

Νικολέττα Ματζαφού, 'L'exploitation interculturelle du cinéma dans l'enseignement
interdisciplinaire du FLE chez les adultes'



ΕΛΛΗΝΙΚΟ ΑΝΟΙΚΤΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ

ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΞΕΙΔΙΚΕΥΣΗ ΚΑΘΗΓΗΤΩΝ ΓΑΛΛΙΚΗΣ

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

**L'EXPLOITATION INTERCULTURELLE DU CINÉMA DANS
L'ENSEIGNEMENT INTERDISCIPLINAIRE DU FLE CHEZ LES
ADULTES**

ΜΑΤΖΑΦΟΥ ΝΙΚΟΛΕΤΤΑ

ΕΠΙΒΛΕΠΟΥΣΑ ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ: ΣΑΜΙΟΥ ΑΝΤΙΓΟΝΗ

ΠΑΤΡΑ, ΙΟΥΛΙΟΣ 2018

Η παρούσα εργασία αποτελεί πνευματική ιδιοκτησία της φοιτητήτριας Ματζαφού Νικολέττας που την εκπόνησε. Στο πλαίσιο της πολιτικής ανοικτής πρόσβασης ο συγγραφέας/δημιουργός εκχωρεί στο ΕΑΠ, μη αποκλειστική άδεια χρήσης του δικαιώματος αναπαραγωγής, προσαρμογής, δημόσιου δανεισμού, παρουσίασης στο κοινό και ψηφιακής διάχυσής τους διεθνώς, σε ηλεκτρονική μορφή και σε οποιοδήποτε μέσο, για διδακτικούς και ερευνητικούς σκοπούς, άνευ ανταλλάγματος και για όλο το χρόνο διάρκειας των δικαιωμάτων πνευματικής ιδιοκτησίας. Η ανοικτή πρόσβαση στο πλήρες κείμενο για μελέτη και ανάγνωση δεν σημαίνει καθ' οιονδήποτε τρόπο παραχώρηση δικαιωμάτων διανοητικής ιδιοκτησίας του συγγραφέα/δημιουργού ούτε επιτρέπει την αναπαραγωγή, αναδημοσίευση, αντιγραφή, αποθήκευση, πώληση, εμπορική χρήση, μετάδοση, διανομή, έκδοση, εκτέλεση, «μεταφόρτωση» (downloading), «ανάρτηση» (uploading), μετάφραση, τροποποίηση με οποιονδήποτε τρόπο, τμηματικά ή περιληπτικά της εργασίας, χωρίς τη ρητή προηγούμενη έγγραφη συναίνεση του συγγραφέα/δημιουργού. Ο συγγραφέας/δημιουργός διατηρεί το σύνολο των ηθικών και περιουσιακών του δικαιωμάτων.



L'EXPLOITATION INTERCULTURELLE DU CINÉMA DANS
L'ENSEIGNEMENT INTERDISCIPLINAIRE DU FLE CHEZ LES
ADULTES

ΜΑΤΖΑΦΟΥ ΝΙΚΟΛΕΤΤΑ

Επιτροπή Επίβλεψης Πτυχιακής / Διπλωματικής Εργασίας

Επιβλέπων Καθηγητής:

Αντιγόνη Σαμίου

Συν-Επιβλέπων Καθηγητής:

Θεοδώρα Λεονταρίδο

Remerciements

Tout d'abord je voudrais remercier la directrice de ma recherche, Mme Antigoni Samiou pour toute son aide et consultation tout au long de mon travail.

Puis, je dois un grand merci à tous les participants et amis de ma recherche : Angelos, Athina, Dimitra, Elena, Efi, Evangelia, Louise, Katerina, Panorea, Sarantos, Stavroula, Stergios, Thanos et Vangelis. Leur soutien et patience ont été vraiment très précieux pour moi.

SYNOPSIS

Dans l'ère de la mondialisation qu'on parcourt, où la communication entre les pays s'avère impérative, la connaissance des langues étrangères constitue une nécessité. Il est vrai que dans le domaine professionnel et social à la fois, maîtriser au moins une langue étrangère est un outil précieux, voire une condition requise. Ainsi, l'apprentissage d'une Lé ne se limite plus aux enfants scolarisés. Dans le cadre de l'éducation permanente exigée par la société contemporaine, on constate un nombre croissant d'adultes qui cherchent à apprendre ou perfectionner une Lé tant pour des raisons professionnelles que personnelles. En prenant en compte les besoins éducatifs particuliers des adultes, ainsi que le contexte de leurs expériences et connaissances déjà acquises, on vise, dans ce mémoire, à développer la conscience interculturelle chez eux, ainsi qu'à améliorer leur expression orale pour des raisons communicatives. Dans le but de concevoir un cours de FLE adéquat pour un public adulte, on s'appuiera, donc, sur le moyen du cinéma, comme un outil pédagogique motivant et agréable, tout en mettant en valeur l'approche interdisciplinaire, visant à l'éducation holistique de l'apprenant. Dans la présente recherche, après avoir étudié le cadre théorique relatif à l'exploitation pédagogique du moyen cinématographique, les principes de l'approche interdisciplinaire et de l'éducation des adultes, on proposera trois extraits de films différents, lesquels on exploitera pour réaliser les activités conçues, avec trois groupes différents d'apprenants adultes. Pendant nos cours, on s'appuiera sur d'autres disciplines, ainsi que sur les connaissances antérieures de nos élèves.

Mots clés : éducation des adultes, cinéma, moyens audiovisuels, interdisciplinarité, FLE

ΣΥΝΟΨΗ

Στην εποχή της παγκοσμιοποίησης που διανύουμε, όπου η επικοινωνία μεταξύ των χωρών αποδεικνύεται επιτακτική, η γνώση ξένων γλωσσών αποτελεί μια αναγκαιότητα. Είναι αλήθεια ότι στον επαγγελματικό και κοινωνικό τομέα, η γνώση τουλάχιστον μιας ξένης γλώσσας είναι ένα πολύτιμο εργαλείο, και μάλιστα μια απαραίτητη προϋπόθεση. Έτσι, η εκμάθηση μιας Ξένης Γλώσσας δεν περιορίζεται πλέον μόνο στα παιδιά κατά τη διάρκεια της σχολικής ζωής τους. Στο πλαίσιο της δια βίου μάθησης που απαιτείται από τη σύγχρονη κοινωνία, παρατηρούμε έναν αυξανόμενο αριθμό ενηλίκων που επιδιώκουν να μάθουν ή να βελτιώσουν μια Ξένη Γλώσσα, τόσο για επαγγελματικούς όσο και για προσωπικούς λόγους. Λαμβάνοντας υπόψη τις ειδικές ανάγκες των ενηλίκων, και το πλαίσιο της εμπειρίας και των γνώσεων που έχουν ήδη αποκτηθεί, στοχεύουμε, σε αυτή την εργασία, στην ανάπτυξη της διαπολιτισμικής ευαισθητοποίησης των μαθητών και στη βελτίωση των δεξιοτήτων ομιλίας τους για επικοινωνιακούς σκοπούς. Για να σχεδιάσουμε ένα μάθημα εκμάθησης της γαλλικής ως ξένης γλώσσας, με σκοπό να το κάνουμε καταλληλότερο για ένα ενήλικο κοινό, θα βασιστούμε στο μέσο της ταινίας, ως πιο ενθαρρυντικό και ευχάριστο εκπαιδευτικό εργαλείο, αξιοποιώντας τη διεπιστημονική προσέγγιση, στοχεύοντας στην ολιστική εκπαίδευση του μαθητή. Στην παρούσα έρευνα, μετά από μελέτη του θεωρητικού πλαισίου για την παιδαγωγική χρήση του μέσου των ταινιών, για τις αρχές της διεπιστημονικής προσέγγισης και της εκπαίδευσης ενηλίκων, προτείνουμε τρία διαφορετικά αποσπάσματα από ταινίες, τις οποίες θα χρησιμοποιήσουμε για να πραγματοποιήσουμε τις δραστηριότητες που έχουμε σχεδιάσει, με τρεις διαφορετικές ομάδες ενηλίκων εκπαιδευόμενων. Κατά τη διάρκεια των μαθημάτων μας, θα βασιστούμε και σε άλλα γνωστικά αντικείμενα, καθώς επίσης και στις προηγούμενες γνώσεις των μαθητών μας.

