en introduisant des stéréotypes variés (provenant d'Europe, d'Amérique du Nord, d'Afrique), et quels sont leurs apports en classe de FLE (comment nous nous voyons nous-mêmes et comment nous voyons les autres). Nous pouvons ajouter que l'image que les apprenants se feront ne sera pas nécessairement bonne, car nous avons toujours des préjugés ou une mauvaise opinion dont il faut se libérer. Le travail sur les stéréotypes francophones permet d'approfondir ou de corriger les connaissances des apprenants serbophones sur leur culture et sur les cultures francophones et non-francophones, tout en travaillant sur l'interculturalité.

## **6.2. Quelques variétés du français en classe de FLE**

Nous avons déjà vu deux propositions pour l'exploitation de stéréotypes sur la Belgique et la Suisse, mais étant donné que les apprenants serbophones ont très peu de contacts en général avec les pays francophones, nous verrons dans le texte qui suit comment nous pouvons utiliser d'autres documents authentiques sur des variétés lexicales. Nous sommes d'avis que le clip vidéo en tant que support pédagogique peut transmettre d'une meilleure façon ces particularismes langagiers dans un contexte réel et spontané.

### **6.2.1. Un clip vidéo portant sur la variété du français belge<sup>149</sup>**

Pour ce qui est de la Belgique, nous nous sommes inspirée de deux clips vidéo, réalisés par un jeune homme belge qui parle de certains belgicisms du langage familier, et qui essaye d'expliquer où sont les différences entre la variété du français parlé en Belgique et celle parlée en France. Les transcriptions suivantes reflètent bien des circonstances où les locuteurs du français hors de Belgique pourraient se trouver dans des situations embarrassantes à cause d'un manque de contexte socio-culturel plus large et de l'ignorance du parler wallon. C'est un document authentique qui est aussi favorable à une utilisation en cours grâce à sa forme réduite (2 min. 51 s.).

---

<sup>149</sup> Le premier clip vidéo a été présenté au Neuvième colloque - LES ÉTUDES FRANÇAISES AUJOURD'HUI - La francophonie dans tous ses états (Université de Novi Sad, Faculté de Philosophie, Serbie, novembre 2016), dans la communication « Des variations linguistiques du français à travers les clips vidéo en classe de FLE ».

Pour la réalisation du cours (niveaux : A2 et B1), et pour une durée de cours de 45 min., nous suggérons d'abord une activité réalisée comme un remue-méninges autour de la Belgique avec des questions comme par exemple : « Où se trouve la Belgique ? Quelles langues y parle-t-on ? Par quels produits est-elle connue ? ». Ici on s'attend à des réponses comme : le français, les chocolats, les pralines, l'Atomium, la bière, les frites, etc. (3-5 min.)

Ensuite nous leur passerons le clip vidéo « Un Français en Belgique 1 »<sup>150</sup>, après lequel nous vérifierons leur compréhension en posant des questions comme : « Où se passe la scène ? Qu'est-ce que le jeune homme veut nous dire par ce clip ? Que signifient les mots *bic* ou *plumier* ? etc. » (3-5 min.) De cette manière nous nous assurons de la compréhension orale.

Puis, nous leur proposerons un texte à trous, qu'ils essayeront de remplir en écoutant une deuxième fois le clip vidéo (5-10 min. avec des pauses nécessaires), parce que les mots effacés du texte écrit sont en effet les mots qui apparaissent sur le clip vidéo. C'est la raison pour laquelle ils ne feront que l'écouter et de cette manière pratiquer la compréhension orale. Nous avons mis les mots manquants en caractères gras dans la transcription du texte qui suit.

#### **EXEMPLE 1 - Transcription du clip vidéo « Un Français en Belgique 1 »<sup>151</sup>**

Les Belges sont cousins les plus proches du moins les Wallons, ceux qui habitent dans cette partie du pays et qui parlent français. Enfin, on ne partage pas vraiment le même français qu'eux il y a quand même quelques points de différence. On va commencer avec deux mots, tu connais peut-être déjà, je te parle du **septante**, pour dire soixante-dix, et du **nonante**, pour dire quatre-vingt-dix. C'est vrai qu'en tant que Français je me demande pourquoi on rajoute dix à la fin de soixante, pour passer d'une dizaine, c'est pas du tout logique. Si tu viens faire des études en Belgique, tu ne sera pas un étudiant, mais un **estudiantin**. Quand on te demandera une **latte**, il faudrait donner ta règle. Tu pourras ranger ton stylo, enfin ton **bic**, dans ton **plumier**, une trousse si tu préfères. Oublie direct ton ruban adhésif ou ton scotch, ici ça s'appelle du **papier collant**. Si le prof fait une erreur au tableau il va pas utiliser un tampon, ah non, ça c'est ringard, il va utiliser un **frotteur**. Si tu te fais chier en cours et que t'as envie de jouer avec de la pâte à modeler, faudra t'y habituer, son nouveau petit nom, ici, c'est **plasticine**. Imaginons maintenant que tu reçois des invités à ton appart pour manger, du coup, t'as pris ton **GSM**, et tu leur **a** téléphoné, enfin **sonné**, pour leur dire que c'était bon, qu'ils pouvaient venir. **Ouai, Ouai, Ouai...** Parce que les Belges, quand ils raccrochent une conversation, ils disent : « **Ouai, Ouai, Ouai** ». Tu t'apprêtes vraiment à faire la fête avec eux, enfin la **guindaille**, tu as même préparé des monaco que tu va appeler **tango** devant eux. J'y crois pas, t'as même préparé un **filet américain** pour eux quoi, enfin le traditionnel steak tatar. Et bien sûr, en tant que Français t'as pas oublié ton **pain français** ouais une baguette. Le repas est terminé, il est maintenant temps de faire la vaisselle, alors là je te déconseille une chose c'est de demander un **torchon**, oui, un torchon pour un Belge c'est une serpillière, alors attention,

<sup>150</sup> <https://www.youtube.com/watch?v=tO4D-Nz4MBQ> [source URL consultée le 26 février 2016]

<sup>151</sup> Idem.

demande plutôt un **essuie** mon pote. (...) Si tu m'a pris pour une **biesse** tout au long de cette vidéo, un idiot, si tu préfères, n'hésite pas à aimer ma vidéo et la partager avec tes potes, ou encore aimer la page « Un Français en Belgique ». Salut !  
Salut !

Une fois cette activité finie, les apprenants essayeront de deviner la catégorie des mots dans le tableau qui suit (5 min.) :

Mot	langue familière	néologisme	belgicisme	anglicisme
Septante			+	
Plumier	+			
plasticine	+			
pain français			+	
GSM		+		
kot			+	
filet américain			+	
parquer				+
laptop				+

L'objectif de cette activité est de faire découvrir aux apprenants une autre variété du français que les belges francophones utilisent quotidiennement. C'est un langage familier entremêlé de belgicismes, qu'on pourrait comprendre seulement en connaissant le contexte socio-culturel plus large de cette culture francophone.

Comme activité d'expression orale nous suggérons un sujet sur l'importance de la langue française : « Pourquoi est-ce important d'apprendre la langue française ? Quelles sont les raisons pour lesquelles

vous l'apprenez ? » Ce sujet pourrait aussi être un sujet pour la pratique de l'expression écrite où les apprenants auraient l'occasion de mettre en commun tous leurs savoirs concernant cette thématique.

Il est toujours possible de faire une prolongation du cours en proposant un deuxième clip vidéo, qui est en fait la suite du premier, et qui peut être exploité de façon semblable, ou visionner en devoir, et dont on peut discuter au cours suivant.

### EXEMPLE 2 - Transcription du clip vidéo « Un Français en Belgique 2 »<sup>152</sup>

Vous avez été nombreux à regarder, partager, aimer et commenter ma première vidéo « parler le belge », mais lequel d'entre vous a pu penser trente secondes qu'il maîtrisait déjà la langue de Stromae ? Allez, accroche-toi, on passe au niveau supérieur ! On commence gentiment avec le mot sopalin qui est inconnu au bataillon belge, les Belges vont appeler ça de **l'essuie-tout**, tout simplement. Comme les Chtis dans le film de Danny Boon, les Belges te diront souvent qu'ils te rappellent pour te dire « **Quoi, Quoi ?** » Je ne sais pas, mais ils te rappelleront en tout cas. Quand le temps de merde arrive, il ne pleut pas, mais **il drache**. Pour éviter cette drache tu t'empresseras de courir jusqu'à ton **kot**, enfin ta chambre étudiante, et tu t'assureras bien sûr que ta voiture est toujours **parquée**, enfin garée, devant chez toi. Bon, t'as quand même le pull peut-être trempé, il va falloir le mettre dans ta **manne à linge**. L'une des expressions les plus étonnantes pour un Français qui vient de débarquer, c'est l'utilisation du verbe **savoir** à la place de **pouvoir**. Ça donne lieu à des discussions étonnantes : « Tu sais me passer la guitare s'il te plaît ? – Mais, bien sûr que je sais le faire, tu m'as pris pour un con ?! ». (...) Imaginons maintenant que tu entres dans un ascenseur ne demande pas : « À quel étage Monsieur veut-il monter ? », mais plutôt au **quantième**. Nous on traduirait ça par « **combientième** » très moche, mais c'est pour que tu comprennes l'idée. Mais on est un peu bête d'avoir posé la question mais il y avait quand même avec lui une **boîte à tartines**, la fameuse boîte à tartines, à mon avis il allait à la cafet' ce mec. Ah, oui ! Oublie ton *carrément* qui te catalogue Français, et remplace-le par **fort** : « C'est fort intéressant, c'est fort salé, c'est fort sucré ». Bref, en Belgique comme en France il existe des personnes un petit peu b..... « Qu'est-ce qu'il y a ? » Tu vois de qui je veux parler. Mais ici, ils ont un petit nom sympa on les appelle les « **barakî** ». Au pays de la bière, on ne fait pas d'américains, mais on fait des **routiers** ou des **mitraillettes**. Mais imagine trente secondes un Belge qui te parle d'un *barakî* qui a une *mitraillette* dans les mains, tu commences à flipper. Et pour les demoiselles qui font de la gymnastique, préparez-vous à faire des **cumulets**, et non pas des roulades. Si tu entends dans la rue une petite dire à son père qu'elle veut rentrer parce que ses **cloches** lui font mal aux pieds, rassure-toi cette petite elle a juste des ampoules ou des cloques aux pieds. Merde, j'ai perdu ma montre ! Bon, c'est pas grave, c'était de la cacaille [cacaille], c'était un objet faible de valeur. Attention ! On va repousser les limites ! Ce que tu appelles des bonbons en France, sont appelés en Belgique des **chiques**, ou des **boules**. Un **bonbon** pour un Belge, c'est en réalité un Mars, un Twix ou un Snickers. Mais, ce sujet est très compliqué ! De Mons à Liège, en passant par Bruxelles, il existe énormément de termes différents notamment celui de **chiclette**, pour parler de chewing-gum. Bref, c'est le bordel ! Mais en parlant du bordel, ils nous aident pas vraiment les Belges. Dans certaines villes on te dira « **Non, peut-être** », pour te faire comprendre oui sûrement, et on te dira « **Oui, peut-être** », pour te dire non. Ils sont fous [Ils sont fous] ! En tout cas

<sup>152</sup> <https://www.youtube.com/watch?v=YH51zJW4P9k> [source URL consultée le 26 février 2016]

c'est absolument génial de partager une bière avec eux. Je t'invite vraiment à venir en Belgique découvrir cette ambiance unique, et si tu te sens vraiment à ton aise laisse-toi tenter par l'**à-fond**, où comment descendre sa bière en trois secondes. Il est temps pour moi de ne pas te dire au revoir mais **à tantôt** pour une prochaine vidéo. Je compte sur toi pour aimer et partager avec tes potes, et pourquoi pas me suivre sur les réseaux sociaux à l'aide de ton **laptop**, ton ordinateur portable.

Salut ! Salut !

### 6.2.2. Un clip vidéo portant sur la variété du français suisse romand

Durant notre analyse nous avons aussi remarqué que la variété du français suisse romand était faiblement représentée dans les méthodes de FLE. C'est la raison pour laquelle nous allons montrer comment nous pouvons l'exploiter en classe de FLE. Nous nous sommes inspirée d'un clip vidéo «La Suisse et ses expressions», qui a été réalisé par une jeune fille suisse qui d'une manière simple et charmante explique certains mots et expressions qui peuvent sembler bizarres et qui figurent dans cette variété du français. Dans son clip vidéo elle s'adresse aux Français et elle évoque parfois les Québécois, notamment dans le contexte de l'utilisation des mêmes mots, que la plupart des Français n'emploient pas. Étant donné qu'il s'agit d'un document authentique, d'une courte durée (6 min. 5 s.)<sup>153</sup>, il est très favorable à une réalisation en classe de FLE. Nous l'avons prévu pour les niveaux A2 et B1 (selon le CECRL) et pour une durée de cours de 45 min.

Pour commencer le cours nous proposons un remue-méningues avec des questions sur la Suisse en général : « Où se trouve la Suisse? Quelles langues y parle-t-on? Comment est-elle constituée? etc. » (3-5 min.) Durant cette activité il est toujours préférable d'écrire les réponses au tableau. Ensuite, nous pouvons passer au clip vidéo (7 min. environ), et demander aux apprenants ce qu'ils ont compris. Bien qu'il s'agisse d'une langue parlée assez compréhensive pour ces niveaux, il y aura certainement des mots que les apprenants ne comprendront pas, justement à cause de leur méconnaissance de cette variété de français. Parmi ces mots nous supposons qu'on trouvera les suivants: *locquer / ticler (fermer), natel (portable), chiclette (chewing-gum), papier-ménage (sopalin), tiaffes (forte chaleur), panosse (morceau de tissu, chiffon).*

Pour pratiquer la compréhension écrite nous leur proposerons un tableau où figureront quelques mots, qu'il faudra associer au pays francophone auquel ils appartiennent (v. fig. ci-dessous) (5-10 min.).

---

<sup>153</sup> Voir source Internet : <https://www.youtube.com/watch?v=5R4XLImlQ2Q> [consultations du 26 février 2016]

Cependant, il faudrait aussi attirer l'attention des apprenants sur le fait que certains mots seront peut-être utilisés dans tous les pays francophones, mais dans un autre sens (le mot *portable* en France signifie *téléphone portable*, tandis qu'en Suisse romande, en Belgique et au Québec on emploie ce mot pour *l'ordinateur portable* / le mot *huitante*, est plutôt utilisé en Suisse romande / les mots *septante* et *nonante* en Suisse romande et en Belgique, etc.)

mot	France	Suisse	Belgique	Québec
Portable	+ (téléphone)	+ (ordinateur)	+ (ordinateur)	+ (ordinateur)
Natel		+		
Septante		+	+	
Huitante		+		
Nonante		+	+	
Chiclette		+	+	
Déjeuner	+	+ (pt. déjeuner)	+ (pt. déjeuner)	+ (pt. déjeuner)
Souper		+ (dîner)	+ (dîner)	+ (dîner)
Dîner	+	+ ( déjeuner)	+ (déjeuner)	+ (déjeuner)

Ensuite, nous proposerons encore une activité où les apprenants devront essayer d'associer les mots et les expressions de deux colonnes, la première composée d'expressions suisses et la deuxième de leurs équivalents en français standard (v. ci-dessous) (5 min.).

À quelle heure vit-on ?

Quelle heure est-il ?

On vous attend pour le dîner

On vous attend pour le déjeuner

Faites seulement

Je vous en prie

Passer la panosse

Passer la serpillère

Se réduire	Aller se coucher
Se rincer le gosier	Boire un petit coup
Être sur le balan	Hésiter
Aller de bizingue	Zigzager

Il s'agit d'activités au moyen desquelles les apprenants auront l'occasion d'enrichir leur vocabulaire sur quelques variétés du français. Bien sûr, il est impossible de les présenter à chaque cours, mais l'enseignant pourrait les introduire au fur et à mesure par de petites activités comme celles que nous venons de voir.

Comme exercice d'expression orale/ ou écrite nous suggérons un sujet de réflexion qui peut aussi être réalisé en devoir ou en cours (dépendant du temps qui reste) : « Est-ce que votre langue maternelle a des variétés lexicales et comment les considérez vous? ». C'est un sujet qui pourrait aussi être utilisé en tant qu'activité d'expression orale, où les apprenants travailleront sur le développement de la compétence interculturelle en comparant leur réalité à une réalité francophone.