Λέξεις κλειδιά: εκπαίδευση ενηλίκων, κινηματογράφος, οπτικοακουστικά μέσα, διαθεματικότητα, διδακτική της γαλλικής ως ξένης γλώσσας

SOMMAIRE

Synopsis	5
Introduction	8
Première partie : Le cadre théorique de la recherche	
Chapitre 1 : L'utilisation du support filmique dans l'enseignement	11
Chapitre 2 : L'approche interdisciplinaire et son apport dans l'interculturel	21
Chapitre 3 : L'éducation des adultes	31
Conclusion du cadre théorique	43
Deuxième partie : Le cadre pratique de la recherche	
Introduction	44
Chapitre 1 : Méthodologie et analyse de l'échantillon	45
Chapitre 2 : Les résultats du premier questionnaire	47
Chapitre 3 : Planification des activités basées sur le support Filmique	53
Conclusion du cadre pratique	98
Conclusion générale	100
Table des matières	102
Bibliographie	104
Annexes	108

INTRODUCTION

Étant donné que les exigences de l'enseignement de langues étrangères sont actuellement accrues dans la société multiculturelle contemporaine, l'enseignant du FLE doit renouveler ses approches didactiques et rendre son cours plus agréable. Dans notre étude, on a choisi de s'occuper de l'enseignement du français comme langue étrangère chez les adultes, à travers l'exploitation interculturelle du cinéma et de l'interdisciplinarité dans l'intention de cultiver la conscience interculturelle de nos apprenants.

D'une part, on a choisi d'exploiter le moyen culturel du cinéma pour favoriser la familiarisation des apprenants surtout, avec le français parlé, mais aussi avec la culture étrangère. En plus, le cinéma occupe une place primordiale parmi les loisirs préférés de l'homme. Par rapport, alors, aux moyens traditionnels et banalisés, comme les documents textuels et auditifs, les moyens audiovisuels apparaissent comme une alternative agréable qui peut faciliter la communication des apprenants en rendant le cours plus créatif et inspirant. D'autre part, le support filmique leur offre la possibilité de se familiariser avec le registre verbal, gestuel et culturel des locuteurs natifs dans des situations « réelles ».

Par ailleurs, dans notre recherche on s'appuie aussi sur le principe de l'interdisciplinarité pour adopter une approche plus holistique des sujets traités. Dans l'ère de l'information actuelle, il est essentiel de savoir mettre en valeur tous les savoirs disponibles pour développer l'ouverture d'esprit et la pensée critique du public d'adultes visé.

Pour être plus précise, les adultes qui ont déjà reçu une éducation et ont même effectué des études supérieures, ont formé leur personnalité, ainsi que leurs centres d'intérêt. Ainsi, en exploitant leurs connaissances antérieures obtenues on essaiera de développer leur conscience interculturelle à l'aide d'activités et de projets interdisciplinaires.

En bref, notre **problématique**, consiste à vérifier l'efficacité de films dans un cours de FLE chez les adultes, à l'aide d'autres disciplines. Les moyens d'exploitation du document filmique qui seront proposés visent à rendre le cours plus agréable, motivant et moins fatigant pour un apprenant adulte. Enfin, il est nécessaire d'enregistrer les réactions et les difficultés des apprenants pendant la réalisation des activités conçues et d'examiner s'ils ont développé les compétences requises, ainsi que la conscience interculturelle selon les objectifs à atteindre.

Plus précisément, à part la compétence de la communication interculturelle, on jugera la familiarisation des apprenants avec la langue française et l'amélioration de sa maîtrise. En plus, on verra dans quelle mesure une approche interdisciplinaire peut constituer une méthode efficace pour développer la prise de conscience interculturelle et sociale chez les apprenants. Enfin, on voudrait montrer si ce moyen est assez motivant pour faire les apprenants interagir et communiquer entre eux, ainsi que si on pourrait développer certaines valeurs sociales chez eux.

Pour la réalisation de cette étude on s'est appuyé sur des principes théoriques précis :

Premièrement, on a étudié l'utilisation de moyens audiovisuels, particulièrement du cinéma, dans l'enseignement du FLE pour « sensibiliser les élèves à la relation de la culture étrangère avec la culture maternelle, au rapport d'identité/ altérité » afin d' « amener les apprenants à un but éducatif majeur, la conscience interculturelle ». (Extrait de : « L'exploitation des films en classe », 2008, Éducation et Développement de la petite enfance, Île-du-Prince-Édouard, CANADA.)

Puis, on a exploré la contribution et l'usage de l'approche interdisciplinaire dans l'enseignement : « Parmi les moyens que l'enseignant peut utiliser pour préparer plus efficacement les apprenants à coexister harmonieusement avec l'autre est le projet interdisciplinaire. Dans le cadre de cette intervention nous focaliserons notre attention sur les convergences des objectifs posés par l'interculturel et l'interdisciplinarité tout en

examinant les profits de l'apprenant. » (Extrait de : « L'interdisciplinarité au service de l'interculturel », Théodora Nikou, Conseillère Scolaire, Université Ouverte hellénique, Grèce).

Enfin, on s'est appuyé sur les principes de l'éducation des adultes et de l'andragogie pour constater les caractéristiques particulières des apprenants adultes, ainsi que les objectifs spécifiques d'une approche didactique ciblée à un public adulte. On a repéré, alors, des méthodes, des outils et des stratégies propices aux exigences et attentes des apprenants adultes en respectant les différents facteurs sociaux, psychologiques, professionnels et démographiques qui peuvent influencer leur participation et performance pendant un programme de FLE.

En ce qui concerne la structure de notre mémoire, dans la première partie, on présentera les théories citées ci-dessus sur lesquelles on s'est appuyée.

La deuxième partie est consacrée à la pratique de notre recherche et, plus précisément, d'une part, la méthodologie utilisée et l'échantillon précis de participants à la recherche et, d'autre part, le déroulement et l'évaluation d'un projet basé sur l'utilisation interdisciplinaire du cinéma pour développer la conscience interculturelle des apprenants adultes. Dans la réalisation de ce but, on proposera des fiches pédagogiques accompagnées de consignes claires pour les enseignants. On analysera aussi les données statistiques du second questionnaire et on essaiera d'aboutir à quelques conclusions en fonction de nos hypothèses initiales.

CHAPITRE I

L'utilisation du support filmique dans l'enseignement

1.1. Les matériels audiovisuels dans l'enseignement des langues.

Dans l'ère moderne dominée par la technologie et l'image, il semble nécessaire qu'on introduise de plus en plus d'outils de nouvelles technologies dans l'enseignement. Les nouvelles générations d'apprenants y sont bien habituées et l'usage de nouvelles technologies a envahi notre vie quotidienne. Comme Viaillon constate : « Mais la technologie a quasi modifié le statut et les représentations mentales des apprenants. La télévision fait maintenant partie du quotidien de la quasi-totalité d'entre eux [...] De nombreux apprenants ont donc une compétence discursive télévisuelle et informatique. Pour certains, l'usage de ces supports devient même la norme et ils s'attendent à la retrouver dans un contexte de formation. » (Viillon, V. 2002. Images et apprentissages). Devant ce défi pédagogique, en tant qu'enseignants de FLE, on ressent, donc, le besoin de mettre en valeur les nouvelles technologies.

Bien évidemment, l'utilisation de moyens audiovisuels n'est pas une découverte nouvelle ni récente. Pendant les années 1955-1975 le mouvement structuro-global audiovisuel, SGAV, (P. Guberina - P. Rivenc - R. Renard) a privilégié les documents audiovisuels, authentiques ou non, dans la didactique des langues. Selon la méthodologie SGAV « la cohérence est construite autour de l'utilisation conjointe de l'image et du son. Le support sonore était constitué par

des enregistrements magnétiques et le support visuel par des images fixes ». De nos jours, la méthode SGAV peut être appliquée aux élèves d'un âge très précoce pour promouvoir la compréhension et l'expression orale.

La définition contemporaine de l'enseignement audiovisuel se réfère à « une technique ou une œuvre associant l'image et le son et implique les méthodes d'enseignement qui sont fondées sur la sensibilité auditive et visuelle de l'apprenant » (http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/audiovisuel_audiovisuelle/6412). Il y a des moyens audiovisuels variés dont on pourrait se servir : le magnétoscope, la radio, la télévision, la vidéo (journal télévisé, documentaire, dessins animés, films, les spots publicitaires télévisés), CDs, DVDs, cédéroms, documents multimédias, ainsi que l'Internet nous ouvrent la porte à une disponibilité immense de documents audiovisuels qu'on peut repérer très facilement, très rapidement et sans coût considérable.

L'intégration de matériels audiovisuels dans l'enseignement, et particulièrement du moyen de cinéma dont on s'occupera dans ce mémoire, offre une grande chance aux apprenants tout d'abord de se familiariser avec la langue parlée étrangère, l'accent et l'intonation et, dans un second temps, d'exercer la compétence auditive. De plus, ils jouent un rôle très important dans la sensibilisation des apprenants aux aspects culturels d'une société étrangère, aux idées, aspirations, gestes des locuteurs de la langue cible, en développant, ainsi, la composante culturelle de la compétence de communication. Les dimensions sociolinguistiques, pragmatiques et culturelles de la LE sont aussi développées en aidant l'apprenant à accéder au sens du document.

Un autre avantage de l'usage des matériels audiovisuels est la motivation des apprenants à communiquer, interagir et reproduire la langue cible, le français dans notre cas. Ils ont la possibilité d'observer l'utilisation de la langue orale dans un contexte social réel. Alors, ils sont plus prêts à comprendre, imiter et s'impliquer personnellement et

activement dans la langue étrangère, avec moins de réservations. En deuxième étape, la curiosité, l'intérêt et l'attention de l'apprenant sont plus favorisés par l'image et le son en comparaison avec les supports textuels traditionnels qui présentent moins d'intérêt pour les élèves.