#### Transcription du clip vidéo « La Suisse et ses expressions »

Salut tout le monde ! Aujourd'hui je vous retrouve dans une nouvelle vidéo qui va parler de la Suisse, de petites expressions et mots bizarres. Pour ceux qui ne le savent pas je suis donc suisse, et vous aviez peut-être pas remarqué à mon accent, c'est pour ça qu'en fait j'ai envie de vous parler un peu de mon pays, et bah voilà, ces expressions et ces mots bizarres que je pense vous avez dû entendre et que vous avez peut-être jamais compris la signification. Donc voilà ! Donc le premier mot c'est **loquer**. Donc ça signifie en fait tout simplement fermer quelque chose à clé. Donc, par exemple, je vais vous demander : « Est-ce que t'as loqué la porte ? » Et ça signifie, est-ce que t'a fermé la porte à clé. Donc c'est ... c'est bizarre, mais on dit ça en Suisse. On dit aussi **ticler**, mais ça c'est dans une autre région de Suisse que les gens disent ticler, mais voilà. C'est des mots assez bizarres que je pense que vous avez jamais entendu, donc, voilà. Le deuxième mot, je pense que vous l'avez entendu plusieurs fois dans mes vidéos c'est le mot **natel**. Donc c'est simplement ça (elle montre son portable). C'est un **portable**. Tout simplement, mais pour nous en Suisse en fait un portable c'est un ordinateur portable. En Suisse on a une manière de dire les chiffres, un peu différente de vous, donc on dit **septante**, **huitante** et **nonante**. Donc, moi, je dis pas huitante personnellement, mais une partie de la Suisse dit huitante, et en fait il faut simplement, euh soixante-dix, quatre-vingt et quatre-vingt-dix. Ensuite, il y a le **déjeuner**, **dîner**, **souper**, donc il me semble que les Québécois disent pareil que nous donc s'il y a des Québécois qui passent par-là dites-moi seulement si j'ai raison. Donc, en fait le déjeuner pour vous c'est le petit déjeuner, pour nous c'est le déjeuner. Ensuite, nous, on a le dîner, qui est pour vous maintenant le déjeuner. Et ensuite on a le souper, et le souper bien pour vous c'est le dîner. Donc c'est un peu décalé, mais voilà. Nous, on dit comme ça. Ensuite, au niveau des mots suisses en alimentation j'ai **yogourth**, **thé froid**, **chiclette**. Donc le **yogourth**, c'est tout simplement le yogourt, ça ressemble, mais c'est pas exactement le même mot. Mais voilà, j'sais pas pourquoi on dit yogourth. Ensuite, le thé froid, ben, vous, vous-dites le ice tea. J'ai jamais compris pourquoi vous le disiez en anglais, en fait, parce que nous on le dit en français nous **thé froid**, et vous, vous êtes avec votre ice tea. J'ai jamais compris pourquoi, mais voilà. Et le mot **chiclette**, c'est en fait un chewing-gum. Je ne, je sais pas pourquoi on dit ça comme ça, mais 'fin, en Suisse on dit aussi chewing-gum, mais, le mot vraiment familier, on dirait une chiclette. Donc, c'est très bizarre, mais voilà c'est comme ça qu'on dit. Ensuite, un mot que je pense que vous avez jamais entendu, c'est un **foehn**. Donc, euh... Franchement quand on le dit à un Français, je pense qu'il nous regarde tous l'air de dire mais c'est quoi un **foehn** ? En fait, c'est juste le sèche-cheveux. Mais vu que le foehn en fait, euh, le... la traduction du mot foehn, 'fin la définition du mot foehn, en soi, c'est en fait le vent, un truc qu'a un rapport avec le vent, et

c'est pour ça qu'en fait en Suisse on l'appelle le foehn, vu que bah ces cheveux bah ça souffle du, de l'air, quoi, et donc voilà on appelle ça un foehn. Ensuite il y a un mot qui est le **papier-ménage**. Donc, euh, je, il me semble pas que vous le dites en France. Pour vous c'est plutôt du sopalin. Ou bien de l'essuie-tout, il me semble, un truc comme ça. Et nous on appelle ça du papier-ménage parce que c'est du papier qu'on utilise pour le ménage, en fait, 'fin, pour un peu nettoyer tout ce qu'on veut, donc voilà. Maintenant, on va passer aux expressions suisses, donc la première elle est assez drôle parce que c'est vraiment une expression mais ... 'fin dès qu'on le dit on sait qu'on est suisse, quoi. Parce qu'il n'y a pas un Français qui va sortir ça. Donc on dit : « **Il fait une de ces tiaffes ici.** » donc ; c'est le mot tiaffe, qui, que vous n'allez sûrement pas comprendre. Ça veut tout simplement dire qu'il fait très chaud ici. On n'arrive pas à respirer, quoi. Donc on va dire qu'**il fait une de ces tiaffes**. Ensuite, pour dire qu'on va récurer, en Suisse on dit qu'on va **passer la panosse**. Je ne sais strictement pas d'où vient ce mot, mais on dit **passer la panosse** donc euh, donc voilà. Ensuite, lorsqu'on éternue en Suisse on n'dit pas « À tes souhaits ! » mais on dit « **Santé !** » parce que c'est à ta santé, quoi, et aussi lorsqu'on trinque, on va dire « **Santé !** » On va pas dire, j'crois qu'vous vous dites « **Tchin !** » vous il me semble, mais nous on le dit pas, on dit « **Santé !** » Ensuite, Il y a un truc qu'on dit tout le temps à la fin de nos phrases, on dit : « **Ou bien !** » Par exemple je vais vous poser une question et je vais vous dire « **Ou bien !** » à la fin. L'air de dire : « J'ai raison ! ». Ou j'sais pas. On dit tout l'temps ça « Ou bien » On va dire « ça va ou bien ? » ou bien ... ou bien. Mais, 'fin voilà, on dit tout l'temps ce... ça, j'trouve. 'Fin c'est vraiment un truc on s'rend même plus compte, en fait, qu'on le dit. Et le dernier, en fait, c'est une amie qui m'a fait remarquer que, que nous en Suisse là où j'habite, on disait tout l'temps ça, c'est « Ça joue ? » Par exemple, j'vais vous poser une question « J'viens t'prendre à 4 heures, mercredi, ça joue ? » Pis pour moi, j'vais dire « ça joue », ça veut dire « C'est ok, pour toi ? » Pis en fait, euh, j'ai remarqué aussi ma famille en France quand on leur dit « ça joue ? » ils s'attendent à c'que j'finisse la phrase. Mais en fait nous en Suisse on dit juste « ça joue ? » 'fin on va pas continuer la phrase, pour nous c'est juste « ça joue ? » « c'est ok pour toi ? ».

### 6.3. Deux chansons francophones en classe de FLE

#### 6.3.1. Une chanson francophone belge <sup>154</sup>

Le rap en tant que support pédagogique peut se montrer très avantageux dans une classe de langue, car le rappeur-chanteur se sert ici de la langue vernaculaire, c'est-à-dire d'un langage quotidien, familier et argotique. En plus « le rap est avant tout une expression musicale qui contribue, avec d'autres expressions artistiques, à donner corps aux différents mouvements et respirations de la ville ». <sup>155</sup> Il reflète la société contemporaine telle qu'elle est, avec tous ses maux et problèmes universels.

Nous présenterons l'une des chansons de rap les plus connues de Stromae (auteur-compositeur-interprète belge *Stromae* – en verlan : du mot « Maestro »), « Formidable (ceci n'est pas une leçon) », de son deuxième album « Racine carrée ». Dans son clip vidéo <sup>156</sup> (5 min. environ) le chanteur joue le rôle d'un homme ivre qui vient de rompre, et qui se trouve dans la rue, aux abords de l'arrêt de tramway de l'avenue Louise à Bruxelles. Le clip vidéo entier a été tourné en camera cachée. Les effets

<sup>154</sup> Cette exploitation pédagogique a été présentée dans *Metodički vidici*. Voir référence MANIĆ-MATIĆ, V. (2014). Quelques exemples de la francophonie belge en classe de FLE in *Metodički vidici* : <http://epub.ff.uns.ac.rs/index.php/MV/article/view/1063/1077> (pp.171-174).

<sup>155</sup> MILON, A. (2004). Pourquoi le rappeur chante ? Le rap comme expression de la relégation urbaine in *Cités* 19. Paris. PUF. p.71.

<sup>156</sup> [https://www.youtube.com/watch?v=S\\_xH7noaqTA](https://www.youtube.com/watch?v=S_xH7noaqTA) [consultations du 20 juillet 2014]

de caméra renforcent l'effet dramatique du thème et ont contribué à la grande popularité de cette chanson.

Pour travailler sur cette chanson nous allons nous servir de stratégies usuelles prévues par le CECRL (niveaux A2 et B1), pour une durée de cours de 45 min. Tout d'abord nous suggérons une activité de compréhension orale où nous ferons passer le clip vidéo repéré sur le site de YouTube sans le son et sans la dernière scène (5 min. environ). Ensuite, nous demanderons aux apprenants de quoi traite la chanson et de deviner la fin du clip – puis, les inciterons à vérifier leurs réponses en leur repassant le clip vidéo, mais cette fois avec le son et la fin (5 min. environ).

Comme compréhension écrite nous leur donnerons les paroles de la chanson, et leur demanderons de souligner les mots en français familier et argotique (3 min.). Puis, nous leur proposerons un exercice d'appariement, où ils devront associer les mots et les expressions de deux colonnes dont l'une représente le français familier et l'autre le français standard (les fringues-les vêtements ; être chiant-être ennuyeux ; bouffer-manger ; les thunes-l'argent ; chialer-pleurer ; piger-comprendre ; se barrer-partir ; les darons-les parents ; s'emballer-s'enthousiasmer ; le gamin-l'enfant ; une bagnole-une voiture ; être bourré-être ivre ; larguer-quitter ; le mec-l'homme ; crècher-loger) (5 min.):

Français argotique et familier	Français standard
les fringues	l'enfant
être chiant	les parents
bouffer	loger
les thunes	comprendre
chialer	être ivre
piger	l'argent
se barrer	pleurer
les darons	partir
s'emballer	être ennuyeux
le gamin	l'homme
une bagnole	quitter
être bourré	s'enthousiasmer
larguer	manger
le mec	une voiture
crècher	les vêtements

Le but ici est d'arriver à enrichir le vocabulaire, en incluant notamment du vocabulaire argotique dont aucune langue ne veut ni ne peut se passer et qui est utile dans des contextes familiers. Pour pratiquer l'expression orale nous pouvons lancer une discussion sur le rap en Serbie, sur les chanteurs, sur les contenus de leurs chansons et sur le langage utilisé (10 min.).

En guise de dernière activité nous suggérons l'expression écrite, travail sur l'interculturel, où les apprenants rédigeront une liste de mots argotiques et familiers serbes en donnant leur signification (5 min.), ou une rédaction sur le sujet suivant : « Est-ce que les jeunes savent bien s'exprimer et écrire aujourd'hui ? », en demandant que les réponses soient justifiées par des argument pertinents. Cela dépendant bien sûr du temps restant.

Formidable

Formidable, formidable  
Tu étais formidable, j'étais fort minable,  
Nous étions formidables,

Formidable  
Tu étais formidable,  
J'étais fort minable,  
Nous étions formidables.

Eh, l'bébé, oups : mademoiselle,  
Je vais pas vous draguer, promis, juré,  
J'suis célibataire et depuis hier - putain,  
J'peux pas faire d'enfants, mais bon, c'est pas... eh, reviens !  
5 minutes quoi, j't'ai pas insulté, j'suis poli, courtois,  
Et un peu fort bourré et pour les mecs comme moi  
Vous avez autre chose à faire, vous m'pourriez vu hier  
Où j'étais

Formidable, formidable  
Tu étais formidable, j'étais fort minable,  
Nous étions formidables,  
Formidable,  
Tu étais formidable, j'étais fort minable,  
Nous étions formidables.

Eh tu t'es regardé, tu t'crois beau  
Parce que tu t'es marié ?!  
Mais c'est qu'un anneau, mec, t'emballer pas,  
Elle va t'larguer comme elles font chaque fois,  
Et puis l'autre fille, tu lui en a parlé ?  
Si tu veux je lui dis, comme ça c'est réglé,

Et au p'tit aussi, enfin si vous en avez,  
Attends 3 ans, 7 ans et là vous verrez  
Si c'est...

Refrain...

### 6.3.2. Une chanson francophone africaine

Comme nous l'avons déjà mentionné dans notre étude, pour les peuples africains la musique a un rôle fondamental, et va de pair avec leurs comportements et leurs pensées. Il est presque impossible d'imaginer la culture africaine sans musique. « En Afrique noire comme ailleurs, on ne joue pas de n'importe quel instrument de musique à n'importe quelle occasion. On n'exécute pas n'importe quel rythme à n'importe quelle occasion. Les mélodies, les rythmes et les instruments de musique sont adaptés aux événements parce qu'ils ont un rôle historique, culturel social et spirituel. »<sup>157</sup>

En ce qui concerne notre proposition de cours nous avons choisi la chanson « Les dimanches à Bamako » (3 min. environ) d'Amadou et Mariam,

couple de musiciens et chanteurs maliens, qui présentent la particularité d'être tous deux aveugles. Ils ont été couronnés en 2005 par une Victoire de la musique catégorie World, pour l'album *Dimanche à Bamako*, réalisé avec le concours de Manu Chao, qui se dit fan du duo. Ils gagnent à nouveau une victoire de la musique en 2013 pour l'album *Folila*.<sup>158</sup>

Nous l'avons prévue pour les niveaux A2 et B1 (selon le CECRL) et pour une durée de cours de 45 min. La chanson « Beaux dimanches » parle de la tradition du mariage à Bamako et le clip vidéo nous permet de mieux compléter cette image, car il nous transmet la couleur et l'atmosphère africaines.<sup>159</sup>

Pour la réalisation du cours nous suggérons d'abord la visualisation du clip sans le son (3 min. environ), ensuite un remue-méninges autour de ce que les apprenants ont vu, senti, etc. (3 min. environ).

---

<sup>157</sup> BIKOÏ, F. N.(2006). Les instruments de musique présents dans l'oeuvre poétique de Senghor : approche sémiotique in *FOLM – Senghor et la musique*. CLE International. Paris. p. 29.

<sup>158</sup> [https://fr.wikipedia.org/wiki/Amadou\\_et\\_Mariam](https://fr.wikipedia.org/wiki/Amadou_et_Mariam) [ source URL consultée le 2 mars 2016]

<sup>159</sup> Voir la source URL : <https://www.youtube.com/watch?v=O30-zyU-U3M> [consultations du 2 mars 2016]

Comme pratique de compréhension orale nous demanderons aux apprenants de donner des explications de mots comme : *les djembés et les dununs, les balans et les tamas, la kora et le n'goni, Les Fonés et les Djélis, les bazins et les bogolans, les sotramas, les dougounis* (3 min. environ). Il est toujours possible de donner un tableau en deux parties dans lequel figureront ces mots et leurs significations, que les apprenants devront relier. De cette manière ils auront l'occasion d'enrichir leurs connaissances sur quelques mots de la variété du français parlée en Afrique.

Pour ce qui est de la compréhension écrite (5 min. environ) nous pouvons proposer aux apprenants la biographie d'Amadou et Mariam, que nous envisagerons comme un texte à trous, où les mots manquants figureront à côté du texte, mais dans le désordre. Ce sera aux étudiants de trouver les mots qui pourront compléter le texte. (v. fig. ci-dessous)

<p>Mariam Doumbia est née à Bamako le 15 avril 1958. Très jeune, elle _____ son oreille à l'appareil radio de son père et _____ par coeur toutes les chansons qu'elle entend : celles des vedettes maliennes comme Siramory Diabaté, Mokontafé Sako, Fanta Damba, mais aussi les grands _____ de la variété française. Dalida, Sheila et Nana Moukouri n'ont bientôt plus de secret pour elle. Dès l'âge de six ans, elle chante dans les mariages et les _____.</p>	<p>Colle</p>
<p>Amadou Bagayoko est également né à Bamako, le 24 octobre 1954. Il _____ très vite des prédispositions pour la musique : après avoir commencé par apprendre les _____ dès l'âge de deux ans, il passe à l'harmonica et à la flûte à dix ans. Mais un de ses oncles possède un instrument qui l'attire plus que tout : une _____.</p>	<p>apprend</p>
<p>Pendant son adolescence, il écoute les disques de Jimmy Hendrix, Led Zeppelin, John Lee Hooker, Eric Clapton, se laisse _____ par les musiques cubaines et, bien sûr, par la chanson malienne. À partir de 1968, il prend _____ à plusieurs formations musicales : l'orchestre national du Mali, les orchestres de Niarela, de Koutiala...<sup>160</sup></p>	<p>standards</p>
	<p>baptêmes</p>
	<p>montre</p>
	<p>percussions</p>
	<p>guitare</p>
	<p>entraîner</p>
	<p>part</p>

Nous avons envisagé l'exercice de compréhension orale comme un débat autour du sujet (10-15 min.) : « Pour ou contre les mariages modernes ou les mariages traditionnels ? ». On s'attend ici à une

<sup>160</sup><http://www.rfimusique.com/artiste/musiques-monde/amadou-mariam/biographie> [source URL consultée le 4 mars 2016]

atmosphère stimulante pour la motivation des apprenants, où ils s'entraideront et échangeront leurs connaissances. Le rôle de l'enseignant ici est de bien les guider, et de les aider à s'exprimer correctement. Comme pratique d'expression écrite (activité prévue pour le devoir) nous proposons le sujet suivant : « Quels sont les avantages et les inconvénients des mariages mixtes ? Est-ce que ce type de mariage est courant dans votre pays ? » Étant donné qu'il s'agit d'un phénomène contemporain auquel les apprenants sont dans la plupart des cas familiarisés grâce à un accès rapide à différentes informations sur le réseau Internet, ce sujet pourrait représenter un bon déclencheur pour la motivation lors de la rédaction écrite.