En bref, l'intégration de nouvelles technologies dans l'enseignement de langues constitue un outil fondamental afin de rendre l'apprentissage plus intéressant, plus motivant et plus actuel, priorisant la communication orale et la sensibilisation interculturelle. La combinaison de l'image avec le son, et plus particulièrement la projection de films, peut contribuer largement dans le développement de la didactique des langues étrangères.

1.2. La fonction didactique du film. Quels apports peut-il offrir ?

D'après les mots de Carmen Compte, « Il a été possible jusqu'à présent d'enseigner les langues sans utiliser l'image animée [...]et cela pourrait fort bien se poursuivre ainsi. 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. De plus, la vidéo provoque l'implication affective de l'apprenant, ce qui constitue l'une des forces-moteur de l'apprentissage. » (Carmen Compte, La vidéo en classe de langue).

Le moyen de la vidéo comme support didactique dans une classe de langues présente de divers avantages. Tout d'abord, une image animée rend les objets et les informations plus intéressants en créant une atmosphère plus positive. Les informations visuelles observées par les apprenants peuvent favoriser leur interprétation productive en rendant ainsi le cours plus agréable. De plus, comme Consitt l'affirme, les films

stimulent l'imagination, la curiosité et la participation des enfants dans la classe. Cela vaut pour tous les âges des apprenants, même pour les adultes dans le cas du présent travail. Aussi, la projection de films constitue une technique alternative propice à faire les apprenants « voyager » dans un autre monde, une autre culture, s'évader de la réalité de classe, éprouver des sentiments différents et forts, s'identifier avec les personnages du film, vivre une expérience différente avec le reste de leurs camarades. En effet, l'exploitation du film en classe fait les apprenants connaître comment s'expriment des émotions dans la culture cible. Ils développent une relation affective et émotionnelle avec leur apprentissage, ainsi qu'une compétence de communication interculturelle. Or, cette dimension affective des films induit des émotions chez les apprenants qui les rendent plus capables de s'intéresser, s'impliquer et participer personnellement et activement dans l'apprentissage, tout en prenant plaisir à cette procédure.

De plus, suite à la problématique de ce mémoire, l'usage de films dans l'enseignement du FLE donne l'occasion aux apprenants de se familiariser avec la langue orale, l'accent, le débit, l'intonation, les formules idiomatiques, les expressions et les gestes d'un autre peuple. Comme Carmen Compte le souligne, « l'enseignement des langues se doit être en interaction directe avec la vie quotidienne », ainsi, la vidéo permet d'entrer en contact avec des expressions non-verbales et implicites culturels, contrairement à la réalité figée dans les manuels. À travers une vidéo, on « visite » une région francophone : on peut constater les lieux, les décors, la façon de s'habiller, les habitudes alimentaires, la musique, le climat, on entend parler le français dans des situations et contextes réels, produits par des locuteurs francophones pour des locuteurs francophones ; on nous engendre alors, le goût d'apprendre le français et comprendre mieux le « pourquoi » on le fait.

Par ailleurs, la communication orale est promue parmi les élèves, ils sont plus prêts à prendre la parole et s'exprimer dans la langue française, sur ce qu'ils aiment ou détestent, ce qui les énerve, les rend contents ou malheureux, sur leurs goûts et aspirations, sur leur vie quotidienne et leurs intérêts. Donc, le film s'avère favorable, surtout pour les adultes qui ont plus du mal à s'exprimer devant les autres ; ils sont plus fermés et hésitants, à cause de la peur de s'exposer et 'casser' leur image, ce qui est encore plus évident parmi les adultes d'un statut professionnel ou académique plus élevé. Ensuite, à travers de films on ouvre nos horizons mentaux, on devient plus tolérants envers le différent et l'inconnu, on fait tomber des stéréotypes. On peut, alors, grâce à cette diversité de contextes d'informations, comprendre plus facilement autrui, expliquer des événements et comportements différents et aboutir aux conclusions plus approfondies. Enfin, les films donnent l'occasion d'aborder des thèmes importants et intéressants qu'on rencontre dans la vie quotidienne, comme par exemple, le thème de la guerre, de l'amour, de l'amitié, des difficultés et problèmes sociaux, de la vie quotidienne, des traditions etc. ; des thèmes qui peuvent être facilement exploités dans le cours et liés avec d'autres disciplines scolaires, aussi.

Une contribution primordiale que l'exploitation des films offre dans l'enseignement est la motivation de l'apprenant. Surtout dans notre époque où les élèves veulent trouver du sens dans l'apprentissage pour s'investir et sont quotidiennement influencés par de nombreux stimuli. Théodora Nikou dit que le document filmique « peut casser la routine de la classe et motiver les élèves convaincus que le français est une langue vivante parlée par des personnes différentes au niveau culture. » La motivation des apprenants joue un rôle essentiel dans un enseignement/apprentissage réussi et l'utilisation de films peut s'avérer très efficace pour éveiller l'intérêt et l'attention des apprenants, en les impliquant davantage dans ce processus. En fait, la vue d'un film qui traite des situations réelles de la vie stimule les élèves à saisir le sens du récit. Dans l'enseignement de langues

étrangères, les activités conventionnelles sont en grande partie décontextualisées, ce qui décourage les apprenants. Pourtant, par le support des documents filmiques, on peut concevoir des activités qui portent du sens, formant un ensemble cohérent et réfléchi et répondant à de vrais besoins. Par conséquent, les apprenants, au fur et à mesure qu'ils comprennent le sens du film, ils veulent comprendre davantage et ils font aussi un effort plus grand.

Finalement, recourir aux supports audiovisuels, comme la vidéo, offre la possibilité aux apprenants de se rapprocher de l'apprentissage de la LE d'une manière identique à celle de l'apprentissage naturel et inconscient de la langue maternelle. L'acquisition de la LE est réalisée selon un processus qui se rapproche du processus naturel d'apprentissage de la LM. Par ailleurs, l'apprenant est exposé à des situations de communication et des échanges langagiers variés dans la LE, comme un enfant qui apprend sa LM et qui est exposé à une diversité de situations de communication auxquelles participent les membres de son espace de socialisation. Et comme Viaillon le souligne :« L'avantage de ces documents est de mettre l'accent sur la communication réelle, c'est-à-dire non filtrée par les nécessités pédagogiques. L'apprenant est en effet en contact avec la langue telle qu'elle fonctionne vraiment dans la réalité sociale de la communication. » (Viaillon, V. 2002. Images et apprentissages).

En bref, le film est un support très intéressant, comme il favorise le plaisir d'écouter et de comprendre la langue étrangère, en incitant les apprenants à s'impliquer personnellement et à participer activement dans un apprentissage plus stimulant, intéressant et original. Sauf la motivation offerte, la vue d'un film qui présente des contextes réels avec du sens, rend l'intégration du vocabulaire et des structures plus facile et efficace. De toute façon, l'image animée semble un support qui pourrait promouvoir mieux le goût d'apprentissage du FLE, en comparaison avec des textes d'un manuel,

qui, a priori, constituent l'outil principal et nécessaire de l'enseignement traditionnel.

1.3. Savoirs et compétences à faire acquérir aux apprenants.

Il est vrai que la projection des films en classe de français peut être un outil parfait pour le développement de certaines compétences chez les apprenants. Comme on a déjà mentionné, le film peut répondre à des intelligences et à des styles d'apprentissage qui sont parfois négligés, comme par exemple la motivation des élèves visuels et l'encouragement des non-visuels à développer ce style. De plus, l'information est présentée d'une façon différente qui permet à l'apprenant d'enrichir son vocabulaire, d'acquérir des concepts grammaticaux en sortant du contexte pédagogique traditionnel, ainsi que de faire de nouvelles découvertes sur les valeurs sociales, les traditions, les aptitudes et les habitudes du peuple du pays en question. Enfin, on ne doit pas oublier que les films et, en général, les supports audiovisuels, sont des ressources avec lesquelles les élèves - de la nouvelle génération surtout- sont bien familiarisés, et sont, donc, populaires et bienvenus pendant le cours.

Plus précisément, l'exploitation de films permet de développer de divers savoirs et savoir-faire relatifs à la langue cible et à ses dimensions sociolinguistiques, pragmatiques et culturelles, en facilitant en même temps l'accès des apprenants au sens du film.

D'après Karadağ (2009 : 123-124), le film comporte plusieurs avantages :

- Familiarisation avec plusieurs accents. Le film présente des personnages avec leurs caractéristiques linguistico-culturelles.
- Prise de conscience de différents registres de langue. Le film présente des personnages, aux rôles et statuts définis, qui participent à des situations de communication spécifiques.

- Prise de conscience des aspects prosodiques de la langue. Le film peut présenter des conversations avec des rythmes et des intonations variés.

- Sensibilisation aux éléments para et non verbaux de la communication. Le film expose les mimiques et la gestualité des personnages qui le composent.

- Facilitation de la compréhension. Si l'apprenant ne comprend pas le sens des énoncés présents dans le film, il peut recourir aux images afin de compléter ce qu'il n'a pas compris en mettant en place des stratégies pour accéder au sens.

- Identification des éléments composant des situations de communication. Le film expose les éléments constituant des situations de communication particulières.

On constate alors qu'un cours de FLE avec le support du document filmique peut aller plus loin dans l'apprentissage des compétences linguistiques. Il permet le développement des compétences de communication dans la LE, la sensibilisation des élèves à des stratégies de communication non verbale (avec l'aide des gestes, des mimiques, du paralangage, de la kinésique, des expressions du visage, du regard, etc.), ainsi qu'aux règles de la communication interpersonnelle comme celles relatives à la proxémique dans la culture partagée par les locuteurs de la langue cible (Compte 1989 : 48). En outre, l'apprenant profite du film pour pratiquer et améliorer ses compétences orales, sa prononciation, sa production et expression orale, ou même écrite (ça dépend des activités proposées), et surtout il exerce sa compétence de compréhension orale de la LE. Enfin, le film offre la possibilité aux apprenants de faire des hypothèses, des synthèses, d'auto-évaluation, en créant son propre savoir, et en développant sa pensée critique. La combinaison et l'alternance d'images animées et de paroles, ainsi que tous les éléments non-verbaux ou non-textuels, rendent l'apprenant plus capable à arriver au sens, même s'il n'a pas le niveau linguistique adéquat. Ainsi, les savoirs qu'on peut développer chez un apprenant sont :

- **Le savoir-socioculturel** : connaître des éléments de la vie quotidienne, les conditions de vie, les relations interpersonnelles, les valeurs, les croyances, le langage du corps et les comportements rituels d'un autre peuple qui peuvent être complètement différents ou nouveaux en comparaison avec ceux de sa propre culture.
- **Le savoir-faire interculturel** : être capable de se sensibiliser avec la culture étrangère et d'établir une relation entre la culture d'origine et la culture étrangère.
- **Le savoir-être** : être capable d'exprimer ses propres attitudes, valeurs, croyances et idées et les défendre par rapport à celles du film.
- **Le savoir-apprendre** : être capable à observer de nouvelles expériences présentes, à apprécier, à critiquer et porter un jugement sur ce qu'il voit.
- **Le savoir-parler** : être capable de reproduire, résumer, reformuler, synthétiser et s'exprimer oralement sur ce qu'il a vu en faisant un bon usage de la prononciation, l'accent et le débit de la langue.
(D'après le CECR).

1.4. Problèmes - limites du document filmique dans une classe du FLE.

On a déjà présenté quelques applications et avantages que le moyen du document filmique peut offrir dans l'enseignement de la langue étrangère. Néanmoins, on doit prendre en compte quelques restrictions que l'utilisation de ce moyen provoque.

Tout d'abord, si on choisit d'intégrer des films dans notre cours, on doit examiner s'ils répondent aux besoins des apprenants et aux résultats aspirés de l'apprentissage. On doit avoir défini quelles

compétences et quels savoirs on veut et on peut développer chez les apprenants et comment on peut le faire. Comment va-t-on amener l'apprenant à percevoir, approfondir et même décoder la réalité française pour qu'il réussisse son apprentissage communicatif ? Il est nécessaire qu'on prépare et planifie une exploitation précise des films pour avoir les résultats pédagogiques et éducatifs souhaités.

Ainsi, un enseignant doit consacrer assez de temps à cette préparation (rechercher et voir des films, préparer des activités, etc...), voire du temps « extra », en dehors de son horaire de travail. De plus, ce travail peut être encore plus laborieux pour les enseignants qui ne sont pas très familiarisés avec les nouvelles technologies et l'utilisation de l'équipement technique pour la projection des films, si on considère que les institutions scolaires sont fournies d'un tel équipement. En outre, on ne doit pas sous-estimer le fait que quelques enseignants ne sont pas familiarisés ou hésitent à utiliser des moyens non-traditionnels ou non-banalés. Il est vrai que très souvent les enseignants n'osent pas à s'évader des méthodes déjà connues et amplement utilisées, par peur qu'elles ne soient pas efficaces ou bien approuvées par les directeurs des institutions scolaires, comme les approches innovatrices sont quelques fois considérées comme superflues et non-éducatives. D'ailleurs, on ne doit pas oublier que certains directeurs ou enseignants ne veulent pas « sacrifier » ni dépenser une ou plusieurs séances de cours pour s'occuper du matériel qui n'est pas inclus dans leur programme d'études. En bref, ce temps et cette implication «extra» de la part des enseignants peuvent être des facteurs dissuasifs pour l'intégration d'un film dans un cours du FLE.

Enfin, un autre obstacle émergé par la projection d'un film, francophone dans une classe du FLE, c'est la peur des apprenants à l'égard de la langue étrangère authentique. En effet, les apprenants peuvent être découragés dans le cas où le niveau de langue ne serait pas adapté à leurs propres compétences langagières pour des raisons éducatives. S'ils ne comprennent rien, ils s'ennuieront et ils se sentiront stressés. Par conséquent, l'initiative de la projection filmique

ne sera pas réussie. C'est, alors, aux enseignants de choisir des documents filmiques et d'organiser des activités adéquates, conçues selon le niveau et les intérêts de leurs apprenants pour qu'on ait les résultats souhaités.

Comme conclusion, il semble important que chaque moyen et support qu'on décide d'intégrer dans notre enseignement soit bien préparé et planifié pour rendre l'apprentissage plus réussi et les apprenants, ainsi que les enseignants, plus motivés et contents.

CHAPITRE 2

L'approche interdisciplinaire et son apport dans l'interculturel

1. L'interdisciplinarité : De quoi s'agit-il ?

1.1. Définir la notion de l'« interdisciplinarité ».

Pendant les dernières décennies, on parle beaucoup de l'approche interdisciplinaire dans l'éducation, même dans le système éducatif grec. Dans ce mémoire, on verra son application dans un cours de FLE à l'aide du support filmique. Mais, en quoi consiste exactement le concept de l'interdisciplinarité ? Essayons d'y répondre en s'appuyant sur certaines définitions données.

Selon une définition parue dans le Rapport du Directeur Général de l'UNESCO au Conseil exécutif sur la préparation du Plan à moyen terme pour 1984-1985 (113 EX/4, par. 426) :

« Le concept d'interdisciplinarité se situant sur le plan épistémologique, on peut considérer qu'il se réfère à la coopération de disciplines diverses, qui contribuent à une réalisation commune et qui, par leur association, permettent l'émergence et le progrès de nouveaux

savoirs.[...] Nous comprenons l'interdisciplinarité comme la complémentarité d'enseignements spécifiques qui apportent chacun, non seulement des connaissances dans un domaine propre, mais aussi des modes propres d'approche de l'objet, et de formation de l'esprit. »

Le concept de l'interdisciplinarité, alors, s'applique à des disciplines différentes et il s'agit de leur collaboration et juxtaposition, afin d'aboutir à une nouvelle synthèse de connaissances. La convergence de champs différents, comme par exemple le champ savant, académique, scolaire, professionnel, etc., privilégie les « efforts de synthèse [...] pour compenser les morcellements provoqués par les progrès de l'analyse » (Delattre, Encyclopaedia Universalis, 1985).

Pour aller plus loin, on voit la distinction entre les deux axes de l'interdisciplinarité, académique et pédagogique, en empruntant les mots de Françoise Cros : « l'interdisciplinarité académique analyse en profondeur la constitution des disciplines, leur bienfait, leur recouvrement jusqu'à l'élaboration possible d'une survie des services dans une perspective qui peut devenir dangereusement hégémonique et totalitaire.» D'autre part, « l'interdisciplinarité pédagogique, se centre sur la bipolarité enseignement-apprentissage. Elle tente de dégager les conditions d'une interdisciplinarité réconciliatrice, l'homme-apprenant avec les contenus à acquérir en milieu scolaire. » Dans le même sens, on cite un extrait de l'article d'Annick Fagnant, Catherine Jacmin et Isabelle Sente qui notent que : « l'hyperspécialisation des disciplines et leur découpage n'aide pas à se construire une vision globale des phénomènes naturels, scientifiques et sociaux propres à la société du XXI^e siècle. Pourtant, la complexité des problèmes que nous rencontrons rend de plus en plus nécessaire l'établissement de relations entre les disciplines » (Brouillette, 2004, Maingain, Dufour & Fourez, 2002). En s'appuyant sur cet aspect de l'interdisciplinarité, on essaiera de montrer comment on peut utiliser des moyens différents dans l'apprentissage pour rendre nos apprenants capables d'aborder

des thèmes divers et de résoudre des problèmes sociaux dans la vie quotidienne de plus en plus complexe. Notre objectif consiste à cultiver la pensée critique et perspicace chez les apprenants au lieu de l'étude exclusive et isolée d'un seul domaine scientifique.