### Beaux dimanches

Les dimanche à Bamako c'est le jour de mariage  
Les dimanche à Bamako c'est le jour de mariage  
Les dimanche à Bamako c'est le jour de mariage  
C'est le jour de mariage

Les djembés et les dununs résonnent partout  
Les balans et les tamas résonnent partout  
La kora et le n'goni sont aussi au rendez-vous

Les dimanche à Bamako c'est le jour de mariage  
Les dimanche à Bamako c'est le jour de mariage

Les parents et les sympathisants sont au rendez-vous  
Les copains et les voisins sont au rendez-vous  
Les Fonés et les Djélis sont aussi au rendez-vous

Les dimanche à Bamako c'est le jour de mariage  
Les dimanche à Bamako c'est le jour de mariage

Les hommes et les femmes ont mis leurs beaux boubous  
Les bijoux et les chaussures sont au rendez-vous  
Les bazins et les bogolans sont au rendez-vous  
La mariée et le marié sont aussi au rendez-vous

Les dimanche à Bamako c'est le jour de mariage

Les sotramas, les dougounis, les taxis et les voitures  
Les frères, les soeurs, les badauds, les griots

Les dimanche à Bamako c'est le jour de mariage  
Les dimanche à Bamako c'est le jour de mariage  
C'est le jour de mariage  
C'est le jour de mariage

En guise de conclusion nous pouvons dire que la chanson est toujours un excellent support pédagogique pour plusieurs raisons : c'est un document court, il permet la réalisation des quatre compétences langagières (compréhension orale et écrite, expression orale et écrite), il peut servir comme divertissement et il reflète les coutumes et les habitudes du monde auquel il appartient.

#### **6.4. Quelques exemples d'utilisation de la littérature francophone en classe de FLE**

Durant notre analyse des manuels nous avons remarqué qu'il n'y avait pas beaucoup de documents littéraires portant sur certaines variétés du français ainsi que sur des réalités authentiques des pays francophones. Dans notre première proposition de cours nous allons présenter la variété du français québécois qu'on appelle *joual*, dans la deuxième, un conte amérindien, et dans la troisième, un texte littéraire africain.

##### **6.4.1. Un extrait de pièce de théâtre<sup>161</sup>**

Pour la réalisation de notre cours nous avons choisi l'extrait de l'une des pièces les plus connues de Michel Tremblay, « À toi, pour toujours, ta Marie-Lou ». Michel Tremblay figure parmi les premiers écrivains francophones qui ont utilisé le joual comme forme écrite dans leurs oeuvres. Il a été traduit dans plus de 35 langues et aujourd'hui il est une référence incontestable et vivante du joual. Les personnages de son théâtre sont des mi-scolarisés qui reflètent une réalité très dure. Dans la pièce *Marie-Lou* apparaissent quatre personnages, deux parents : Marie-Louise et Léopold, et leurs deux filles Carmen et Manon. Pendant toute la pièce il y a deux longs dialogues qui s'entremêlent, entre deux sœurs et leurs parents, avec un décalage de dix ans. C'est un monde dont le langage se caractérise par l'emploi du joual, variété du français québécois qui s'éloigne du français « standard » en créant de nouvelles règles et en se servant d'anglicismes à tous les niveaux linguistiques. Pour travailler sur cette pièce de théâtre nous proposerons trois compétences langagières d'après le CECRL pour les niveaux A2 et B1, et pour une durée de cours de 45 min.

Tout d'abord, nous distribuerons le texte aux apprenants et leur demanderons de le commenter (3 min.). Nous nous attendons ici à des remarques qui concerneront plutôt la linguistique, car dans les pièces de théâtre de Tremblay c'est ce qui apparaît immédiatement.

---

<sup>161</sup> Cette exploitation pédagogique a été présentée dans l'article de l'auteure de la thèse : MANIĆ-MATIĆ, V. (2012). Le joual dans le texte littéraire et la chanson en classe de FLE in *AGAPES FRANCOPHONES*. Université de Timisoara. Chaire de français. Centre d'Études Francophones. pp. 527-529.

Comme pratique de compréhension écrite, nous demanderons aux apprenants de souligner tous les mots qui leur paraissent comme des « fautes de langue » et d’essayer de les corriger (3-5 min). Ensuite, nous leur offrirons un tableau sur lequel figureront quelques mots du texte, pour lesquels il leur faudra écrire dans quelle catégorie ils appartiennent (au français standard/ au français populaire de Montréal (joual) / français familier). Les apprenants remarqueront qu’il y a des mots qui peuvent figurer dans deux colonnes (comme par exemple : *ben* – français familier et français populaire - joual, etc.).

MOTS DU TEXTE	FR. STANDARD	FR. POPULAIRE de Montréal - JOUAL	FR. FAMILIER
Toé/ Moé		+	
J’vas		+	
Chus		+	+
t’as (es) sorti(e)		+	
J’srais		+	+
Icitte		+	
où c’est que		+	
dans’cuisine		+	
Veux-tu	+		
ben		+	+

L’exercice d’expression orale peut d’abord être réalisé sous forme de remue-méninges, où on demanderait aux apprenants ce qu’ils savent de la situation historique et géographique du Canada et sur le bilinguisme (5-10 min.). Ensuite, nous leur donnerons de petits textes portant sur ces sujets que chacun devra lire et présenter devant la classe (10 min.). Durant cette activité les apprenants sont indépendants mais l’enseignant peut les aider et les guider en cas de difficulté. Pour ce qui est de la dernière activité, elle pourrait être réalisée en tant que devoir et sujet de rédaction : la tâche des apprenants étant de donner leur opinion sur le thème de la protection de la langue maternelle, ainsi que sur les bonnes et les mauvaises influences des autres langues.

[...] MANON : Tout est resté pareil...  
 LEOPOLD : **J'les** veux **dorées** !  
 CARMEN : Pour **toé**, peut-être...  
 LEOPOLD : Juste **dorées**...  
 CARMEN : Pour **moé**, tout a changé...  
 LEOPOLD : Ah ! **pis** laisse donc faire... **j'vas m'les** faire **tu-seul**...  
 MARIE-LOUISE : **Chus** capable de te faire des **toasts**, **chus** pas infirme !  
 CARMEN : Tout a changé...  
 MARIE-LOUISE : **Chus** pas infirme !  
 MANON : Si tu penses que **t'as** rien qu'à sortir **d'la** maison pour que **toute** change !  
 CARMEN : **J'le** pense pas, Manon, je l'ai **faite**...  
 LEOPOLD : **J'pense** que **j'vas** en prendre, du café... [...]  
 MANON : **Moé**, **j'srais** gênée **d'me promener** de même **sur la rue** !  
 MARIE-LOUISE : Pourquoi **t'es** pas resté couché ?  
 MANON : Veux-tu **ben** me dire...  
 MARIE-LOUISE : C'est samedi...  
 MANON : ... **où c'est que** t'as pêché ça, **c'te** déguisement-là ?  
 CARMEN : Quand tu décides de changer, Manon, **y** faut que tu changes **toute** ! **Toute** !  
 LEOPOLD : Tu m'as réveillé quand tu t'es levée, **à matin**...  
 CARMEN : En dix ans, **chus** devenue une autre femme...  
 MARIE-LOUISE : Ah... **J'pensais** pas... **J'ai** pourtant **faite** attention...  
 MANON : Dix ans...  
 LEOPOLD : Tu m'as réveillé quand **t'as sorti** du lit en courant, Marie-Louise!  
 MANON: Aïe...-  
 LEOPOLD: J'ai **toute** entendu ton concert, dans les toilettes!  
 MANON: **C'est pas** croyable... [...]  
 MANON: On dirait que c'est comme un grand ruban **en arrière de moé**... **Toute** pareil... [...]  
 CARMEN: Tu restes **assis icitte**, **dans'cuisine**, comme une prisonnière, pis tu pense **à eux autres**!  
 LEOPOLD: Les yeux **dans'graisse de binne**, pour faire plus pitié...

#### 6.4.2. Un conte amérindien<sup>162</sup>

Dans cette partie nous avons prévu un conte francophone amérindien, « Kagsagsuk l'orphelin », qui nous permet de travailler sur la compétence linguistique (la compréhension orale et écrite) et la compétence interculturelle (l'expression orale et écrite). Il est destiné aux niveaux A2 et B1 (selon le CECRL) et à une durée de cours de 45 min.

Étant donné qu'on ne dispose que d'un matériel pédagogique écrit, nous pouvons faire enregistrer ce conte par un locuteur francophone et passer cet enregistrement aux apprenants pour travailler la compréhension orale (10 min. environ). Durant cette activité nous devons nous assurer de la compréhension globale des apprenants (en leur posant des questions sur le conte : ce qu'ils ont

---

<sup>162</sup> Ce support pédagogique a été présenté à la 7<sup>e</sup> Conférence Internationale (organisée par l'ASEC et la Faculté de philologie de l'Université de Belgrade, avril 2015) : *Le Canada en bref : Le Canada dans la nouvelle canadienne contemporaine*, dans la communication « Des contes et des nouvelles du Québec en classe de FLE ».

compris, de quoi il s'agit, quels sont les personnages, etc.) (3 min.). Ensuite, nous passerons à la compréhension écrite où nous leur donnerons le même conte, mais cette fois « à trous », que les apprenants rempliront en l'écoutant (entier ou seulement quelques séquences) une deuxième fois. Durant cette activité il est toujours préférable de procéder à une écoute fragmentée si les apprenants ont des difficultés lors de la compréhension.

Comme le conte est riche d'un nouveau vocabulaire nous suggérons ensuite une activité où les apprenants extrairaient les mots qui se réfèrent au monde animalier du Nord, comme par exemple : *morse, chien marin, phoques, ours polaires* (3 min.). Puis nous passerons à un enrichissement du vocabulaire, en proposant une activité où chaque apprenant recevrait un petit texte sur un animal différent (ici, nous travaillerions l'enrichissement du vocabulaire en ajoutant d'autres animaux du nord comme par exemple : renard polaire, renne, pingouin, lapin polaire, yack polaire, etc.), que les autres devraient deviner en posant des questions comme par exemple : « Est-ce que cet animal est petit / grand / ? Est-ce qu'il a de grandes oreilles ? » etc. (5-10 min.). Ici nous pouvons bien sûr ajouter des animaux d'Afrique, d'Asie ou d'Europe, et de cette manière travailler sur l'interculturalité dans un sens plus large. En ce qui concerne les compétences langagières, nous pouvons toujours faire différentes activités sur les *adjectifs*, ainsi que sur les différents emplois de l'*imparfait* et du *passé simple*, qui est un temps réservé surtout à la narration.

Nous travaillerons ensuite sur la compétence (inter)culturelle en faisant une activité d'expression orale, où nous donnerons un sujet que les apprenants divisés en deux groupes travailleront comme un débat : « Quel conte vous a le plus marqué durant votre enfance ? Quelles sont les mauvaises et bonnes influences d'un conte sur les enfants ? ». Finalement, le même sujet peut toujours être exploité en expression écrite (en devoir s'il ne reste pas de temps).

Comme prolongation, qui serait réalisée en devoir, nous suggérons le clip « Hugh, le conte d'un vieux chaman »<sup>163</sup>, d'une durée d'environ 9 minutes. Il s'agit d'un support pédagogique attrayant, original et authentique, réalisé comme un dessin animé, dont le langage est facile à comprendre, et avec lequel nous compléterons tout ce qui a été fait précédemment. Ce support est un bon déclencheur pour la motivation des apprenants et peut les inciter à explorer davantage le monde francophone.

---

<sup>163</sup> Voir site Internet : <http://litterature.savoir.fr/contes-genre-litteraire> [consultations du 9 avril 2015]

### Extrait du conte « Kagsagsuk, l'orphelin »<sup>164</sup>

Il était une fois un pauvre orphelin qui vivait parmi des hommes durs dans le Nord du Canada, un endroit qui s'appelle aujourd'hui le Nunavuk. Son nom était Kagsagsuk. Il habitait avec sa vieille mère adoptive dans une misérable cabane, à côté du portail d'une grande maison où il n'avait pas le droit d'entrer. A vrai dire, Kagsagsuk n'osait même pas pénétrer dans la cabane et il restait couché sur le seuil, cherchant une place chaude parmi les chiens. Lorsque, le matin, les hommes de la grande maison éveillaient leurs chiens avec des coups de cravache, le pauvre garçon en recevait aussi. Comme il avait mal, il criait : « Nah, nah, wa, wa, wa ! » et tous se moquaient de lui, parce qu'il se comportait comme un chien.

Lorsque les hommes de la grande maison se mettaient à manger toutes sortes d'aliments congelés, de la chair ou de la peau de morse, le petit Kagsagsuk les regardait avec envie de son coin. De temps en temps, ils le faisaient venir, en le soulevant par ses narines. Ils lui jetaient quelques restes de viande congelée, mais sans lui donner de couteau pour la couper. Il était obligé de se servir de ses dents, comme un chien ! Un jour, par cruauté et par bêtise, les hommes de la grande maison, lui arrachèrent une dent sur deux au prétexte qu'il mangeait de trop. La vie qui était déjà bien difficile devint insupportable pour Kagsagsuk.

Sa mère adoptive qui était brave et bonne lui avait donné des souliers et une petite lance, pour qu'il puisse jouer dehors, devant la maison, avec les autres enfants. Mais ceux-ci le jetaient à terre, car il était resté petit et faible. Ils le roulaient dans la neige puis ils emplissaient ses habits, et le maltrahaient cruellement. Les fillettes aussi, lui jetaient de la neige et de la boue. Ainsi, le pauvre garçon était tourmenté de tous les côtés.

Avec le temps, il prit de l'âge et se risqua à s'éloigner davantage de la maison, jusque dans les montagnes. Il cherchait des lieux isolés et réfléchissait à la façon de devenir fort. Sa mère adoptive avait bien essayé de lui apprendre mais Kagsagsuk, comme tous les enfants devait faire ses expériences tout seul.

Un jour, il se plaça entre deux hautes montagnes et cria :

- « Seigneur de la Force, viens à moi ! Seigneur de la Force, montre-toi à moi ! »

Un grand ours parut. Kagsagsuk fut tellement effrayé qu'il se mit à courir, mais le monstre le rattrapa et le jeta à terre violemment. Il était incapable de se relever. Il entendit soudain craquer quelque chose, et il aperçut une quantité d'os de chien marin, pareils aux osselets dont se servent les enfants pour jouer dans la cour de l'école. Les petits os tombaient de son corps comme l'eau tombe de la cascade. L'ours lui dit : « Ces petits os ont empêché ta croissance. » Il frotta sa queue autour du corps du garçon et, pour la seconde fois, de petits os s'en échappèrent. Il recommença une troisième, une quatrième et même une cinquième fois et à chaque opération, des petits os tombaient sur le sol. (...) »

---

<sup>164</sup> <http://www.lessignets.com/signetsdiane/signet/contes.htm> [source URL consultée le 9 avril 2015]

### 6.4.3. Un texte littéraire africain<sup>165</sup>

Dans cette partie nous avons choisi le conte « Les trois prétendants »<sup>166</sup> de Kama Sywor Kamanda (auteur, poète et romancier congolais) (v. fig. 90 et fig. 91). Il s'agit en effet d'un griot de son recueil « Les contes du griot », destiné aux apprenants ayant atteint les niveaux A2 et B1 (selon le CECRL) et pour une durée de cours de 45 min.

C'est un support pédagogique qui est avantageux d'abord grâce à sa forme brève (ce qui est important pour la réalisation du cours), ensuite grâce à son exotisme. Avant de commencer nous distribuerons le texte aux apprenants et passerons à la lecture (3-5 min.). Pour ce qui est de la langue utilisée dans le conte, les apprenants remarqueront tout de suite une autre couleur locale dans les mots : *le griot, le pagne, la cahute, manes, la lyre, la mandoline, le xylophone, la kora, le likembe, les tam-tams, les madimbas*, ainsi que l'emploi du *passé simple*. Ensuite, nous pourrions passer à une lecture commentée, c'est-à-dire aux explications du nouveau vocabulaire, et vérifier si les apprenants ont compris l'histoire en leur posant des questions comme : « De quoi parle le conte ? Où se passe la scène ? Qui est le griot ? Quel est son rôle dans le conte ? Pourquoi la jeune fille laisse-t-elle son père décider pour elle de son mariage ? Qu'est-ce que le père a réussi à prouver par son tour ? Quelle est la morale du conte ? » (5-10 min.). En ce qui concerne la grammaire, ce texte nous permet de travailler sur le *passé simple* en demandant d'abord aux apprenants de trouver tous les verbes utilisés au passé simple, et ensuite de passer à l'explication de sa formation et de son utilisation (5-10 min.).

---

<sup>165</sup> Ce support pédagogique a été présenté à la 4<sup>e</sup> Conférence Internationale « Langues et cultures dans le temps et dans l'espace IV » (Faculté de Philosophie, Novi Sad, le 22 novembre 2014), dans la communication « Quelques exemples de l'Afrique francophone dans la classe de FLE ».

<sup>166</sup> Kamanda, K. (2005). *Les contes du griot-Les Contes des vieilles africaines*. Magnard. Paris. pp. 60-63.