1.2. La perspective historique du concept de l'interdisciplinarité.

L'idée de l'interdisciplinarité n'est pas vraiment une découverte nouvelle ni contemporaine. Dans le passé, on la rencontre lors de l'enquête humaine de savoirs. Au Moyen-Âge, les encyclopédistes cherchaient à trouver les liens entre les disciplines et à les hiérarchiser. L'interdisciplinarité est le résultat de la constitution progressive de nouvelles disciplines selon laquelle une discipline donne naissance à une nouvelle, par exemple, la sociologie émerge de l'histoire, la psychologie de la philosophie. Comme Françoise Cros constate, « Il semble également que l'interdisciplinarité soit une réponse à l'évolution même des savoirs et que les trente dernières années du 20ème siècle se situent au lieu de convergence de trois constatations :

- La complexification croissante que dévoile jour après jour l'homme à travers les découvertes qu'il fait. Tout semble relié.
- Les disciplines ne répondent pas au rôle qui leur était originellement assigné, il y a un besoin de sortir de leurs limites, de chercher ailleurs méthodes et idées.
- Le souci humaniste d'une certaine unité du savoir, meilleur garant contre tous les obscurantismes. »

En effet, la collaboration entre les disciplines différentes n'est pas un concept nouveau, même s'il n'était pas toujours appelé « interdisciplinarité ». Il semble qu'au fur et à mesure de l'évolution des sciences et des savoirs, il émerge comme nécessité de les lier pour aboutir progressivement à des savoirs encore plus complets.

1.3. Distinction terminologique entre pluridisciplinarité, transdisciplinarité, multidisciplinarité et interdisciplinarité.

Dans le cadre de la présentation de l'interdisciplinarité, il est important de distinguer les notions différentes de multi- pluri, trans-, et inter-disciplinarité.

On commence par distinguer les termes « multidisciplinarité » et « pluridisciplinarité », souvent utilisés comme synonymes. Le premier est caractérisé par la juxtaposition d'apports disciplinaires, mais il n'existe pas d'objectif concret et commun défini entre les participants de la démarche. C'est-à-dire que : « les sections se succèdent, pour illustrer différents aspects, sans être articulées selon une finalité intégratrice bien établie » (Maingain et al., 2002, p. 57). Le deuxième présuppose la juxtaposition d'apports de diverses disciplines, mais il y a une finalité précise entre les participants. Comme Maingain note : « on convoque différentes disciplines pour chercher la solution d'un problème ». En général, quand on parle de pluridisciplinarité ou multidisciplinarité, on parle d'une juxtaposition de plusieurs disciplines différentes, sans une interaction véritable entre elles. En plus, il y a une relative autonomie de disciplines, ainsi qu'une analyse séquentielle d'un objet de recherche, par une série de disciplines indépendantes.

En ce qui concerne le terme « transdisciplinarité », Maingain a constaté qu'il « repose sur l'opération de transfert de connaissances, de compétences, d'outils propres à une discipline vers une autre » (Maingain et al., 2002, p. 16). En plus, Darbellay définit la transdisciplinarité comme « une vision globale et intégrée, qui réorganise les savoirs disciplinaires en vue de la compréhension d'un objet d'étude complexe ». Brièvement, par le terme « transdisciplinarité » on entend le transfert de savoirs, de compétences et d'outils d'un champ disciplinaire à un autre.

Enfin, en se concentrant sur le terme d'« interdisciplinarité » qui nous concerne principalement dans ce travail et qu'on a déjà essayé de

définir, on distingue qu'il s'agit d'une collaboration et interaction de disciplines différentes ayant un objet d'étude et des objectifs communs. Ajoutons, aussi, une définition de Lenoir et Sauvé : «il s'agit de la mise en relation de deux ou de plusieurs disciplines scolaires [...] en vue de favoriser l'intégration des processus d'apprentissage et des savoirs chez les élèves » (p. 10). De plus, un aspect primordial dont on s'occupera dans la présente étude, est celui de l'intégration et de l'implication des thèmes de la vie quotidienne, de leur entourage et des intérêts des apprenants. Louis d'Hainaut dit qu'on peut introduire l'interdisciplinarité par la « mise en relation des matières », des « thèmes, des sujets ou des idées », et montrer ainsi l'articulation de différents domaines en fonction des compétences qui se recoupent. Ainsi, on ne se limite pas à une seule discipline en particulier, mais on essaie d'exploiter les idées, les goûts et les centres d'intérêt des apprenants dans leur intégralité.

1.4. L'interdisciplinarité au domaine de la didactique des langues

En focalisant sur l'approche interdisciplinaire au domaine de la didactique des langues, qui nous intéresse dans ce mémoire, on prend en compte surtout le développement des compétences interculturelles et l'ouverture de la pensée et de l'esprit. On cite la définition de Cuq dans son dictionnaire de didactique du français (2003 :138) : « l'interdisciplinarité désigne les échanges et les interactions entre disciplines permettant un enrichissement et une fécondation mutuelle ».

Plus précisément, en ce qui concerne l'apprentissage des langues étrangères, Evaggelia Kaga, souligne qu'on ne peut pas parler d'un simple processus de diffusion et réception mécaniste des savoirs, sinon d'une synthèse des approches et pratiques pédagogiques, afin que les élèves obtiennent des motivations pour apprendre et utiliser la langue comme moyen de communication et d'accès aux nouvelles connaissances et informations. Prioriser la dimension communicative de

la langue, contribue à l'adoption des approches interdisciplinaires, via lesquelles on promeut le caractère métacognitif de l'apprentissage, ainsi qu'on renforce la culture des attitudes positives pour l'apprentissage de la langue. Ainsi, l'apport de l'interdisciplinarité sur l'aspect de la communication et de l'interculturalité promues par l'enseignement des langues étrangères est le thème dont on s'occupera pour montrer comment l'échange entre les disciplines différentes peut s'avérer productif et fructueux pour les apprenants.

2. Applications et apports de l'approche interdisciplinaire.

2.1. Pourquoi une approche interdisciplinaire ?

On a déjà vu auparavant que le concept de l'interdisciplinarité est entré dans le secteur de l'éducation il y a quelques années, ainsi qu'il est bien reçu du système éducatif grec, qui fait un effort de l'intégrer dans l'enseignement et dans le milieu scolaire. L'Institut Pédagogique de Grèce s'est occupé du thème de l'interdisciplinarité et promeut son intégration dans l'enseignement de toutes les matières.

En prenant en compte les mots du Conseiller Scolaire, Dr. Panagiotis L. Theodoropoulos, « D'un point de vue pédagogique, l'interdisciplinarité est importante, parce qu'elle vise à la culture globale des apprenants, en cultivant les compétences et aptitudes, comme :

- 1) La compétence de l'usage de sources d'information variées.
- 2) La compétence de communication (discours écrit et oral, argumentation, dialogue, etc.)
- 3) La compétence de l'application des concepts mathématiques dans la vie quotidienne.
- 4) La compétence de la coopération.
- 5) La capacité de résoudre des problèmes.

6) La capacité de conception créative.

7) La capacité du processus critique d'informations et autres.

À travers la contribution de toutes les disciplines impliquées se construit un ensemble uniforme de savoirs et se crée une conception holistique du savoir, ce qui caractérise l'interdisciplinarité.» Par ailleurs, le but de l'intégration de l'interdisciplinarité consiste à faire les apprenants exploiter et lier tous les savoirs fournis ou déjà acquis pour créer une nouvelle réalité, plus globale et plus solide. Selon le Cadre Interdisciplinaire de Programmes d'Études (p.3) : « l'Approche Interdisciplinaire, c'est-à-dire l'acquisition holistique de la connaissance, permet à l'étudiant d'établir un ensemble uniforme de savoirs et de compétences qui lui permettra de développer une opinion personnelle sur les sujets liés entre eux, sur les sujets de la vie quotidienne et de former sa propre vision du monde. L'approche interdisciplinaire ne peut qu'être soutenue par des méthodes d'acquisition active de savoirs, lesquelles sont appliquées pendant l'enseignement de chaque discipline et se spécialisent dans des activités interdisciplinaires et projets de travail, à la fin de chaque module. » (Alachiotis, 2002δ, Lawton et al, 2000).

En somme, l'apport de l'approche interdisciplinaire dans l'éducation est indubitablement considérable, comme elle vise à développer pleinement la personnalité des apprenants et à créer même des êtres humains capables de mettre en valeur à la fois leurs savoirs et compétences pour atteindre une connaissance complète du monde.

2.2. L'interdisciplinarité au service de l'interculturel

Lorsque notre intérêt est centré sur l'enseignement/apprentissage des langues étrangères, il est nécessaire d'explorer la contribution de l'interdisciplinarité dans l'approche interculturelle, de la didactique de FLE.

D'abord, une approche interdisciplinaire sert à « atteindre plus facilement les objectifs posés par le savoir apprendre, le savoir être, le savoir comprendre et le savoir s'engager de la communication interculturelle » (Androulakis 2002). L'apprenant est incité à devenir actif envers son apprentissage. Puis, les élèves trouvent plus d'intérêt pendant le cours, ils sont plus motivés à s'impliquer en rompant la routine et l'ennui. En plus, les élèves ont la possibilité de prendre en charge leur apprentissage et s'autonomisent grâce aux étapes de l'évaluation. Le rythme, aussi, devient moins pressant et l'ambiance scolaire semble plus attirante grâce au décloisonnement des disciplines en favorisant la satisfaction et l'enthousiasme de leur participation. Finalement, on pourrait aussi prendre en compte la satisfaction des enseignants, qui trouvent de nouveaux outils et utilisent des méthodes variées pour faire leur cours plus agréable et efficace tout en enrichissant, leurs propres savoirs et ceux de leurs apprenants.

Vivant dans un monde complexe qui change continuellement, les apprenants ne peuvent pas se contenter de recevoir uniquement des savoirs d'une seule discipline et comme Edgar Morin souligne : « toute connaissance partielle est mutilante. » L'apprenant apprend à l'aide de l'approche interdisciplinaire à ne pas être un simple réceptif de savoirs. En revanche, il est appelé à agir et à communiquer avec d'autres interlocuteurs, en s'appuyant sur toutes ses ressources intellectuelles et intuitives. Matsagouras a noté qu'« à travers l'approche interdisciplinaire de la connaissance, comme stratégie et comme méthodologie, on assure et on développe aux élèves les compétences cognitives-sociales du mode de pensée scientifique, tandis-que l'approche holistique de la connaissance exigée, incite l'intérêt et en même temps correspond à la réalité sociale multidimensionnelle, aux expériences et aux intérêts de l'élève ».

En bref, l'interdisciplinarité est au service de l'interculturel, puisqu'elle conduit les apprenants à agir, interagir, communiquer et développer une pensée critique tout en explorant le monde qui les

entoure et, en ouvrant leur esprit pour construire une personnalité plus complète.

2.3. Le cas du projet interdisciplinaire

Ayant déjà souligné l'importance du développement d'une conscience interculturelle chez les apprenants, on présentera le cas du projet interdisciplinaire comme moyen d'enseignement adéquat à ce but. Théodora Nikou affirme que : « Parmi les moyens que l'enseignant peut utiliser pour préparer plus efficacement les apprenants à coexister harmonieusement avec l'autre est le projet interdisciplinaire. Dans le cadre de cette intervention, nous focaliserons notre attention sur les convergences des objectifs posés par l'interculturel et l'interdisciplinarité tout en examinant les profits de l'apprenant. »

À la suite de notre travail, on concevra et présentera des projets interdisciplinaires basés sur le développement de l'interculturel. On s'appuie, alors, sur la constatation de Th. Nikou concernant l'interdisciplinarité au service de l'interculturel, selon laquelle le savoir se construit peu à peu par plusieurs petits morceaux. L'interdisciplinarité sert à l'information holistique des apprenants en ce qui concerne des thèmes sociaux actuels, comme la pauvreté, le racisme, la violence, l'environnement etc. Les projets interdisciplinaires s'appuient sur les connaissances de l'apprenant déjà acquises, aussi bien dans le cadre scolaire qu'en dehors de l'école (voyages, lectures, recherche sur Internet, famille etc.) Ainsi, les projets interdisciplinaires poussent l'apprenant à créer sa propre représentation de la réalité et sa propre vision du monde. Par conséquent, l'interdisciplinarité constitue une approche, utile et efficace pour développer la conscience interculturelle chez les apprenants.

Le projet interdisciplinaire semble, alors, comme Th. Nikou constate, est un moyen excellent pour faire les apprenants s'engager

activement afin de trouver des solutions aux problèmes sociaux ou mondiaux. Les apprenants sont incités à chercher des réponses, à explorer des phénomènes, à se poser sur de nouvelles questions, d'une manière globale réalisée grâce à la collaboration de disciplines différentes.

De plus, particulièrement en ce qui concerne l'enseignement des langues étrangères, Evagelia Kaga soutient que les activités interdisciplinaires et les projets rendent les apprenants plus motivés à découvrir et mettre en valeur des stratégies d'utilisation de la langue pour investiguer leurs savoirs sur des thèmes qui concernent d'autres disciplines. D'autre part, ils sont offerts des possibilités pour développer des attitudes et des compétences de recherche et d'auto-réaction, pour utiliser leur imagination et transformer leurs vécus et leurs expériences en source de savoirs. Par le biais d'activités interdisciplinaires, les élèves développent un mode de pensée structuré, ils apprennent à utiliser la langue-cible comme un outil d'action sociale et de formation de nouvelles connaissances, en systématisant et valorisant les savoirs déjà acquis. Enfin, on crée les conditions nécessaires pour le fonctionnement du groupe dans lequel les élèves pourront exercer leur attitude cognitive et sociale en développant une pensée critique, créative et pratique.

Finalement, quand on parle d'un projet interdisciplinaire, on entend l'exploitation et l'exploration d'un thème de différents points de vue. Ce thème est donné aux élèves sous la forme d'un problème qu'ils sont appelés à résoudre conjointement. Chaque membre du groupe offre sa propre contribution à la solution du problème ; ils échangent leurs expériences, idées et informations diverses. Alors, les élèves apprennent à recueillir et à valoriser des éléments cognitifs de la vie réelle pour résoudre des problèmes, à travers de différents moyens de recherche.

Pour conclure, il est évident que dans le monde contemporain envahi par des changements continus, l'homme doit être capable de

réagir envers les nouvelles données et les synthétiser afin d'aboutir à un résultat productif. L'interdisciplinarité dans l'éducation semble, donc, une approche adéquate pour préparer les apprenants à être ouverts vers les autres, à obtenir une pensée critique et, surtout, à acquérir des savoirs utiles et des expériences constructives.

CHAPITRE III

L'éducation des adultes

1.1 En quoi consiste l'éducation des adultes ?

Nous vivons dans une ère pleine de changements et de modifications dans tous les secteurs de notre vie, économique, social, scientifique, culturel, qui exigent la redéfinition continue du terme de la connaissance. Pour cette raison, pendant les dernières années, on constate un développement de la notion de l'éducation permanente et de l'éducation des adultes qui consistent à fournir des opportunités d'éducation aux adultes comme porteurs d'un ensemble de connaissances et d'expériences. C'est exactement cet élément de l'exploitation des expériences et connaissances déjà acquises par les adultes qui différencie l'éducation des adultes d'autres formes d'éducation. Selon Rogers, l'éducation doit être permanente pendant toute la vie de l'homme, voire un élément indispensable de sa nature.

Avant de continuer, il semble nécessaire qu'on distingue les deux termes de « l'éducation permanente » et de « l'éducation des adultes ».

« D'une part, l'éducation permanente, qui désigne une philosophie de l'éducation dont les principes pédagogiques s'opposent au modèle de l'éducation dite traditionnelle. D'autre part, l'éducation des adultes, qui désigne l'ensemble des activités d'éducation ou de

formation s'adressant à un public adulte et qui s'oppose ainsi à l'éducation scolaire. »

(BOURGEOIS, Etienne, NIZET, Jean, 2011, p. 13-14)

On s'appuie, aussi, sur la définition de Rogers sur l'Éducation des Adultes :

« L'Éducation des Adultes fait référence à toute activité ou programme d'apprentissage intentionnellement conçue par un organisme d'éducation pour satisfaire tout besoin de formation ou intérêt pouvant se réaliser à toute étape dans la vie d'un homme qui a passé l'âge de l'éducation obligatoire et son activité principale n'est plus l'éducation. Sa "sphère" couvre, donc, les études non professionnelles, professionnelles, générales, formelles et non formelles, ainsi que la formation qui a un but social collectif ». (Rogers 1999)

D'autre part, la définition de l'éducation permanente est assez plus large que celle de l'éducation des adultes, puisqu'elle inclut toutes les formes d'apprentissage, formelles ou non formelles, qu'on rencontre dans un endroit plus ou moins structuré et organisé (Kokkos, 2005). Dans cette étude, on s'occupera plutôt de l'éducation des adultes.

1.2 La théorie de l'andragogie

On a déjà vu que, selon Rogers, les apprenants adultes, à l'encontre d'autres groupes d'apprenants, ont eu recours à des modèles d'apprentissage préférés. Dans ce contexte, de diverses théories d'apprentissage se sont développées qui mettent l'accent sur la tendance des apprenants adultes à l'autodétermination et à l'engagement actif dans le processus d'apprentissage. Il s'agit de la théorie de l'andragogie, qui définit que l'apprenant adulte est poussé au processus d'apprentissage par une nécessité intérieure même incitée par des facteurs externes.

Bien que la notion de l'andragogie, basée sur la différence entre l'apprentissage des enfants-adolescents et celui des adultes, existe depuis le XIXe siècle, c'était Knowles qui a fondé le concept novateur de l'andragogie au début des années 70 aux États-Unis.