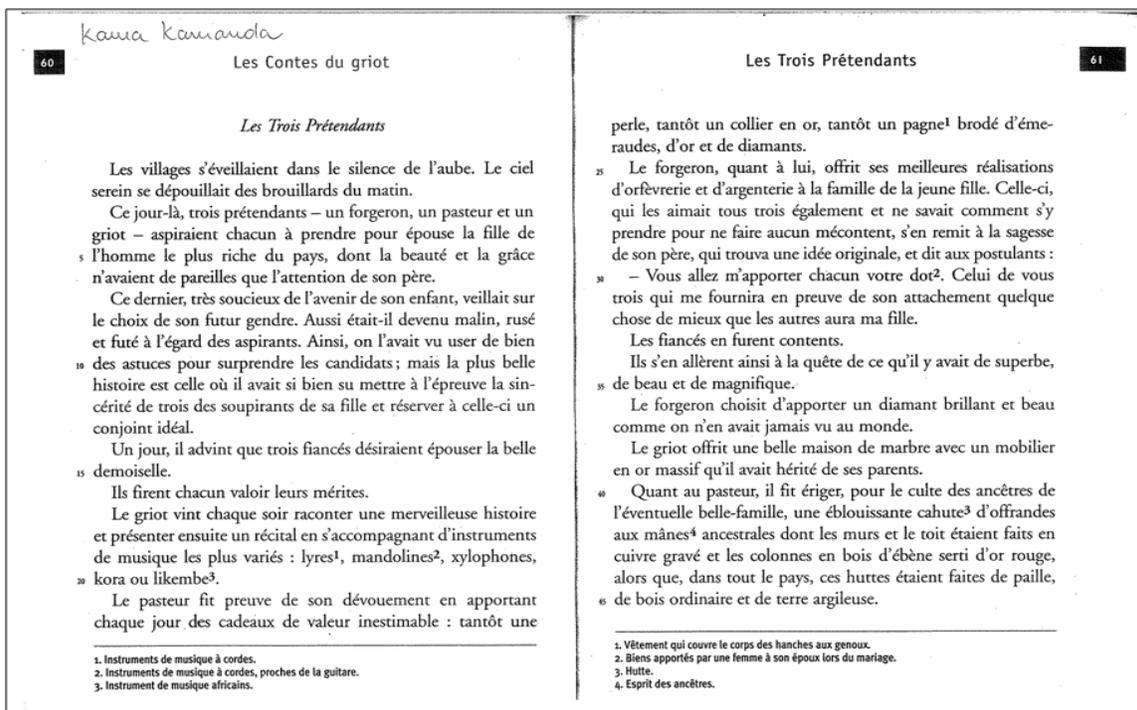


fig. 90 (Kamanda, K. (2005). *Les contes du griot-Les Contes des vieilles africaines*)

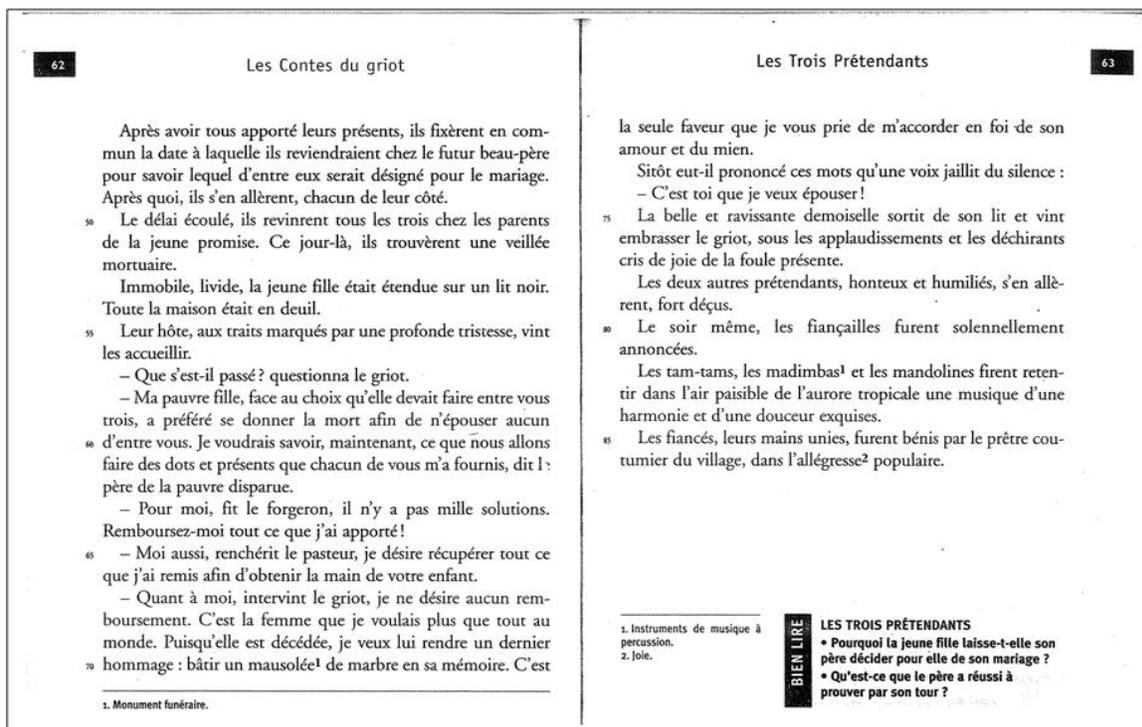


fig. 91 (Kamanda, K. (2005). *Les contes du griot-Les Contes des vieilles africaines*)

Pour travailler sur la compréhension écrite et l'enrichissement du vocabulaire nous pouvons distribuer aux apprenants des textes avec explications sur quelques instruments africains (*la lyre, la mandoline, le xylophone, la kora, le likembe, les tam-tams, les madimbas*), après quoi chacun à son tour expliquera au reste de la classe l'instrument dont il aura reçu le nom (5-10 min.). Il faudra aussi expliquer aux apprenants que la musique est omniprésente sur ce continent et qu'elle joue un rôle important dans la vie des peuples africains. Certains instruments de notre liste, comme *la mandoline, le xylophone, les tam-tams* sont connus des apprenants, tandis que les autres sont tout à fait inconnus. Cette activité pourrait les motiver à s'y intéresser davantage.

Comme pratique d'expression orale, nous pouvons aborder le sujet de l'interculturalité en demandant aux apprenants à quel conte serbe ressemble ce conte africain. Ici nous pouvons faire référence au conte « Jabuka i devet paunica », ensuite faire une comparaison entre le conte serbe et le conte africain, et ainsi travailler dans un contexte interculturel. (3 min.).

Nous proposons aussi une activité sur l'enrichissement du vocabulaire par le biais de la mode africaine en distribuant des fiches déjà préparées, sur lesquelles figureront quelques vêtements (*boubou, foulard, tuniques, robe, ensembles, etc.*) qu'ils devront associer à leurs dénominations. C'est une activité qui leur permettra d'enrichir leur vocabulaire d'une manière amusante, car il s'agit d'un type de vêtements atypique pour l'Europe et que les apprenants n'ont pas l'occasion de voir souvent (v. fig. 92).<sup>167</sup>

		
Boubou	Tunique	Boubou court
		
Boubou Bayefall	Boubou enfant	Foulard

<sup>167</sup> <http://www.akwab-art.com/vetements-africains-xsl-289.html> [source URL consultée le 20 novembre 2014]

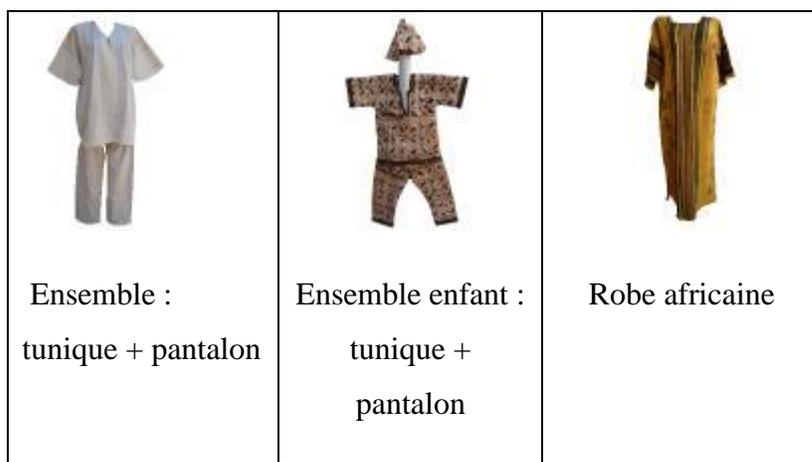


fig. 92

Ensuite, les questions suivantes pourront être posées aux apprenants : « Est-ce que la mode africaine vous plaît ou non ? Est-ce que vous pourriez la porter et dans quelles occasions ? Et la mode serbe, est-ce qu'elle vous plaît ? ». De ce fait ils pratiqueront la compétence d'expression orale tout en la plaçant dans un contexte interculturel.

Comme dernière activité nous proposerons la rédaction d'un texte répondant à la question : « Est-ce qu'il faut juger les personnes d'après les apparences ? », où ils devront donner des opinions pertinentes et valables. De même, il est toujours possible de leur recommander (en devoir) de regarder le sketch : « Paroles sages d'un griot à Paris »<sup>168</sup> où un comédien africain joue le rôle d'un griot - habillé en toga – vêtement africain et portant un petit instrument à cordes - il se sert de deux langues pour pouvoir directement traduire au public français ce qu'il a déjà raconté en africain. Il parle de la philosophie de la vie d'un griot avec humour et intelligence tout en s'accompagnant lui-même de musique. Cette activité ne peut être qu'enrichissante et complémentaire à tout ce qu'ils ont déjà appris sur le griot africain.

Nous venons de voir comment nous pouvons enrichir les connaissances des apprenants en se servant de différents textes littéraires francophones. Le premier support pédagogique, qui est en effet un extrait de théâtre, nous permet de mieux voir une variété lexicale du Canada francophone qui fait partie de l'identité québécoise, avec le deuxième extrait littéraire, les apprenants ont l'occasion de s'initier aux différentes coutumes et habitudes du nord américain, et avec le troisième, au riche monde africain. Nous pensons qu'un bon choix de support pédagogique, sous forme de texte littéraire, peut contribuer largement à une meilleure compréhension et visualisation du monde francophone.

<sup>168</sup> Voir source Internet : <https://www.youtube.com/watch?v=RbPxorN3H00> [consultations du 10 septembre 2015]

## 6.5. Deux dessins animés francophones

Dans cette partie nous allons donner quelques propositions d'introduction d'éléments francophones au moyen de deux dessins animés, l'un, africain et l'autre, québécois. En tant que supports pédagogiques ils peuvent être très avantageux pour plusieurs raisons : ils permettent un travail sur toutes les compétences (linguistique, sociolinguistique et pragmatique), ils sont attrayants aux yeux des spectateurs, innovatifs, créatifs et pratiques, vu leur courte durée. De même, ils aident « à mieux saisir les nuances du sens français, à s'habituer au rythme et à l'intonation de la langue, et même à fixer certaines structures lexico-grammaticales ou certains aspects phonétiques »<sup>169</sup>.

### 6.5.1. Un dessin animé africain

Comme proposition de cours nous suggérons le dessin animé « La djinné, la jeune femme et l'oiseau »<sup>170</sup> d'une durée de 6 min. 17 s. L'histoire traite d'un autochtone d'Afrique qui est à la recherche de sa future femme. Sur son chemin vont apparaître différents personnages : des prétendantes, un vieil homme et la djinné – la femme génie (d'après les croyances sémitiques il s'agit d'une créature surnaturelle qui a une capacité d'influence spirituelle et mentale sur le genre humain).

Nous avons prévu ce dessin animé pour les niveaux A2 et B1 (selon le CECRL) et pour une durée de cours de 45 min. Tout d'abord nous pouvons passer aux apprenants le clip avec le son, sans le visionnement, et leur demander d'imaginer la/ les scènes. Nous vérifierons ensuite leurs réponses en leur présentant cette fois le clip avec le visionnement (15 min. environ).

Pour ce qui est de la compréhension écrite nous pouvons leur donner un texte écrit du dessin animé mais qui ne correspondra pas en tous points à la narration et leur demander de le rectifier. Par exemple : *il était une jeune femme*, au lieu d'*un jeune homme*, *elle* ; *il a rencontré un sorcier* au lieu d'*un vieil homme*, *ensuite il a trouvé trois pastèques*, au lieu de *trois citrons*, etc. Cette activité pourrait être réalisée en binômes, ou encore en petits groupes, où les apprenants essayeront de trouver les bonnes solutions tout en s'entraînant (5-10 min.).

Ensuite nous proposons l'expression orale comme activité suivante en lançant la discussion sur le sujet : « les sorciers, les loups, les djinns, êtes-vous pour ou contre la présence de ces personnages dans

---

<sup>169</sup> <http://leprofesseurdefrancais.blogspot.rs/2007/07/enseignement-de-la-civilisation-1.html> [source URL consultée le 17 février 2017]

<sup>170</sup> Voir source Internet : <http://www.youtube.com/watch?v=1Qt3dZPoFYM&spfreload=10> [consultations du 15 octobre 2015]

les contes pour enfants ? ». Nous pouvons partager la classe en deux groupes, où un groupe sera pour, et l'autre contre la présence de ces personnages. Nous pouvons utiliser ce même sujet pour un exercice d'expression écrite, qui pourrait être réalisé soit en cours, soit en devoir (10-15 min.).

### 6.5.2. Un dessin animé québécois

Pour motiver davantage les apprenants à la culture francophone, nous avons choisi un deuxième dessin animé, mais cette fois qui traite du Québec : « D'où vient l'accent du Québec - Histoire et origine du français canadien »<sup>171</sup>. Ici il s'agit d'une histoire sur l'accent canadien français, ses origines et des particularités linguistiques des canadiens francophones qui « ne parlent pas comme les Français »<sup>172</sup>. Ce support est aussi avantageux pour sa courte durée (1 min. 39 s. environ), et surtout grâce à sa forme ludique et attrayante, sous forme de dessin animé. Il s'agit du français parlé au Québec, qui sera difficile à comprendre même pour certains enseignants s'ils ne sont pas sensibilisés suffisamment à cette variété du français. Le rôle d'un lecteur peut être très important pour s'assurer de l'exactitude des informations.

Ce clip nous offre non seulement un accès au lexique du français parlé au Québec, mais aussi à certains événements qui ont marqué l'histoire de la France et ainsi du Québec. De ce fait, il peut être réalisé comme un prolongement du cours ou encore comme un autre cours, indépendant, qui sera ajouté à la thématique concernant l'histoire et l'accent des Québécois.

Nous avons prévu ce matériel pédagogique pour les niveaux A2 et B1 (selon le CECRL), et pour une durée de cours de 45 min. Pour commencer, nous proposons la passation du dessin animé sans le son, après quoi nous demanderons aux apprenants de raconter ce qu'ils ont vu (3-5 min.). Ensuite, nous pourrions repasser le clip, cette fois avec le son, et leur demander s'ils ont compris (3-5 min.). Étant donné que ce clip contient beaucoup d'écarts linguistiques par rapport au français standard, nous pouvons nous attendre à une faible compréhension et de ce fait il sera utile de proposer la transcription du dessin animé, et demander de souligner les mots : provenant de l'ancien français (*jaser*), de l'église (*(h)ostie*), des anglicismes (*catcher*, *job*), les mots appartenant au langage familier (également utilisé dans le pays matrice, ainsi que dans son ancienne colonie) (*pis*, *ban*, etc.). De même, nous allons y trouver des mots qui sont prononcés différemment (*créé (crois) - moé, icitte, toutes*, etc.), ainsi que des

---

<sup>171</sup> Ce clip vidéo a été présenté au Neuvième colloque - LES ÉTUDES FRANÇAISES AUJOURD'HUI - La francophonie dans tous ses états (Université de Novi Sad, Faculté de Philosophie, Serbie, novembre 2016), dans la communication « Des variations linguistiques du français à travers les clips vidéo en classe de FLE ». [https://www.youtube.com/watch?v=Oyf8tz\\_IoyQ](https://www.youtube.com/watch?v=Oyf8tz_IoyQ) [source URL consultée le 11 octobre 2016]

<sup>172</sup> Idem.

noms propres ou des expressions désignant la réalité francophone (*Jacques Cartier, Champlain, Nouvelle-France, la Bataille des plaines d'Abraham*) (5-10 min.). Il est souhaitable d'écrire toutes les réponses au tableau, dans des colonnes précédemment déterminées (ancien français/ anglicismes/ langage familier/ écarts phonologiques/ histoire francophone).

Pour mieux sensibiliser les apprenants à l'histoire québécoise, il est toujours possible de leur offrir quelques courts textes sur les grands événements qui ont marqué l'histoire du Québec. Cela peut être réalisé comme pratique de compréhension écrite, au moyen d'exercice à trous ou encore d'exercice de lecture où la compréhension sera vérifiée par des questions proposées par l'enseignant (10 min.).

Comme pratique d'expression écrite, et pour rester dans le domaine interculturel, il est toujours possible de donner un sujet de réflexion, sur l'une des idées du clip, par exemple sur les anglicismes, qui sont partout présents, ou encore sur la sauvegarde et la protection de la langue et du patrimoine. En cas de manque de temps, ce sujet peut aussi être réalisé en devoir.

### La transcription du clip vidéo

Au Québec on discute pas, on **jase**. **Pis** ça, **ben**, ça fait toute la différence. Il en reste pas moins qu'on parle français. Si tu viens de France où d'ailleurs, tu risques d'avoir du mal à tout comprendre au début. Mais c'est que **jaser** comme du monde d'**ici(tte)**, c'est une (h)ostie de grosse **job**, **pis crée(crois)-moé**, c'est pas parce que t'as inventé l'eau chaude que tu vas tout **catcher** en deux minutes. Mais, écoute-moi **ben**, **pis** tu vas tout comprendre.

Tout d'abord, d'où vient ce fameux accent québécois ?

Et bien, il faut remonter en 1535 pour en trouver l'origine quand le navigateur **Jacques Cartier** découvre le Québec. **Pis** ensuite, **Champlain**, poursuit l'exploration du **Québec**, qui à l'époque s'appelait la **Nouvelle-France**. **Faque (Fait que)** le Québec, **ben**, c'est une colonie française, **pis** les colons **ben** y aboutissent par bateau depuis la France. Les habitants du Québec parlent exactement le même français qu'à Paris parce qu'ils viennent de France ! C'est d'ailleurs un vieux français où on ne prononçait pas toutes les syllabes des mots. En **1763**, après avoir perdu la **bataille des plaines d'Abraham de 1759**, l'empire français cède ses terres à l'empire britannique, et il n'y a plus d'échanges entre la France et le Québec. Donc les deux manières de parler se sont différenciées et ont évolué de manières indépendantes. Mais, contrairement à qu'on pourrait croire, il semblerait que ce soient les Parisiens qui changent leur manière de parler, décidant soudainement de prononcer toutes les syllabes, toutes les lettres, **tou(te)s les mots** comme il faut, quand même pour une drôle d'idée, c'est pas mal moins drôle.

Bref, première leçon, le québécois n'est pas un français déformé mais plutôt un français historique proche de celui qui était parlé en France avant le XVII<sup>e</sup> siècle. Donc, au Québec, on parle français, un point c'est **tout(e)**.

Comme nous venons de le voir, les dessins animés peuvent être d'excellents supports pédagogiques. Étant donné que les apprenants serbophones de FLE ont très peu de contact avec ces cultures francophones, les supports pédagogiques en tant que clips vidéo pourraient beaucoup les aider à mieux comprendre certaines réalités sociolinguistiques et à mieux se les approprier. Il s'agit de documents authentiques, courts et riches en images, présentés d'une manière amusante, ce qui est un grand avantage pour la motivation. Nous pensons qu'il est très important de les introduire davantage dans l'enseignement du FLE, car ils ne reflètent pas seulement d'autres cultures, mais aussi d'autres variétés de l'espace francophone. « La Francophonie d'aujourd'hui s'inscrirait dans un cadre de multilatéralité, de diversité culturelle, linguistique, historique, économique et sociale, et même d'universalisme. Elle n'est plus rêve ou nostalgie, mais bien une réalité » (Saint-Germain, 1997 : 171).

## 7. SOURCES DU CORPUS

### Manuels et méthodes - Liste des abréviations :

1. **CE1**. Bogdanović, M. (1923). *Cours élémentaire*. Librairie Vréme. Belgrade.
2. **FČ2 (VRSS)**. Popović, B., Trivunac, M. (1926). *Francuska čitanka za više razrede srednjih škola, deo prvi* (3.izd.). Izdanje knjižarnice Rajkovića i Čukovića. Beograd-Terazije.
3. **FČ3 (I RSS)**. Dinić, B. J. (1936). *Francuska čitanka sa gramatikom i rečnikom za I razred srednjih škola*. (10. prerađeno izdanje). Zadruga Proforskog društva. Beograd.
4. **FČ4 (II RSS)**. Dinić, B. J. (1937). *Francuska čitanka sa gramatikom i rečnikom za II razred srednjih škola*. (9. dopunjeno izdanje). Zadruga Proforskog društva. Beograd.
5. **FČ5 (IV RSS)**. Dinić, B. J. (1934). *Francuska čitanka za IV razred srednjih škola*. (5.neizmenjeno izdanje). Izdanje kreditne i pripomoćne zadruge proforskog društva i Zadruga Proforskog društva. Beograd.
6. **FČ6 (I deo)**. Dinić, B. J. (1925). *Francuska čitanka. Prvi deo*. Napredak. Beograd.
7. **FČ7 (II deo)**. Dinić, B. J. (1926). *Francuska čitanka. Drugi deo*. Zlatibor. Beograd.
8. **FČ8 (IV deo)**. Dinić, B. J. (1928). *Francuska čitanka. Četvrti deo*. Sveslovenska knjižara. Beograd.
9. **FČ9 (VI deo)**. Dinić, B. J. (1929). *Francuska čitanka VI deo/ za VII razred srednjih škola*. Izdavačka knjižarnica Zdravka Spasojevića. Beograd.
10. **FČ10 (VIII RSS)**. Dinić, B. J. (1943). *Francuska čitanka sa pregledom francuske književnosti za VIII razred srednjih škola*. (4.izd.). Izdanja Zadruga Proforskog društva. Beograd.
11. **FČ11 (II RSS)**. Grdenić, D. (1938). *Francuska čitanka za 2. razred srednjih škola*. Jugoslovensko proforsko društvo. Zagreb.
12. **FČ12 (IV RSS)**. Damnjanović, M. (bez godine). *Francuska čitanka za 4. razred srednjih škola*
13. **FV13 (V RG)**. Grdenić, D. (1946). *Francuska vježbenica za V.razred gimnazije - Premier livre de français à l'usage des écoles secondaires*.
14. **UFJ14 (VI RG)**. Cheymol-Vukasović, M. (1947). *Udžbenik francuskog jezika za VI razred gimnazije - sa metodskim priručnikom i glagolskim obrascima*. Prosveta.Izdavačko preduzeće Srbije. Beograd.
15. **UFJ15 (V RG)**. Mosković, V., Zagoda, Z. (1954). *Udžbenik francuskog jezika za V razred gimnazije*. Nolit. Beograd.
16. **UFJ16 (V RG)**. Mosković, V., Zagoda, Z. (1955). *Udžbenik francuskog jezika za V razred gimnazije*. Nolit. Beograd.
17. **UFJ17 (VI RG)**. Mosković, V., Zagoda, Z. (1956). *Udžbenik francuskog jezika za VI razred gimnazije*. Nolit. Beograd.
18. **UFJ18 (VII RG)**. Mosković, V., Zagoda, Z. (1957). *Udžbenik francuskog jezika za VII razred gimnazije (sedma godina učenja)*. Nolit. Beograd.
19. **FV19 (III RG)**. Horetzky-Zagoda (1956). *Francuska vježbenica za VII. Razred narodne osmogodišnje škole i III.razred gimnazije*. (IV.neprom.izd.)
20. **UFJ20 (II RG)**. Maksimović, M., Vujanac, I. (1964). *Udžbenik francuskog jezika za II razred gimnazije (šesta godina učenja)*. (2.izd.). Zavod za izdavanje udžbenika SRS. Beograd.
21. **FJ21 (VII RG)**. Maksimović, M., Vujanac, I. (1956). *Fr. jezik za VII razred gimnazije (3 god. učenja)*. SRS. Beograd.
22. **UFJ22 (PP)**. Dimitrijević, R., Marodić, D. (1963). *Udžbenik francuskog jezika za studente koji studiraju francuski jezik kao pomoćni predmet*. Naučna knjiga. Beograd.

23. **CL23.** Janković, R. (1965). *Choix de lectures. Destiné à des élèves plus avancés.* Naučna knjiga. Beograd.
24. **IZF24.** Grujić, R. (1966). *Ilustrovani zabavnik za fr. jezik.*
25. **CR25.** Drinković, K. (1969). *Contes et récits. Mes belles lectures françaises. Lektira iz francuskog jezika za gimnaziju.* Školska knjiga. Zagreb.
26. **FAVM26.** Gauvenet, H., Guberina, P. (1971). *Francuski. Audio-vizuelna metoda.* Zagreb, Jugoton, Pariz, Didier.
27. **FJ27 (I RSŠ).** Radivojević, J., Dragović, Lj. (1968). *Francuski jezik za I razred srednjih škola.* Zavod za izdavanje udžbenika Socijalističke Republike Srbije. Institut za strane jezike. Beograd.
28. **FJ28 (II RSŠ).** Radivojević, J., Dragović, Lj. (1967). *Francuski jezik za II razred srednjih škola.* (2.izd.) Zavod za izdavanje udžbenika Socijalističke Republike Srbije. Institut za strane jezike. Beograd.
29. **UFJ29 (IV RG).** Horetzky, E., Mosković, V. (1954). *Udžbenik francuskog jezika za 8.razred osmogodišnje škole i 4.razred gimnazije.* Istovetno sa izdanjem iz 1953. Znanje. Beograd.
30. **FJ30 (III RSŠ).** Radivojević, J., Dragović, Lj. (1968). *Francuski jezik za III razred srednjih škola.* (2.izd.) Zavod za izdavanje udžbenika Socijalističke Republike Srbije. Institut za strane jezike. Beograd.
31. **FJ31 (IV RSŠ).** Radivojević, J., Dragović, Lj. (1968). *Francuski jezik za IV razred srednjih škola.* Zavod za izdavanje udžbenika Socijalističke Republike Srbije. Institut za strane jezike. Beograd.
32. **FJ32 (II RG).** Radivojević, J., Dragović, Lj. (1970). *Francuski jezik za II razred gimnazije. (prva godina učenja).* Zavod za izdavanje udžbenika Socijalističke Republike Srbije. Institut za strane jezike. Beograd.
33. **FJ33 (IV RG).** Radivojević, J., Dragović, Lj. (1971). *Francuski jezik za IV razred gimnazije (treća godina učenja.)* Zavod za izdavanje udžbenika Socijalističke Republike Srbije. Institut za strane jezike. Beograd. FJ33
34. **PLF34 (I RG).** Horetzky, E., Mosković, V. (1966). *Premier livre de français.* Udžbenik francuskog jezika za I razred gimnazije. (Prva godina učenja). Školska knjiga. Zagreb.
35. **DLF35 (II RG).** Horetzky, E., Mosković, V. (1968). *Deuxième livre de français.* Udžbenik francuskog jezika za II razred gimnazije. (Druga godina učenja). Školska knjiga. Zagreb.
36. **TLF36 (III RG).** Mosković, V., Zagoda, Z. (1968). *Troisième livre de français.* Udžbenik francuskog jezika za III razred gimnazije. (Treća godina učenja). Školska knjiga. Zagreb.
37. **QLF37 (IV RG).** Mosković, V., Zagoda, Z. (1968). *Quatrième livre de français.* Udžbenik francuskog jezika za IV razred gimnazije. (Četvrta godina učenja). Školska knjiga. Zagreb.
38. **CAF38 (I RG).** Batušić, I., Montani, K. (1966). *Cinquième année de français.* Udžbenik francuskog jezika za I razred gimnazije (peta godina učenja). Školska knjiga. Zagreb.
39. **SAF39 (II RG).** Batušić, I., Montani, K. (1967). *Sixième année de français.* Udžbenik francuskog jezika za II razred gimnazije (šesta godina učenja). Školska knjiga. Zagreb.
40. **JAF40 (PPNT).** Batušić, I., Juračić, N. (1962). *J'apprends le français.* Priručnik za početne i napredne tečajeve francuskog govornog jezika u školama stranih jezika. Mladost. Zagreb.
41. **TC41 (I-II RG).** Šamić, M. (1971). *Textes choisis – Culture et civilisation françaises. Francuska čitanka za prvi i drugi razred gimnazije I - Sarajevo.* Zavod za izdavanje udžbenika št. Beogradski grafički zavod.
42. **PLF42 (III-IV RG).** Šamić, M. (1971). *Panorama de la littérature française. Textes choisis d'auteurs français du moyen âge à nos jours.* Čitanka za treći i četvrti razred gimnazije II - Sarajevo. Zavod za izdavanje udžbenika št. Beogradski grafički zavod.

43. **LFLV43 (I<sup>er</sup> livre)**. Mauger, G., Bruzière, M. (1971). *Le Français et la vie*. (1) Paris: Hachette.
44. **LFLV44 (II<sup>e</sup> livre)**. Mauger, G., Bruzière, M. (1972). *Le Français et la vie*. (2) Paris: Hachette.
45. **LFLV45 (III<sup>e</sup> livre)**. Mauger, G., Bruzière, M. (1974). *Le Français et la vie*. (3) Paris: Hachette.
46. **PTFJ46 (PT)**. Andus, O., Radivojević, J. (1977). *Početni tečaj francuskog jezika*. Beograd: Institut za strane jezike.
47. **STFJ47 (ST)**. Andus, O., Radivojević, J. (1981). *Srednji tečaj francuskog jezika*. Beograd: Institut za strane jezike.
48. **VTFJ48 (VT)**. Kostić, V. (1978). *Viši tečaj francuskog jezika*. Beograd: Institut za strane jezike.
49. **PL49 (I<sup>er</sup> livre)**. Batušić, I., Montani, K. (1974). *Parlons et lisons 1*. (Knjiga 1). Državna založba Slovenije. Ljubljana.
50. **PL50 (II<sup>e</sup> livre)**. Batušić, I., Montani, K. (1974). *Parlons et lisons 2*. (Knjiga 2). Državna založba Slovenije. Ljubljana.
51. **PL51 (III<sup>e</sup> livre)**. Batušić, I., Montani, K. (1978). *Parlons et lisons 3*. (Knjiga 3). Školska knjiga. Zagreb.
52. **PL52 (IV<sup>e</sup> livre)**. Batušić, I., Montani, K. (1972). *Parlons et lisons 4*. (Knjiga 4). Školska knjiga. Zagreb.
53. **LFD53 (I<sup>er</sup> livre)**. Capelle, J., G. (1976). *La France en Direct 1- version romane*. 8<sup>e</sup> édition. Librairie Hachette. Paris.
54. **LFD54 (II<sup>e</sup> livre)**. Capelle, J., G. (1985). *La France en Direct 2- version romane* 2<sup>e</sup> édition. Librairie Hachette. Paris.
55. **LFD55 (II<sup>e</sup> ca)**. Capelle, J., G. (1970). *La France en Direct 2 – Cahier d'exercices*. Librairie Hachette. Paris.
56. **LFD56 (III<sup>e</sup> livre)**. Capelle, J., G., Francis Grand-Clément, Gilbert Quénelle (1985). *La France en Direct 3 - version romane* 3<sup>e</sup> édition. Librairie Hachette. Paris.
57. **LFV57 (I<sup>er</sup> degré)**. Bujanj, B. (1983). *Le français pour vous : méthode audio-visuelle : premier degré*. Školska knjiga. Zagreb.
58. **LFV58 (II<sup>e</sup> degré)**. Bujanj, B. (1984). *Le français pour vous : méthode audio-visuelle : deuxième degré*. Školska knjiga. Zagreb.
59. **LFV59 (III<sup>e</sup> - IV<sup>e</sup> degrés)**. Bujanj, B., Contassot, Y. (1985). *Le français pour vous : troisième et quatrième degrés*. (3. revidirano i kompletirano izd.). Škola za strane jezike. Zagreb.
60. **F60 (1. niv.)**. Milutinović, O., Knežević, M. (1988). *Francuski 1*. (2.izd.). Kolarčev narodni univerzitet. Beograd.
61. **F61 (2. niv.)**. Jakovljević, B. (1986). *Francuski 2*. (2.izd.). Kolarčev narodni univerzitet. Beograd.
62. **FJ62 (I RG)**. Pešić, V., Luković, P. (1971). *Francuski jezik za učenike gimnazije. Prva godina učenja. (Drugi strani jezik)*. Zavod za izdavanje udžbenika Socijalističke Republike Srbije. Beograd.
63. **FJL63 (I-II SŠ)**. Stevanov, M., Vlahović, P. (1981). *Francuski jezik - Lektira za I i II razred zajedničkog srednjeg vaspitanja i obrazovanja: Recueil de lectures*. Novi Sad : Zavod za izdavanje udžbenika, (Subotica : Birografika).
64. **LFV64 (I<sup>er</sup> degré)**. Šporer, R. (1983). *Le français pour vous: premier degré*. (2.izd.). Priručnik za učenike uz udžbenik Blaženke Bujanj. Škola za strane jezike. Zagreb.
65. **LFV65 (II<sup>e</sup> degré)**. Šporer, R. (1985). *Le français pour vous: deuxième degré*. Priručnik za učenike uz udžbenik Blaženke Bujanj. Škola za strane jezike. Zagreb.