« L'andragogie est présentée comme une démarche d'enseignement qui par définition tient compte des caractéristiques propres de l'adulte apprenant [...] et, dans cette mesure, se distingue point par point de ce que Knowles appelle la « pédagogie » (l'art d'enseigner aux enfants et aux adolescents). Autant l'adulte qui apprend est un être spécifique, différent de l'enfant, autant l'andragogie est une pratique d'enseignement spécifique, différente de la pédagogie. » (BOURGEOIS, Etienne, NIZET, Jean, op.cit., p. 11.)

Selon ce concept, l'apprentissage est un processus d'interprétation interactif, qui conduit à la transformation d'expériences chez les adultes. La théorie de l'andragogie se réfère à la nécessité des apprenants adultes pour une autoréalisation, c'est-à-dire pour la reconnaissance et l'épanouissement de tout leur potentiel.

En outre, ce modèle d'apprentissage souligne la manière via laquelle les enseignants peuvent faciliter les apprenants, afin qu'ils atteignent cet objectif. Comme on a fait dans cette étude à travers des questionnaires distribués aux apprenants adultes, l'enseignant doit connaître les expériences ainsi que ses connaissances de l'apprenant adulte pour y adapter le processus d'apprentissage. Sinon, l'apprenant adulte sera conduit à l'indifférence et au manque de participation active au processus d'apprentissage (Tipas, 2014, réf. en Plougarli, 2015).

L'andragogie, c'est-à-dire la pratique d'enseignement aux adultes, est établie sur six principes, fixés par Knowles :

- Le besoin de savoir de l'apprenant : les adultes avant de s'engager dans des programmes éducatifs ils doivent connaître leur contenu et leur objectif (Tough, 1979, Knowles et al, 1998)

- Le concept de soi de l'apprenant : les adultes à cause de leurs traits du concept de soi, se considèrent eux-mêmes comme responsables de leurs décisions et sont traités par les autres comme sujets autoguidés (Knowles et al, 1998)
- Ses expériences antérieures : les adultes présentent un large éventail de différences personnelles dues à leurs expériences différentes et ils développent des techniques pour leur exploitation qui affectent l'apprentissage et la formation de leur identité
- La volonté d'apprendre : les adultes sont caractérisés par une disponibilité d'apprentissage et la capacité d'utiliser tout ce qui est nécessaire pour faire face efficacement à la vie
- L'orientation de l'apprentissage : l'orientation de l'apprentissage des adultes est centré sur la problématique (προβληματοκεντρικός) par opposition à celui des enfants et des adolescents qui est centré sur la subjectivité (υποκειμενοκεντρικός). Les adultes participent aux programmes éducatifs quand ils croient que la nouvelle connaissance les aidera à résoudre des problèmes précis
- La motivation d'apprendre : les adultes correspondent positivement aux motivations extérieures, comme des postes de travail meilleurs, promotion, salaire plus élevé etc. Néanmoins, les motivations les plus fortes sont les intérieures, comme la plus grande satisfaction de travail, estime de soi, qualité de vie, etc.

Ainsi, comme Kontakos et Govaris notent, ce modèle met en valeur le besoin de l'adulte d'être respecté et bien reçu par les autres grâce aux traits de sa personnalité, ses opinions, ses convictions et, en général, l'ensemble de ses connaissances. Il est aussi important que l'adulte soit motivé à participer activement au processus éducatif et qu'il contribue au progrès collectif (Kontakos et Govaris, 2006).

1.3 Caractéristiques et besoins des apprenants adultes.

Quand on parle de l'éducation des adultes, on doit prendre en compte un élément essentiel : les adultes sont des personnes qui ont déjà des connaissances et expériences. Bien qu'un groupe, alors, d'apprenants adultes possède un grand éventail de compétences, il a aussi des différences en ce qui concerne les caractéristiques individuels et sociaux, comme par exemple le sexe, l'âge, le statut éducatif, la profession, la personnalité, le profil culturel, ainsi que des différences sur leurs motivations, rôles ou stages d'évolution (Rogers, 1999). L'échantillon de notre étude est composé d'adultes d'un niveau socioprofessionnel assez élevé qui cherchent à développer leurs connaissances sur le français et dont on exploite pleinement les savoirs antérieurs.

De plus, après avoir participé à de divers types d'enseignement, ils ont déjà formé des idées fixes et des préférences en ce qui concerne les méthodes d'apprentissage et d'accès au savoir. Alors, comme Kokkos le constate, Il est très important que les savoirs antérieurs, les expériences et les attitudes déjà développées soient exploités d'une manière efficace. Dans cette étude, les thèmes exploités et les activités proposées sont conçus selon ces caractéristiques précises.

D'autre part, on ne doit pas oublier que la plupart des adultes sont déjà entrés dans le monde du travail (à l'exception, peut-être, d'un nombre d'étudiants) avec des attentes spécifiques, clairement définies visant à leur épanouissement professionnel, ce qui influence le processus de l'apprentissage. (Rogers, 1999)

Outre leur épanouissement professionnel, les apprenants adultes poursuivent le processus de l'apprentissage pour des raisons sociales. Le but ultime de l'éducation des adultes est de les sensibiliser à devenir plus émancipés, socialement responsables et autonomes, à faire des

choix plus élaborés et à former une pensée de plus en plus critique, une « pensée interactive » dans leur contexte social (Basseches, 1984).

Dans ce contexte, on ne doit pas oublier que l'apprentissage a un caractère volontaire. Alors, l'exercice d'une forme de pression est perçu négativement par les apprenants et conduit même à leur refus de participer au processus éducatif. En tant qu'enseignants, on devrait prendre en compte les conditions objectives de la vie (professionnelle, familiale, sociale) de nos apprenants adultes, afin qu'ils ne soient pas dissociés de leur milieu social complexe. Ainsi, afin de bien planifier les séances didactiques et choisir les thèmes traités et la division de groupes, on a, donc, pris en compte, dans cette recherche, les nécessités, les besoins, les obligations et les intérêts de nos participants.

D'ailleurs, selon Rogers, le chemin vers la connaissance est heuristique et les apprenants doivent être guidés vers la découverte de la connaissance scientifique à travers leur participation active aux activités, aux exercices et aux tâches plutôt qu'à travers la présentation linéaire de la leçon. Telles techniques, d'apprentissage actif peuvent être les débats, les groupes de travail, le jeu de rôles, la simulation, les questions-réponses, l'avalanche, la méthode de projet et pas seulement la technique traditionnelle et souvent inefficace de la suggestion (Coureau, Taratori, Jarvis, Jaques).

Pour conclure, en tant qu'enseignants on doit adopter des pratiques éducatives qui facilitent et renforcent l'échange d'expériences et l'engagement actif des participants au processus éducatif. On doit connaître et prendre en compte ces traits particuliers de chaque groupe d'apprenants pour que l'apprentissage soit efficace, il faut avoir des objectifs clairement prédéfinis, ce qui présuppose le dépistage des besoins éducatifs des participants et leur connexion stricte avec les connaissances fournies et les compétences développées. Basé sur ce modèle on a conçu les activités pour nos groupes d'apprenants.

1.4 Éducation des Adultes et langues étrangères.

Dans l'actualité présente, on constate un intérêt croissant pour les langues étrangères. Voire les participants de notre recherche sont tous des adultes qui connaissent plus d'une langue étrangère.

L'éducation des adultes s'occupe de la nécessité de l'apprentissage de langues étrangères, puisqu'elles constituent une clé pour l'épanouissement personnel et professionnel des apprenants adultes, ainsi qu'elles contribuent à la communication interculturelle et le contact avec d'autres peuples. De cette façon, dans un contexte professionnel ou social, la communication exigée entre les personnes est facilitée, les confits ou malentendus dus aux différences culturelles, langagières ou religieuses, sont minimalisés.

L'efficacité de l'enseignement de langues étrangères s'appuie sur des principes précis de l'éducation des adultes, selon lesquelles l'apprentissage est un processus autonome étroitement lié et en interaction avec leur vie sociale, familiale et professionnelle (Kokkos, 1999). Sur le plan métacognitif, les savoirs déjà acquis et les expériences antérieures s'avèrent vraiment utiles. Les apprenants adultes ayant étudié et appris une ou plusieurs langues étrangères au cours de leur vie, c'est normal qu'ils aient développé des stratégies d'apprentissage qui leur permettent d'assimiler plus facilement des compétences langagières. Ils peuvent, alors, s'en servir de ce savoir-faire dans toute formation langagière future. Aussi, l'enseignant peut faire usage de ces mécanismes déjà acquis par les apprenants adultes, pour accélérer l'apprentissage, ainsi que pour les encourager, car ils s'aperçoivent qu'ils ne commencent pas chaque fois du point zéro, mais ils disposent des compétences et outils langagiers qui rendront la tâche d'apprentissage plus facile.