66. **NSF66 (LI-1)**. Dominique, P., Girardet, J., Verdelhan, Michèle, Verdelhan, Michel. (1988). *Le Nouveau Sans Frontières 1 – Méthode de français*. CLE International. Paris.
67. **NSF67 (CA-1)**. Dominique, P., Girardet, J., Verdelhan, Michèle, Verdelhan, Michel. (1988). *Le Nouveau Sans Frontières 1 – Cahier d'exercices*. CLE International. Paris.
68. **NSF68 (LI-2)**. Dominique, P., Girardet, J., Verdelhan, Michèle, Verdelhan, Michel. (1989). *Le Nouveau Sans Frontières 2 - Méthode de français*. CLE International. Paris.
69. **NSF69 (CA-2)**. Plum, C., Dominique, P., Girardet, J. (1989). *Le Nouveau Sans Frontières 2 – Cahier d'exercices*. CLE International. Paris.
70. **NSF70 (LI-3)**. Girardet, J., Cridlig, J.-M., Dominique, P. (1990). *Le Nouveau Sans Frontières 3 - Méthode de français*. CLE International. Paris.
71. **NSF71 (CA-3)**. Girardet, J., Cridlig, J.-M., Dominique, P. (1994). *Le Nouveau Sans Frontières 3 – Cahier d'exercices*. CLE International. Paris.
72. **FJ72 (I RSŠ)**. Aksentijević, B., Pavlović, D. (1991). *Francuski jezik za I razred srednje škole (za sve struke)*. Zavod za udžbenike i nastavna sredstva. Beograd.
73. **FJ73 (II RSŠ)**. Aksentijević, B., Pavlović, D. (1991). *Francuski jezik za II razred srednje škole*. Zavod za udžbenike i nastavna sredstva. Beograd.
74. **FJ74 (III RSŠ)**. Aksentijević, B., Pavlović, D. (1995). *Francuski jezik za III razred srednje škole*. (3.izd.). Zavod za udžbenike i nastavna sredstva. Beograd.
75. **FJ75 (IV RSŠ)**. Aksentijević, B., Pavlović, D. (1995). *Francuski jezik za IV razred srednje škole*. (3.izd.). Zavod za udžbenike i nastavna sredstva. Beograd.
76. **FJ76 (I RSŠ)**. Kostić, V. (1994). *Francuski jezik za prvi razred srednje škole (drugi strani jezik-prva godina učenja)*. (9.izd.) Zavod za udžbenike i nastavna sredstva. Beograd.
77. **FJ77 (II RSŠ)**. Kostić, V., Perret, M. (1995). *Francuski jezik za drugi razred srednje škole (drugi strani jezik-druga godina učenja)*. (4.izd.). Zavod za udžbenike i nastavna sredstva. Beograd.
78. **FJ78 (III RSŠ)**. Kostić, V., Dragović, Lj. (1994). *Francuski jezik za treći razred srednje škole (drugi strani jezik-treća godina učenja)*. (5.izd.). Zavod za udžbenike i nastavna sredstva. Beograd.
79. **FJ79 (IV RSŠ)**. Kostić, V., Perret, M. (1995). *Francuski jezik za četvrti razred srednje škole (drugi strani jezik-četvrta godina učenja)*. (3.izd.). Zavod za udžbenike i nastavna sredstva. Beograd.
80. **CC80 (LI-1)**. Kaneman-Pougatch, M., Trevisi, S., Beacco di Giura, M., Canelas, J., Jannepin, D. (1997). *Café Crème 1 – Méthode de français*. Hachette. Paris.
81. **CC81 (CA-1)**. Kaneman-Pougatch, M., Trevisi, S., Beacco di Giura, M., Canelas, J., Jannepin (1997). *Café Crème 1 – Cahier d'exercices*. Hachette. Paris.
82. **CC82 (LI-2)**. Trevisi, S., Beacco di Giura, M., Canelas, J., Delaisne, P. (1997). *Café Crème 2 – Méthode de français*. Hachette. Paris.
83. **CC83(CA-2)**. Trevisi, S., Beacco di Giura, M., Delaisne, P. (1998). *Café Crème 2 – Cahier d'exercices*. Hachette. Paris.
84. **CC84 (LI-3)**. Delaisne, P., Trevisi, S., McBride, N. (1998). *Café Crème 3 – Méthode de français*. Hachette. Paris.
85. **CC85 (CA-3)**. Beacco di Giura, M. (1998). *Café Crème 3 – Cahier d'exercices*. Hachette. Paris.
86. **Ch86 (LI-1)**. Monnerie-Goarin, A., Kempf, M.-C., Siréjols, É. (2001). *Champion 1- Méthode de français*. CLE International. Paris.
87. **Ch87 (CA-1)**. Monnerie-Goarin, A., Siréjols, É. (2001). *Champion 1 - Cahier d'exercices*. CLE International. Paris.

88. **Ch88 (LI-2)**. Monnerie-Goarin, A., Kempf, M.-C., Siréjols, É. (2002). *Champion 2 - Méthode de français*. CLE International. Paris.
89. **Ch89 (CA-2)**. Monnerie-Goarin, A., Kempf, M.-C., Siréjols, É. (2001). *Champion 2 - Cahier d'exercices*. CLE International. Paris.
90. **Fo90 (LI-1)**. Baylon, C., Murillo, J., Campà, À., Mestreit, C., Tost, M. (2000). *Forum 1 - Méthode de français*. Hachette Livre. Paris.
91. **Fo91 (CA-1)**. Campà, A., Mestreit, C., Murillo, J., Tost, M. (2000). *Forum 1 - Cahier d'exercices*. Hachette Livre. Paris.
92. **Fo92 (LI-2)**. Campà, À., Meistret, C., Murillo, J., Tost, M. (2001). *Forum 2 – Méthode de français*. Hachette Livre. Paris.
93. **Fo93 (CA-2)**. Campà, À., Meistret, C., Murillo, J., Tost, M. (2001). *Forum 2– Cahier d'exercices*. Hachette Livre. Paris.
94. **Fo94 (LI-3)**. Le Bougnec, J.-T., Lopes, M.-J., Menaud, R., Vidal, M. (2002). *Forum 3 – Méthode de français*. Hachette Livre. Paris.
95. **Ca95 (LI-1)**. Girardet, J., Pécheur, J. (2001). *Campus 1 - Méthode de français - nouvelle édition- grands adolescents ou adultes*. CLE International. Paris.
96. **Ca96 (CA-1)**. Girardet, J., Pécheur, J. (2001). *Campus 1 - Cahier d'exercices*. CLE International. Paris.
97. **Ca97 (LC-1)**. Girardet, J. (2005). *Campus 1 - Livret de civilisation – complément à la méthode Campus*. CLE International. Paris.
98. **Ca98 (LI-2)**. Pécheur, J. (2006). *Campus 2 – Méthode de français*. CLE International. Paris.
99. **Ca99 (CA-2)**. Girardet, J., Pécheur, J. (2006). *Campus 2 – Cahier d'exercices*. CLE International. Paris.
100. **RDF100 (I RG)**. Batušić, I., Vrhovac, Y. (2003). *Réfléchis et dis-le en français. (XII<sup>e</sup> édition) - Udžbenik francuskog jezika za I razred gimnazije, 1.god učenja*.
101. **RDF101 (I RP)**. Batušić, I., Vrhovac, Y. (2003). *Réfléchis et dis-le en français. (VIII<sup>e</sup> édition). Radni priručnik francuskog jezika za I razred .gimnazije, 1.god učenja*.
102. **RDF102 (II UO)**. Batušić, I., Vrhovac, Y. (1989). *Réfléchis et dis-le en français. (IIe édition) - Udžbenik francuskog jezika za II razred usmjerenog obrazovanja, 2.god učenja*.
103. **LFJ103 (LI-1 RGSS)**. Gudurić, S., Baratović, Ž., Topoljski, A. (2007). *Le français, j'aime - Francuski jezik za prvi razred srednje škole (gimnazije i srednje stručne škole). I strani jezik*. Zavod za udžbenike. Beograd.
104. **LFJ104 (CA-1 RGSS)**. Gudurić, S., Baratović, Ž., Topoljski, A. (2007). *Le français, j'aime - Francuski jezik za prvi razred srednje škole (gimnazije i srednje stručne škole). I strani jezik. - Radna sveska*. Zavod za udžbenike. Beograd.
105. **LFJ105 (LI-2 RGSS)**. Gudurić, S., Baratović, Ž., Topoljski, A. (2009). *Le français, j'aime - Francuski jezik za drugi razred srednje škole (gimnazije i srednje stručne škole). I strani jezik*. Zavod za udžbenike. Beograd.
106. **LFJ106 (CA-2 RGSS)**. Gudurić, S., Baratović, Ž., Topoljski, A. (2009). *Le français, j'aime - Francuski jezik za drugi razred srednje škole (gimnazije i srednje stručne škole). I strani jezik. - Radna sveska*. Zavod za udžbenike. Beograd.
107. **VOR107 (LI-A1)**. Denier, M., Garmendia, A., Lions-Olivieri, M.-L., Superviseur : Šotra-Kotunarić, T. (2011). *Version Originale - rouge - Francuski jezik – Udžbenik – Nivo 1- A1 (za 1. razred gimnazija i stručnih srednjih škola – prva godina učenja)*. Klett (Beograd) - Maison des langues (Paris).
108. **VOR108 (CA-A1)**. Magne, M., Lions-Olivieri, M.-L. Superviseur : Šotra-Kotunarić, T. (2011). *Version Originale - rouge - Francuski jezik – Radna sveska – Nivo 1 - A1 (za 1. razred*

- gimnazija i stručnih srednjih škola – prva godina učenja). Klett (Beograd) - Maison des langues (Paris).
109. **VOB109 (LI-A2)**. Denyer, M., Garmendia, A., Royer, C., Lions - Olivieri, M.-L. Comité de lecture et révision pédagogique : Puren, C., Sans, N., Šotra-Kotunarić, T. (2009). *Version Originale - bleu - Francuski jezik* – Udžbenik - Nivo 2 - A2 (za 1. razred gimnazija i stručnih srednjih škola (peta godina učenja) i 2. razred gimnazija i stručnih srednjih škola (druga godina učenja). Klett (Beograd) - Maison des langues (Paris).
  110. **VOB110 (CA-A2)**. Pancrazi, L. Supérieur : Šotra-Kotunarić, T. (2009). *Version Originale - bleu - Francuski jezik* – Radna sveska - Nivo 2 - A2 (za 1. razred gimnazija i stručnih srednjih škola (peta godina učenja) i 2. razred gimnazija i stručnih srednjih škola (druga godina učenja). Klett (Beograd) - Maison des langues (Paris).
  111. **VOV111 (LI-A2+/B1)**. Denyer, M., Ollivier, C., Perrichon, É. Supérieur : Šotra-Kotunarić, T. (2011). *Version Originale - vert* – Udžbenik - Francuski jezik – Nivo 3 - A2+/B1 (za 2. razred gimnazija i srednjih stručnih škola (6. god. učenja) i 3. i 4. razred gimnazija i srednjih stručnih škola (3. i 4. god. učenja). Klett (Beograd) - Maison des langues (Paris).
  112. **VOV112 (CA-A2+/B1)**. Pancrazi, L., Templier, S. Supérieur : Šotra-Kotunarić, T. (2011). *Version Originale - vert* - Radna sveska - Francuski jezik – Nivo 3 - A2+/B1 (za 2. razred gimnazija i srednjih stručnih škola (6. god. učenja) i 3. i 4. razred gimnazija i srednjih stručnih škola (3. i 4. god. učenja). Klett (Beograd) - Maison des langues (Paris).
  113. **VOV113 (LI-B1+/B2)**. Barthélémy, F., Kleszewski, C., Perrichon, É., Wauttier, S. Supérieur : Šotra-Kotunarić, T. (2012). *Version originale – violet - méthode* - Nivo 4 - B1+/B2 (za 3. i 4. razred gimnazija – prvi strani jezik . Klett (Beograd) - Maison des langues (Paris).
  114. **VOV114 (CA-B1+/B2)**. Pancrazi, L. (2012). *Version originale - violet* – Radna sveska - Francuski jezik – Nivo 4 - B1+/B2 (za 3. i 4. razred gimnazija – prvi strani jezik . Klett (Beograd) - Maison des langues (Paris).
  115. **NRP115 (LI-A1/A2)**. Flumian, C., Labascoule, J., Lause, C., Royer, C. Conseil pédagogique et révision: Puren, C. (2012). *Nouveau Rond - Point 1 (A1/A2) - méthode bleue*. Édition: Maison des langues. Paris.
  116. **NRP116 (CA-A1/A2)**. Flumian, C., Labascoule, J., Lause, C., Royer, C. Conseil pédagogique et révision: Puren, C. (2012). *Nouveau Rond - Point 1 (A1/A2) - Cahier d'exercices*. Édition: Maison des langues. Paris.
  117. **NRP117 (LI-B1)**. Flumian, C., Labascoule, J., Priniotakis, S., Royer, C. Conseil pédagogique et révision : Puren, C. (2011). *Nouveau Rond -Point 2 - Méthode de français basée sur l'apprentissage par les tâches - B1 - méthode rouge*. Édition: Maison des langues. Paris.
  118. **NRP118 (CA-B1)**. Flumian, C., Labascoule, J., Priniotakis, S., Royer, C. Conseil pédagogique et révision : Puren, C. (2011). *Nouveau Rond -Point 2 - Cahier d'exercices B1 - méthode rouge*. Édition: Maison des langues. Paris.
  119. **NRP119 (LI-B2)**. Capucho, F., Denyer, M., Labascoule, J., Rébuffé, A., Royer, C. Conseil pédagogique et révision : Coppola, K., Liria, P. et Vilaginés, E. (2013). *Nouveau Rond - Point 3 - Méthode de français basée sur l'apprentissage par les tâches - B2 - méthode jaune*. Édition: Maison des langues. Paris.
  120. **NRP120 (CA-B2)**. Carlier, L., Labascoule, J., Laxendre Nardone, Y., Royer, C. (2013). *Nouveau Rond - Point 3 - Cahier d'exercices - Méthode de français basée sur l'apprentissage par les tâches - B2 - méthode jaune*. Édition: Maison des langues. Paris.

## BIBLIOGRAPHIE :

1. AMBROGI, P.-R., (2005). *Particularités et finesses de la langue française*. Paris : Éditions Chiflet & Chie.
2. Ardoino, J. (2009). Cultures et civilisations in *Les cahiers de psychologie politique* [en ligne], numéro 14. [source URL consultée le 17 février 2017 : <http://odel.irevues.inist.fr/cahierspsychologiepolitique/index.php?id=272>]
3. BACKOVIĆ, S. (2003). *Zajednički evropski okvir za žive jezike*. Podgorica: Ministarstvo prosvjete i nauke.
4. BACMANN, C., LINDENFELD, J., SIMONIN, J. (1981). *Langage et communications sociales*. Paris : Hatier-Credif.
5. BARBIER, C. (2013). Enseigner le FLE avec des oeuvres portant deux regards sur la francophonie : le film *Chocolat* de Calire Denis et le roman *Allah n'est pas obligé* d'Agmadou Kourouma in *Voix Plurielles* 10.2. [source URL consultée le 24 novembre : <https://brock.scholarsportal.info/journals/voixplurielles/article/viewFile/844/810>]
6. BARBIER MULLER, C. (2008). Pourquoi Inclure la Francophonie dans l'enseignement du FLE. Chemins actuels in *Rencontres Pédagogiques du Kansai*. [source URL consultée le 29 mars 2016 : <http://www.amifram.com/chemins/0075/arts/barbier.pdf>]
7. BARFÈTY, M. (2011). La prise en compte des spécificités linguistiques et culturelles des apprenants dans les méthodes de FLE. Le choix d'une méthode en contexte franophone in *Diversité didactiques des langues romanes*. Éditions : Cladole. Montpellier.
8. BÉLAIRE, M. (2002). *À toi pour toujours ta Marie-Lou ou quand Michel Tremblay se permet d'espérer par Michel Bélaire*. Québec : Leméac.
9. BENATTI ROCHEBOIS, C. (2010). La diversité sociale dans les méthodes de FLE in *Synérgies Brésil n°8*, pp. 57-67. [source URL consultée le 24 octobre 2016 : [https://gerflint.fr/Base/Bresil8/christiane\\_benatti.pdf](https://gerflint.fr/Base/Bresil8/christiane_benatti.pdf)]
10. BENSEKAT, M., KRIDECH, A. (2006). Manuel scolaire en classe de FLE in *Fabula* (la recherche en littérature). [source URL consultée le 12 janvier 2017 : [https://www.fabula.org/actualites/manuel-scolaire-en-classe-de-fle-et-representations-culturelles\\_14065.php](https://www.fabula.org/actualites/manuel-scolaire-en-classe-de-fle-et-representations-culturelles_14065.php)]
11. BENVENISTE, É. (1996). *Problèmes de la linguistique générale*. Éditions Gallimard. Paris.

12. BESSE, H. (1985). Méthodes et pratiques des manuels de langue in *Essais* (Collection dirigée par V. Ferenczi). Didier. Paris.
13. BESSE, H. (2010). Le manuel, un outil souvent utile mais toujours insuffisant in *Synérgies Chine n°5*. pp.15-35. [source URL consultée le 24 novembre 2017 : <https://gerflint.fr/Base/Chine5/besse.pdf>]
14. BETRTOCCHINI, P., CONTSANZO, E. (2008). *Manuel de formation pratique pour le professeur de FLE*. Paris : CLE International.
15. BIKOÏ, F. N. (2006). Les instruments de musique présents dans l'oeuvre poétique de Senghor : approche sémiotique in *FDLM – Senghor et la musique*. CLE International. Paris.
16. BRETON, R. J. L. (2002). Comment la géographie peut expliquer la résistance de l'identité linguistique ? in *Annales de géographie*, vol.111, n° 623, p. 89.
17. BOUBAKOUR, S. (2010). L'enseignement des langues cultures : dimensions et perspectives in *Synérgies Algérie n° 9*. pp. 13-26. [source URL consultée le 30 novembre 2016 : <http://gerflint.fr/Base/Algerie9/boubakour.pdf>]
18. BOGAARDS, P. (1991). *Aptitude et affectivité dans l'apprentissage des langues étrangères*. Paris : Didier.
19. BOIRON, Michel (2001). Chansons en classe, mode d'emploi in *FDLM n°318*, 55-57.
20. BOSSARD, M. (1990). *Vie et mystère des mots*. Morges : Éditions Cabédita.
21. BOUDJADI, A. (2012). La pluralité culturelle dans les manuels scolaires de FLE de l'enseignement secondaire in *Synérgies Algérie n° 12*. pp.107-120.
22. BPIWOWAR, A. (2008-2009). *La vidéo en classe de FLE : vers un développement de la compétence communicative*. Mémoire de master 1. [source URL consultée le 26 janvier 2017 : <http://anne.bpiwowar.net/FLE/memoire/mem18mica.pdf>]
23. BYRAM, M. (1992). *Culture et éducation en langue étrangère*. Les Éditions Didier. Paris.
24. *Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL) : apprendre, enseigner, évaluer*. (2001). Paris : Conseil de l'Europe/Didier.
25. CALVET, L.-J. (1980). *La chanson dans la classe de français langue étrangère. Outils Théoriques*. Paris : CLE International.
26. CALVET, L.-J. (2002). *Linguistique et colonialisme*. Paris : Éditions Payot et Rivages.

27. CERQUINGLINI, B., CORBEIL, J.-C., KLINKENBERG, J.-M., PEETERS, B. (2000). *Le Français dans tous ses états*. Paris : Flammarion.
28. CERTA, P. (2001). *Le français d'aujourd'hui*. Paris : Jacob-Duvernet Éd.
29. CLAS, A., OUBA, B. (1990). *Visages du français. Variétés lexicales de l'espace francophone*. Paris-Londres : John Libbey Eurotexte.
30. COLLECTIF (2004). *Le Québécois pour mieux voyager*. Québec : Ulysse.
31. COLLECTIF (2008). *Francophonie d'Amérique*. Supplément au n° 358 de *Le français dans le monde (FDLM)*. Paris : CLE International.
32. COMPTE, C. (1993). *La vidéo en classe de langue*. Paris : Hachette.
33. Contogeorgis, G. (2008). Culture et civilisation. Images et représentations des concepts in *Cosmosystème – Cosmosystem - Κοσμοσύστημα*. [source URL consultée le 17 février 2017 : <http://contogeorgis.blogspot.rs/2008/07/culture-et-civilisation-images-et.html>]
34. CRIOLIG, J.-M., GIRARDET, J. (1988). *Le Nouveau Sans Frontières 1-Le livre du Professeur*. CLE International. Paris.
35. CUQ, J-P., CHARDENET, P. (2010). *Faire vivre les identités : un parcours en francophonie in Actualités scientifiques*. [source URL consultée le 24 novembre 2016 : [https://books.google.rs/books?id=CMd33M7BzL0C&pg=PA153&lpg=PA153&dq=contact+avec+l4ailleurs+CUQ&source=bl&ots=RJDf3BuAkb&sig=KuQCKsCrQ5bU0UmgdWSW1a5MRAA&hl=en&sa=X&ved=0ahUKEwiK\\_ZqgrMbrAhXpC5oKHZZ1AMYQ6AEIJzAB#v=onepage&q=contact%20avec%20l4ailleurs%20CUQ&f=false](https://books.google.rs/books?id=CMd33M7BzL0C&pg=PA153&lpg=PA153&dq=contact+avec+l4ailleurs+CUQ&source=bl&ots=RJDf3BuAkb&sig=KuQCKsCrQ5bU0UmgdWSW1a5MRAA&hl=en&sa=X&ved=0ahUKEwiK_ZqgrMbrAhXpC5oKHZZ1AMYQ6AEIJzAB#v=onepage&q=contact%20avec%20l4ailleurs%20CUQ&f=false)]
36. CUQ, J-P., GRUCA, I. (2005). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, PUG. Grenoble.
37. DA SILVA, B.T.F. (2013). Vers une approche plus humaniste des cultures en présence en classe de langues in *Didactica n° 3*. pp.56-67. [source URL consultée le 22 novembre 2016 : <https://trema.revues.org/476www.revistas.usp.br/nonplus/article/download/49765/83599>]
38. De CORTANZE, G. (2010). *Passion de la langue française*. Paris : Édition Desclée de Brouwer.
39. DENIAU, X. (1995). *La francophonie*. Éditions : *Que sais-je ?* Paris.
40. DEMOUGIN, F. (2008). Approche culturelle de l'enseignement du français in *Tréma*. p.1-3. [source URL consultée le 22 novembre 2016 : <https://trema.revues.org/476>]

41. DE SALINS, G.-D. (1992). *Une introduction à l'ethnographie de la communication*. Paris : Didier.
42. DESMONS, F., FERCHAUD, F., GOUDIN, D., GUERRIERI ; C. (2008). *Enseigner le FLE (Français Langue étrangère. Pratiques de classe*. Paris : Broché.
43. DETEY, S., DURAND, J., LAKS, B., LYCHE, C. (2010). *Les variétés du français parlé dans l'espace francophone*. Paris : Édition Ophrys.
44. DOR, G. (1997). *Ta mé tu là ? (Ta mère est-elle là ?)*. Québec : Lanctôt.
45. DUCROT, Jean-Michel. (2005). Module sur l'utilisation de la vidéo en classe de français langue étrangère in *Synergies France*, Centre de documentation pédagogique, Alep, Syrie.  
[source URL consultée le 22 novembre 2016 : [http://www.frenchresources.info/pdf/jean\\_michel\\_ducrot.pdf](http://www.frenchresources.info/pdf/jean_michel_ducrot.pdf)]
46. DUFEAU, B. (1996). *Les approches non conventionnelles des langues étrangères*. Paris: Hachette.
47. DUFFY, Loretta C. (1935). *La méthode directe dans l'enseignement du français*. Loyola eCommons. [source URL consultée le 29 mars 2016 : [http://ecommons.luc.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1457&context=luc\\_theses](http://ecommons.luc.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1457&context=luc_theses)]
48. DUTHEIL PESSIN, C. (2004). *Chanson sociale et chanson réaliste*. Cités 19. Paris : PUF.
49. FANDIO, P. (2007). *En français dans le monde....* Paris : JC Lattès.
50. FARANDJIS, S.(1999). *Philosophie de la Francophonie*. Paris : L'Harmattan.
51. FREY, C. (2004). Particularismes lexicaux et variétés de français en Afrique francophone : autour des frontières in *Glottopol, Revue de sociolinguistique en ligne*, n° 4. Neuchâtel.
52. GALISSON, R. (1980). *D'hier à aujourd'hui la didactique générale des langues étrangères*. Paris : CLE international.
53. GAUTHIER, C., MÜNCH, B. (1989). L'enseignement de la civilisation en FLE : quelques expériences vidéo in *Bulletin CILA* 50. pp.103-115.
54. GAONAC'H, D. (éd.) (1990). *Acquisition et utilisation d'une langue étrangère. Le français dans le monde (FDLM)*, numéro spécial. Paris : Hachette.
55. GERMAIN, C. (2001). *Évolution de l'enseignement des langues : 5000 ans d'histoire*. CLE International. Paris.

56. GOHARD-RADENKOVIC, A. (2004). *Communiquer en langue étrangère : de compétences culturelles vers des compétences linguistiques*. Éditeur : Peter Lang GmbH.
57. GOUVARD, J.-M. (1998). *La pragmatique-Outils pour l'analyse littéraire*. Paris : Armand Colin.
58. HAMON, A. (1992). *Les mots du français*. Paris : Hachette.
59. HAGEGE, C. (2002). *Halte à la mort des langues*. Paris : Poches Odile Jacob.
60. HAYMS, D. H. (1984). *Vers la compétence de communication*. Paris : Hatier-Credif.
61. HUOT, H. (2001). *Morphologie. Forme et sens des mots du français*. Paris : Armand Colin.
62. IVANOVIĆ, N. (2002). *Muzika i znakovi*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
63. JEANNERET, T. (2005). *Le français en Suisse romande*. Neuchâtel : Institut de Neuchâtel.
64. JEDRZEJAK, C. (2012). *L'apport de la musique dans l'apprentissage d'une langue étrangère*. Éducation. [source URL consultée le 24 novembre 2016 : <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00735130/document>]
65. KADLEC, J. (2009). *Particularités lexicales du français en Belgique*. Université Palacký d'Olomouc. [source URL consultée le 22 novembre 2016 : [www.ff.jcu.cz/research/eeer/eeer\\_I-1-02-kadlec.pdf](http://www.ff.jcu.cz/research/eeer/eeer_I-1-02-kadlec.pdf)]
66. KAMANDA, K. (2005). *Les contes du griot-Les Contes des vieilles africaines*. Paris : Magnard.
67. KILANGA MUSINDE, J. (2009). *Langue française en Francophonie*. Paris : L'Harmattan.
68. KLETT, E. (2012). Le manuel pour enseigner une langue étrangère : entre faiblesses et vertus in *Synérgies Vénézuéla n°7*. pp.7-16. [source URL consultée le 24 novembre 2017 : <https://gerflint.fr/Base/venezuela7/klett.pdf>]
69. KOMATSU S., DELMAIRE, G. (2008). Enseigner la francophonie en classe de FLE : pourquoi et comment ? in *Rencontres pédagogiques du Kansai*. pp.50-54. [source URL consultée le 29 mars 2016 [http://www.rpkansai.com/bulletins/pdf/022/050\\_054\\_komatsu.pdf](http://www.rpkansai.com/bulletins/pdf/022/050_054_komatsu.pdf)]
70. LALUAN, A.-M., OILLO, D. (2008). *Francophonie et mondialisation*. Paris : CNRS, Les Essentiels d'Hermès.
71. LAMBERT, F. (1994). Images langues étrangères in *FDLM - Recherches et applications - Médias : faits et effets*. EDICEF.

72. LAURENDEAU, P. (1990). *La langue québécoise : un vernaculaire du français. Itinéraires et contacts de cultures*, vol. 6, pp. 91-106. Paris-Québec : L'Harmattan.
73. LAURENDEAU, P. (1990). « Joual populi, joual dei ! » : Un aspect du discours épilinguistique au Québec. *Présence francophone*, n° 37, pp. 81-99.
74. LAVOIE, TH. (1994). Québécoisismes et helvétismes éclairages réciproques. *Canadiana Romanica* n° 12, pp. 333-376.
75. LEBRE-PEYTARD, M. (1990). *Situations d'oral. Documents authentiques : analyse et utilisation*. Paris : CLE International.
76. LEYLAVERGNE, J., PARRA, A. (2010). La culture de l'enseignement - apprentissage d'une langue étrangère in *Zona Próxima. Revista del Instituto de Estudios en Educación. n°13 julio-diciembre, 2010. Universidad del Norte*. [source URL consultée le 24 novembre 2017 : <http://www.redalyc.org/pdf/853/85317326008.pdf>]
77. LURIJA, A. (2000). *Jezik i svest*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
78. Manaa, G. (2009). L'enseignement/ apprentissage du français langue étrangère et la quête d'une nouvelle approche avec les autres cultures in *Synérgies Algérie n°4*. pp.209-216. [source URL consultée le 17 février 2017 : <https://gerflint.fr/Base/Algerie4/gaouaou.pdf> ]
79. MANIĆ-MATIĆ, V., POPOVIĆ, N. (2013). La chanson francophone en classe de FLE in *Jezički i kulture u vremenu u prostoru I*. Univerzitet u Novom Sadu. Filozofski fakultet.
80. MANIĆ-MATIĆ, V. (2014). Quelques exemples de la francophonie belge en classe de FLE in *Metodički vidici*. (source URL disponible sur : <http://epub.ff.uns.ac.rs/index.php/MV/article/view/1063/1077>)
81. MANIĆ-MATIĆ, V. (2012). Le joual dans le texte littéraire et la chanson en classe de FLE in *AGAPES FRANCOPHONES*. Université de Timisoara. Chaire de français. Centre d'Études Francophones.
82. MARINETTE, M. (2003). *Le français langue de contact en Suisse romande. Glottopol, Revue de sociolinguistique en ligne*, n° 2. Neuchâtel.
83. MÁROVÁ, L. (2014). *L'exploitation de la presse française en classe de FLE*. Mémoire de master. Plzeň. [source URL consultée le 19 janvier 2017 : <https://otik.uk.zcu.cz/bitstream/handle/11025/12431/DP%20Marova.pdf?sequence=1>]
84. MARTIN, I. (1997). *Les helvétismes, ça se cultive? Journal de Genève et Gazette de Lausanne*.

85. MATIC, LJ. (1998). *Ponts et lignes de démarcation*. Novi Sad : Prosveta.
86. MÉZIANI, A. (2009). Pour une valorisation de la compétence interculturelle en classe de FLE in *Synérgies Algérie* n°4. pp.265-272. [source URL consultée le 24 novembre 2017 : <http://gerflint.fr/Base/Algerie4/meziani.pdf>]
87. MEYER, J.-P. (2013). Représenter la pensée : l'exemple de l'idéographie dans la bande dessinée in *Godišnjak Filozofskog fakulteta XXXVIII-3*, Novi Sad, pp. 19-29.
88. MIKIĆ, J. (2008). *Nastavna celina u komunikativnom pristupu*. Beograd : Datastatus.
89. MILICKOVÁ, L. (1997). *Le parler français de Belgique-II*. Sborník prací filozofické fakulty brněnské univerzity. L 18.
90. MILON, A. (2004). Pourquoi le rappeur chante ? Le rap comme expression de la relégation urbaine in *Cités* 19. Paris : PUF.
91. MOUGEON, R. et BENIAK. E. (1994). *Les origines du français québécois*. Sainte-Foy : Les Presses de l'Université Laval.
92. MULLER, C. (2012). La photographie, un outil pour communiquer en classe de langue in *Image et enseignement / apprentissage des langues : le cas du secteur LANSAD Vol. XXXI N° 1*. pp. 10-27. <https://apliut.revues.org/2224> [source URL consultée le 23 janvier 2017]
93. *Nastavni plan i program za gimnazije za školsku 1945/56 godinu/ Ruski, Francuski i Engleski jezik (latinski jezik)*. Prosveta. Državno izdavačko preduzeće. Ministarstvo prosvete Srbije.
94. NICODEME BIKOI, F. (2006). Les instruments de musique présents dans l'oeuvre poétique de Senghor : approche sémiotique in *FDLM – Senghor et la musique*. Paris : CLE International.
95. PANATI, L. (2002). *L'espace québécois comme espace francophone* in *Mélanges offerts au professeur Eugene Tanasse*. Timisoara : Editura Universitatii de Vest.
96. PELLERIN, J. (1998). *Pour l'amour de la langue française au Québec et au Canada*. Montréal : Guérin.
97. PEETERS, L. (2005). *Méthodes pour enseigner et apprendre en groupe*. Bruxelles : De Boeck.
98. PETITPAS, T. (2010). Enseigner la variation lexicale en classe de FLE in *The French Review*, Vol.83. n°4. pp.800-818. [source URL consultée le 22 novembre : <https://www.jstor.org/stable/40650540>]

99. PETROVIĆ, S. (2000). *Kulturologija*. Beograd.
100. PEYTARD, J., MOIRAND, S. (1992). *Discours et enseignement du français*. Paris: Hachette.
101. POLOVINA, P. (1980). *Metodika nastave francuskog jezika*. Beograd : Naučna knjiga.
102. PÖLL, B. (2001). *Francophonies périphériques*. L'Harmattan. Paris.
103. PORCHER, L. (1982). *L'enseignement de la civilisation en questions* in *Études de linguistique appliquée* 47. Éditeur : Klincksieck. pp. 39-49.
104. PORCHER, L. (1995). *Le français, langue étrangère. Émergence et enseignement d'une Discipline*. Paris : Hachette Éducation.
105. PRETCEILLE, M.A. (2011). La pédagogie interculturelle : entre multiculturalisme et universalisme in *La pédagogie interculturelle : entre multiculturalisme et universalisme*-LINGVARVMARENA-Vol.2-pp.91-101. [source URL consultée le 22 novembre 2016 : <http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/9835.pdf>]
106. PUREN, C. (2001). La didactique des langues étrangères à la croisée des méthodes in *Essais* (Collection CREDIF dirigée par F.Lapeyre). Didier. Paris.
107. RIQUOIS, E. (2010). *Évolutions méthodologiques des manuels et matériels didactiques complémentaires en FLE*. Éducation – Formation, pp.129-14. [source URL consultée le 24 novembre 2016 : <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-01066557>]
108. RIQUOIS, E. (2010). *Exploitation pédagogique du texte littéraire et lecture littéraire en FLE : un équilibre fragile*. 11<sup>e</sup> Rencontres de chercheurs en didactiques de littératures. Genève. [source URL consultée le 24 novembre 2016 : [http://www.unige.ch/litteratures2010/contributions\\_files/Riquois%202010.pdf](http://www.unige.ch/litteratures2010/contributions_files/Riquois%202010.pdf)]
109. Rocher, G. (1992). La notion de culture in *L'introduction à la sociologie générale. Essais. Tome I*. [source URL consultée le 17 février 2017 : [http://jmt-sociologue.uqac.ca/www/word/387\\_335\\_CH/Notions\\_culture\\_civilisation.pdf](http://jmt-sociologue.uqac.ca/www/word/387_335_CH/Notions_culture_civilisation.pdf)]
110. RODRIGUEZ, W. (2005). L' « échange » pour construire de nouvelles compétences chez les enseignants en francophonie in *Glottopol, Revue de sociolinguistique en ligne*, n° 6. Neuchâtel.
111. ROUVIÈRE, N. (2013). *Enseignement (1) : enseigner avec la bande dessinée*. [source URL consultée le 26 janvier 2017 : <http://neuviemeart.citebd.org/spip.php?article523>]

112. SAINT-GERMAIN, M. (1997). *La francophonie* (Que sais-je ? 3<sup>e</sup> édition mise à jour de Xavier Deniau, Paris, Presses universitaires de France, 1995, p.128), texte critique in *Politique et Sociétés*, vol. 16, n<sup>o</sup> 3, 1997, p. 170-174. [source URL consultée le 10 janvier 2017 : <https://www.erudit.org/revue/ps/1997/v16/n3/040093ar.pdf>]
113. STIKIĆ, B. (2007). *Nastava francuskog jezika u Srbiji 1918-1941 : doktorska disertacija*. Novi Sad.
114. ŠOTRA, T. (2006). *Kako progovoriti na stranom jeziku*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
115. ŠOTRA, T. (2010). *Didaktika francuskog kao stranog jezika*. Beograd: Filološki fakultet.
116. ŠPERKOVA, P (2009). La littérature et l'interculturalité en classe de langue in *Sens public (Revue internationale)*. [source URL consultée le 24 novembre 2016 : <http://www.sens-public.org/article666.html?lang=fr>]
117. STEPNIAK, M. (2000). Albert Camus, écrivain français d'Algérie in *Studia Romanica Posnaniensia*. UAM. Vol. 25/26. Poznan. p.353. [source URL consultée le 31 janvier 2017 [https://repozytorium.amu.edu.pl/bitstream/10593/9388/1/32\\_Maria\\_Stepniak\\_Albert%20Camus\\_%20%C3%A9crivain%20fran%C4%99ais%20d%20E2%80%99Alg%C3%A9rie\\_351-394.pdf](https://repozytorium.amu.edu.pl/bitstream/10593/9388/1/32_Maria_Stepniak_Albert%20Camus_%20%C3%A9crivain%20fran%C4%99ais%20d%20E2%80%99Alg%C3%A9rie_351-394.pdf) ]
118. TEIBERIENE, N.R. (2004). *Les particularités morphosyntaxiques du français québécois. Linguistics: Germanic and Romance Studies* (Kalbotyra: Germanų ir romanų studijos, issue: 5.
119. TEIBERIENE, N. R. (2006). *Le lexique québécois et canadien. Linguistics: Germanic and Romance Studies* (Kalbotyra: Germanų ir romanų studijos), issue: 5 6.
120. THIBAUT, P. (2001). *Regard rétrospectif sur la sociolinguistique québécoise et canadienne. Revue québécoise de linguistique*, vol. 30, n<sup>o</sup> 1. Université de Montréal.
121. THIBAUT, A. (2016). *Francophonie et variété des français*. Cours du 18 février 2016 [source URL consultée le 12 janvier 2017 sur la source URL : <http://andre.thibault.pagesperso-orange.fr/FrancophLicenceSemaine3.pdf>]
122. TRÉAN, C. (2006). *La Francophonie*. Paris : Éditions Idées reçues.
123. TREMBLAY, M. (2002). *À toi, pour toujours, ta Marie-Lou*. Montréal : Leméac.
124. TOČANAC, D. (1997). *Metode u nastavi i učenju stranog jezika*. Beograd : Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.

125. TOUSSAINT, B. (1976). *Idéographie et bande dessinée* in *Communication*, 24, pp. 81-93. [source URL consultée le 22 octobre 2014 : [http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/comm\\_0588-8018\\_1976\\_num\\_24\\_1\\_1367](http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/comm_0588-8018_1976_num_24_1_1367)]
126. VEZINA, R. (2002). La norme du français québécois : l'affirmation d'un libre arbitre normatif. La représentation de la norme in *Les pratiques terminologiques et lexicographiques* (Actes du colloque tenu les 14 et 15 mai 2001 à l'Université de Sherbrooke dans le cadre du 69<sup>e</sup> Congrès de l'Acfas, sous la direction de Pierre Bouchard et de Monique C. Cormier). *Langues et sociétés*, n° 39, Montréal, Office de la langue française, pp. 33-47.
127. VELTCHEFF, C. et HILTON, S. (2003). *L'évaluation en FLE*. Paris : Hachette, Français langue étrangère.
128. VEZINA, R. (1997). *Des mots en vedette*. Chronique linguistique du TLFQ, Université Laval, n° 9.
129. VIGNER, G. (1995). *Présentation et organisation des activités dans les méthodes* in *FDM, Méthodes et méthodologies*. EDICF.
130. VILIĆ, I. (2004). *Kontakt sa kulturom i civilizacijom u procesu učenja stranog jezika*. Novi Sad, IV međunarodni interdisciplinarni simpozijum „Susret kultura”.
131. VUČO, J. (2001). *Savremene tendencije u nastavi stranog jezika*. Zbornik radova. Univerzitet Crne Gore. Filozofski fakultet. Nikšić : Univerzitet Crne Gore.
132. VUJOVIĆ, A. (2004). *Francuska civilizacija u udžbenicima francuskog jezika*. Beograd : Zadužbina Andrejević.
133. ZARKA, Y.C. (2004). *Ce que la chanson ne dit pas* in *Que dit la chanson ?* Revue Cités. n°19. Vendôme. Paris : PUF.
134. VIRASOLVIT, J. (2013). Quel interculturel en classe de FLE ? Analyse et proposition de scénarios in *Synérgies Chine* n°8. pp.65-81. [source URL consultée le 24 novembre : <http://gerflint.fr/Base/Chine8/Article6Virasolvit.pdf>]
135. WALTER, H. (1998). *Le français dans tous les sens*. Paris : Édition Robert Laffont.
136. WOLTON, D. (2008). *Introduction. Aux carrefours de l'Histoire*. Hermès. La Revue 2004/3 (n°40). pp.15-17. [source URL consultée le 24 novembre : <https://www.cairn.info/revue-hermes-la-revue-2004-3-page-15.htm>]

## DICTIONNAIRES :

1. ARES, G. (1994). *Parler suisse, parler français*. Vevey : Éditions de l'Aire.
2. BELANGER, M. (2004). *Petit guide du parler québécois*. Québec : Alain Stanké.
3. BELIVEAU, M. et GRANGER, S. (2000). *Savoureuses expressions québécoises*. Monaco : Éditions du Rocher.
4. BERGERON, L. (1997). *Dictionnaire de la langue québécoise*. Montréal : Typo.
5. BOCH, O., VON WARTBURG, W. (2002). *Dictionnaire étymologique de la langue française*. Quadrage/ PUF. Paris.
6. CAVIN, D. (2005). *Glossaire des expressions vaudoises et romandes*. Vevey : Éditions de l'Aire.
7. CUQ, J.-P. (1990). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris : CLE international.
8. DAGENAIS, G. (1967). *Dictionnaire des difficultés de la langue française au Canada*. Québec-Montréal : Éditions pédagogia inc.
9. DESRUISSEAU, P. (2005). *Trésor des expressions populaires*. Québec : Bibliothèque québécoise.
10. DESRUISSEAU, P. (1990). *Dictionnaire des expressions québécoises*. Québec : Bibliothèque québécoise.
11. DULONG, G. (1999). *Dictionnaire des canadianismes*. Québec : Septentrion.
12. KNECHT, P., THIBAUT, A. (2004). *Dictionnaire suisse romand*. Genève : Zoé.
13. MENEY, L. (2003). *Dictionnaire québécois-français*. Montréal : Guérin.
14. MERCIER, J. (1990). *Dictionnaire franco-belge/belgo-français*. Bruxelles : Glénat.
15. NICOLLIER, A. (1990). *Dictionnaire des mots suisses de la langue française*. Genève : Édition GVA SA.
16. PIDOUX, E. (1983). *Le Langage des Romands*. Lausanne : Ensemble.
17. PIDOUX, E. (1984). *Le Langage des Romands*, 2<sup>e</sup> édition, Lausanne : Ensemble.
18. POIRIER, C. (1998). *Dictionnaire historique du français québécois*. Sainte-Foy : Les Presses de l'Université Laval.
19. REY, A. et CHANTREAU, S. (2003). *Dictionnaire d'expressions et locutions*. Paris : Le Robert.

20. REY-DEBOVE, J., REY, A. (2000). *Le Nouveau Petit Robert*. Paris : Dictionnaires Le Robert.
21. BLETTON, J.-L. (2008). *Guide pratique du français parlé (à Ouagadougou, Bamako, Porto-Novo et Lomé)* (Burkina-Faso, Mali, Bénin et Togo). L'Harmattan. Paris.
22. LÉBOUC, G. (2006). *Dictionnaire des belgicisms*, Éditions Racine, Bruxelles.
23. LÉBOUC, G. (1998). *Le Belge dans tous ses états*, Éditions Bonneton, Paris.

## **SITOGRAFIE:**

- [https://www.youtube.com/watch?v=S\\_xH7noaqTA](https://www.youtube.com/watch?v=S_xH7noaqTA) [source URL consultée le 20 juillet 2014]
- <http://www.akwab-art.com/vetements-africains-xsl-289.html> [source URL consultée le 20 novembre 2014]
- <http://litterature.savoir.fr/conte-genre-litteraire> [source URL consultée le 9 avril 2015]
- <http://www.lessignets.com/signetsdiane/signet/contes.htm> [source URL consultée le 9 avril 2015]
- <http://www.youtube.com/watch?v=OCIAyHEFTrQ> [source URL consultée le 10 septembre 2015]
- <http://www.youtube.com/watch?v=Ur-tOZdYtdk> [source URL consultée le 10 septembre 2015]
- <http://www.youtube.com/watch?v=dMLhJYG46bU> [source URL consultée le 10 septembre 2015]
- <http://www.youtube.com/watch?v=dw5Re7k1KBA> [source URL consultée le 10 septembre 2015]
- <https://www.youtube.com/watch?v=k1oQRjH0Fck> [source URL consultée le 10 septembre 2015]
- <http://www.youtube.com/watch?v=71BI9Ga0NCE> [source URL consultée le 10 septembre 2015]
- <https://www.youtube.com/watch?v=RbPxorN3H00> [source URL consultée le 10 septembre 2015]
- [https://fr.wikipedia.org/wiki/Dupond\\_et\\_Dupont](https://fr.wikipedia.org/wiki/Dupond_et_Dupont) [source URL consultée le 10 septembre 2015]
- <https://sites.google.com/site/articlesmarcbosche/despr%C3%A9jug%C3%A9sauxst%C3%A9r%C3%A9otypes> [source URL consultée le 10 septembre 2015]
- <http://www.youtube.com/watch?v=IQt3dZPoFYM&spfreload=10> [source URL consultée le 15 octobre 2015]
- <http://www.espacefrancais.com/citations/?searchq=communau&show=100> [source URL consultée le 9 novembre 2015]
- <http://www.ina.fr/audio/PHD86056259> [source URL consultée le 21 janvier 2016]

[https://fr.wikipedia.org/wiki/Johann\\_Heinrich\\_F%C3%BCssli](https://fr.wikipedia.org/wiki/Johann_Heinrich_F%C3%BCssli) [source URL consultée le 21 janvier 2016]

<http://www.francophonie.org/FAQ.html> [source URL consultée le 21 janvier 2016]

<http://bourgogne.maisondelafrancophonie.fr/francophonie/> [source URL consultée le 21 janvier 2016]

[https://fr.wikipedia.org/wiki/Georges\\_Moustaki](https://fr.wikipedia.org/wiki/Georges_Moustaki) [source URL consultée le 27 janvier 2016]

[https://fr.wikipedia.org/wiki/Joe\\_Dassin](https://fr.wikipedia.org/wiki/Joe_Dassin) [source URL consultée le 27 janvier 2016]

<https://fr.wikipedia.org/wiki/Dalida> [source URL consultée le 27 janvier 2016]

[https://fr.wikipedia.org/wiki/Patricia\\_Kaas](https://fr.wikipedia.org/wiki/Patricia_Kaas) [source URL consultée le 27 janvier 2016]

[https://fr.wikipedia.org/wiki/Michel\\_Jonasz](https://fr.wikipedia.org/wiki/Michel_Jonasz) [source URL consultée le 27 janvier 2016]

[https://fr.wikipedia.org/wiki/Manu\\_Chao](https://fr.wikipedia.org/wiki/Manu_Chao) [source URL consultée le 27 janvier 2016]

<https://fr.wikipedia.org/wiki/Stromae> [source URL consultée le 27 janvier 2016]

[https://fr.wikipedia.org/wiki/Tiken\\_Jah\\_Fakoly](https://fr.wikipedia.org/wiki/Tiken_Jah_Fakoly) [source URL consultée le 27 janvier 2016]

[https://fr.wikipedia.org/wiki/%C3%80\\_bout\\_de\\_souffle](https://fr.wikipedia.org/wiki/%C3%80_bout_de_souffle) [source URL consultée le 3 février 2016]

<http://atilf.atilf.fr/dendien/scripts/tlfiv5/advanced.exe?8;s=952601715> [source URL consultée le 18 février 2016]

<https://fr.wikipedia.org/wiki/Cr%C3%A9ole> [source URL consultée le 18 février 2016]

<http://www.monsieurmuffler.com/> [source URL consultée le 18 février 2016]

<https://www.youtube.com/watch?v=tO4D-Nz4MBQ> [source URL consultée le 26 février 2016]

<https://www.youtube.com/watch?v=YH51zJW4P9k> [source URL consultée le 26 février 2016]

<https://www.youtube.com/watch?v=5R4XLImIQ2Q> [source URL consultée le 26 février 2016]

[https://fr.wikipedia.org/wiki/Tour\\_de\\_France](https://fr.wikipedia.org/wiki/Tour_de_France) [source URL consultée le 1 mars 2016]

[https://fr.wikipedia.org/wiki/Amadou\\_et\\_Mariam](https://fr.wikipedia.org/wiki/Amadou_et_Mariam) [source URL consultée le 2 mars 2016]

<https://www.youtube.com/watch?v=O30-zyU-U3M> [source URL consultée le 2 mars 2016]

[https://fr.wikipedia.org/wiki/Karl\\_Lagerfeld](https://fr.wikipedia.org/wiki/Karl_Lagerfeld) [source URL consultée le 3 mars 2016]

[https://fr.wikipedia.org/wiki/Am%C3%A9lie\\_Nothomb](https://fr.wikipedia.org/wiki/Am%C3%A9lie_Nothomb) [source URL consultée le 3 mars 2016]

[https://fr.wikipedia.org/wiki/Charles\\_Aznavor](https://fr.wikipedia.org/wiki/Charles_Aznavor) [source URL consultée le 3 mars 2016]

<https://fr.wikipedia.org/wiki/Beur> [source URL consultée le 4 mars 2016]

[https://fr.wikipedia.org/wiki/Slam\\_%28po%C3%A9sie%29](https://fr.wikipedia.org/wiki/Slam_%28po%C3%A9sie%29) [source URL consultée le 4 mars 2016]

<http://www.rfimusique.com/artiste/musiques-monde/amadou-mariam/biographie> [source URL le 4 mars 2016]

[VanGoghMuseum\\_Description-du-programme\\_Lettres-de-Van-Gogh\\_FR](http://VanGoghMuseum_Description-du-programme_Lettres-de-Van-Gogh_FR) [source URL consultée le 5 mars 2016]

<http://www.ina.fr/video/I00008461> [source URL consultée le 5 mars 2016]

<https://www.youtube.com/watch?v=C4OvIW9qyUQ> [source URL consultée le 5 mars 2016]

[https://fr.wikipedia.org/wiki/Maurice\\_Benayoun](https://fr.wikipedia.org/wiki/Maurice_Benayoun) [source URL consultée le 6 mars 2016]

[https://fr.wikipedia.org/wiki/Jos%C3%A9-Maria\\_de\\_Heredia](https://fr.wikipedia.org/wiki/Jos%C3%A9-Maria_de_Heredia) [source URL consultée le 7 mars 2016]

<https://www.youtube.com/watch?v=1mLfDKqw9YY> [source URL consultée le 7 mars 2016]

[https://fr.wikipedia.org/wiki/L%C3%A9on-Gontran\\_Damas](https://fr.wikipedia.org/wiki/L%C3%A9on-Gontran_Damas) [source URL consultée le 7 mars 2016]

<http://www.franceculture.fr/emissions/les-idees-claires/bien-des-grands-francais-sont-belges> [source URL consultée le 7 mars 2016]

[https://fr.wikipedia.org/wiki/Raymond\\_Devos](https://fr.wikipedia.org/wiki/Raymond_Devos) [source URL consultée le 7 mars 2016]

[https://fr.wikipedia.org/wiki/L'Atelier\\_du\\_bruit](https://fr.wikipedia.org/wiki/L'Atelier_du_bruit) [source URL consultée le 10 mars 2016]

[https://fr.wikipedia.org/wiki/Entre\\_les\\_murs\\_%28film%29](https://fr.wikipedia.org/wiki/Entre_les_murs_%28film%29) [source URL consultée le 12 mars 2016]

<http://atilf.atilf.fr/dendien/scripts/tlfi5/advanced.exe?8;s=635082090> [source URL consultée le 25 mars 2016]

[https://fr.wikipedia.org/wiki/Petit\\_rat](https://fr.wikipedia.org/wiki/Petit_rat) [source URL consultée le 29 mars 2016]

[http://www.lb.refer.org/fle/cours/cours3\\_AC/hist\\_didactique/cours3\\_hd08.htm](http://www.lb.refer.org/fle/cours/cours3_AC/hist_didactique/cours3_hd08.htm) [source URL consultée le 29 mars 2016]

[https://www.youtube.com/watch?v=Oyf8tz\\_IoyQ](https://www.youtube.com/watch?v=Oyf8tz_IoyQ) [source URL consultée le 11 octobre 2016]

<http://camet-camef.ca/images/LexploitationdesfilmsenclasseIPE.pdf> [source URL consultée le 24 novembre 2016]

<http://www.franparler-oif.org/elaborer-une-unite-didactique-a-partir-dun-document-authentique-lextrait-de-film/> [source URL consultée le 24 novembre 2016]

<https://brock.scholarsportal.info/journals/voixplurielles/article/viewFile/844/810> [source URL consultée le 24 novembre 2016]

[https://fr.wikiversity.org/wiki/Dialectes\\_fran%C3%A7ais\\_d'Asie/Fran%C3%A7ais\\_du\\_Vi%C3%AAt\\_Nam](https://fr.wikiversity.org/wiki/Dialectes_fran%C3%A7ais_d'Asie/Fran%C3%A7ais_du_Vi%C3%AAt_Nam) [source URL consultée le 12 janvier 2017]

<http://dicocitations.lemonde.fr/citations/citation-2828.php> [source URL consultée le 7 février 2017]

<https://www.sudhorizons.dz/fr/les-news/a-la-une/257-bouteflika-la-presse-represente-un-noble-moyen-au-service-du-peuple> [source URL consultée le 19 février 2017]

<http://www.academie-francaise.fr/ma-patrie-cest-la-langue-francaise-albert-camus-seance-publique-annuelle> [source URL consultée le 21 février 2017]