En plus, l'enseignant ne transmet pas le savoir, mais il guide les apprenants à découvrir ses compétences particulières. La langue est

enseignée d'une manière communicative, afin que les apprenants puissent apercevoir les fonctions du code langagier et atteignent des objectifs spécifiques. L'apprentissage de la Lé doit apparaître comme une compétence qui les assurera la communication avec d'autres personnes, le contact avec d'autres cultures et l'acquisition de nouvelles approches de la réalité. (Εσιρπέογλου Α., 2010, Εκπαίδευση ενηλίκων, Διερεύνηση Εκπαιδευτικών αναγκών, Προγράμματα εκμάθησης ξένων γλωσσών των κέντρων εκπαίδευσης ενηλίκων, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Δημοκρίτειου Πανεπιστημίου Θράκης)

Un outil précieux pour l'apprentissage de langues étrangères est l'usage des documents authentiques, dont on s'occupe dans cette étude. Il s'agit d'une méthode qui est basée sur l'hypothèse que les apprenants sont capables de maîtriser leurs propres sens. C'est-à-dire qu'ils ne sont pas seulement capables d'imiter les stimuli reçus, mais aussi maîtriser la langue pour communiquer effectivement. Cette méthode a la particularité qu'elle permet aux apprenants de commettre des erreurs. Les erreurs sont une partie fondamentale de l'enseignement, puisque l'apprenant adulte a la possibilité d'exprimer ses opinions librement, sans peur ni réserve, en utilisant la Lé. Parallèlement, selon Zohoorian, cette méthode offre la possibilité à l'enseignant d'utiliser des méthodes d'enseignement directes, parmi lesquelles se distingue l'utilisation des documents authentiques tirés dans des journaux, des images, des photos, des sites, des vidéos etc., qui ne sont pas exclusivement destinés aux buts éducatifs.

Enfin, dans notre étude, on vise à montrer comment les savoirs et les expériences des apprenants adultes, à l'aide du support filmique et d'autres disciplines, peuvent s'avérer précieux pour la réalisation d'un cours de FLE, non seulement plus efficace mais plus agréable et motivant aussi.

1.5 Obstacles relatifs à l'éducation des adultes.

Dans l'éducation des adultes, il existe certains facteurs qui peuvent influencer l'efficacité de leur apprentissage, comme leurs expériences, et connaissances antérieures qui peuvent y fonctionner d'une manière inhibitrice. Parfois, des traits de la personnalité, comme le faible estime en soi peuvent empêcher l'apprentissage en provoquant la négation ou même la faiblesse de l'apprenant. Kokkos note qu'un grand nombre d'adultes, surtout ceux issus de groupes sociaux vulnérables, doutent de leurs capacités à répondre aux exigences du processus éducatif. Cette peur est souvent liée aux échecs scolaires précédents. Les apprenants, dès le début, adoptent une attitude négative et, souvent, ils craignent de ne pas réussir. En conséquence, il ressent de l'angoisse, une variable émotionnelle qui éventuellement empêche son apprentissage. En plus, l'angoisse peut être due à la peur d'échouer devant un groupe d'adultes, devant l'enseignant ou même devant soi-même et cause probablement des sentiments de douleur ou de honte. Ces sentiments proviennent du manque de confiance en soi et l'image de soi négative. À ceux derniers correspondent mieux les cas de nos apprenants ici, qui avaient de réservation à s'exposer devant les autres camarades ou à décevoir l'enseignant et, aussi, eux-mêmes.

Comme conclusion, il est essentiel, en tant qu'enseignants, qu'on crée une ambiance dans laquelle les apprenants seront encouragés à oser et s'expérimenter avec de nouvelles techniques, sans la peur d'être ridiculisés, critiqués, négativement évalués ou rejetés. On doit, aussi, adapter le rythme du travail et planifier attentivement l'enseignement pour construire un sentiment de réussite. Finalement, on doit intensifier le sentiment de l'estime en soi de l'apprenant, via le respect et l'appréciation de ses capacités à apprendre, en exprimant notre confiance en lui pour qu'il commence à avoir de confiance en soi-même, aussi.

1.6 Les objectifs spécifiques des apprenants adultes

Les particularités des adultes demandent une maîtrise particulière de la part de l'enseignant qui doit fixer dès le début d'un programme d'apprentissage des objectifs spécifiques auxquels ils répondront efficacement. Dans notre cas, on va s'appuyer sur la didactique des langues sur objectifs spécifiques, et sur le français à objectifs spécifiques (FOS).

On va mieux expliquer ce terme en prêtant la définition du Français sur objectifs spécifiques du Dictionnaire de Didactique du Français Langue Étrangère et Seconde (CLE Internationale, 2003, p.109) : « Le français sur objectifs spécifiques (FOS) est né du souci d'adapter l'enseignement du FLE à des publics adultes souhaitant acquérir ou perfectionner des compétences en français pour une activité professionnelle ou des études supérieures ». On constate, alors, que le terme FOS est lié davantage à son public, ses besoins et ses buts. Pour le public des adultes, le FOS est un moyen pour qu'ils atteignent un autre objectif plutôt qu'être un objectif en soi.

En plus, Mangiante note que : « dans le cas où le programme de formation linguistique se focalise sur un public spécifique d'apprenants, et nécessite pour être conçu une connaissance préalable détaillée d'une demande précise de formation, nous sommes en présence d'une démarche de français sur objectif spécifique (FOS). Cette approche pourra d'ailleurs privilégier des compétences communicatives extérieures au cadre spécialisé auquel appartiennent ces apprenants identifiés » (Jean-Marc MANGIANTE, 2006).

Le FOS repose sur les principes du français fonctionnel qui sont :

- La centration sur l'apprenant
- L'analyse des besoins
- L'analyse systématique, c'est-à-dire mettre en ordre les contenus à enseigner.

Parmi les objectifs variés qui doivent être enseignés pendant un cours de français, la concentration du FOS est sur la motivation, l'implication et l'autonomie de l'apprenant. Dans cette étude, on a essayé de développer ces caractéristiques chez nos apprenants à travers les activités qu'on a proposées tout en se servant des trois étapes selon la méthodologie du FOS dans le « Français dans le monde » (n° 348, 26) :

- Un dialogue ou un document authentique
- Focalisation sur un point de grammaire, et
- Le réemploi jusqu'à la production sous forme de jeux de rôle ou imitation de genres textuels ou discursifs.

De plus, Mangiante affirme que la démarche de FOS « suppose une demande de formation précise d'un public donné dont les compétences ne se limitent pas nécessairement à un domaine professionnel particulier » et il y distingue les étapes suivantes :

L'identification de la demande : elle peut être précise, floue ou même absente

L'analyse des besoins : l'enseignant émet des hypothèses sur les situations de communication auxquelles seront confrontés les apprenants à l'issue de leur formation. Cette analyse comporte trois phases : le recours à l'expérience personnelle du formateur, le questionnement des apprenants et le contact direct avec le milieu professionnel. L'analyse des besoins est évolutive, car ce répertoire de situations peut être modifié tout au long du processus. Des grilles d'observation et des questionnaires adressés aux apprenants constituent aussi des outils de l'analyse.

Le recueil des données : c'est l'étape essentielle qui complète l'analyse des besoins, elle implique pour l'enseignant d'entrer dans le domaine spécifique des apprenants et de recueillir des discours qu'ils auront effectivement à comprendre ou à produire. Elle a deux fonctions principales : informer l'enseignant sur le fonctionnement de ce secteur

d'activités et lui apporter le terrain linguistique authentique, nécessaire à la construction du cours. (Jean-Marc MANGIANTE, 2006)

En somme, les dernières années on observe qu'il y a une demande d'amélioration des compétences en français chez les adultes pour des raisons professionnelles. De plus, à cause des flux migratoires intensifiés actuellement, cette demande s'avère encore plus importante sur le plan politique et économique. Enfin, comme on a déjà mentionné, à part des raisons professionnelles ou académiques, les adultes veulent améliorer ou commencer une langue étrangère pour des raisons d'épanouissement personnel et social.

Conclusion du cadre théorique

Pour clore cette première partie de notre travail, on note que le cadre théorique, qu'on a vu ci-dessus, sera la base de notre présente recherche. Ayant choisi de s'occuper d'un public d'apprenants adultes, on prendra en considération tous les principes qui régissent l'éducation d'adultes pour planifier un cours apte à leurs besoins et leurs objectifs spécifiques. Notre but principal étant la motivation de l'apprenant et le développement de sa compétence interculturelle, on s'appuiera sur les applications du cinéma comme un moyen pédagogique, un moyen pas très répandu, bien que pas nouveau, pour présenter une exploitation des films qui relancera l'intérêt et la participation des apprenants pendant un cours de FLE, ainsi que le contact interculturel. Enfin, on fera usage des principes de l'approche interdisciplinaire, afin de proposer un cours de FLE pendant lequel on ne se limitera pas à un domaine. On mettra en valeur les connaissances des autres disciplines qu'on choisira à impliquer, ainsi que les connaissances des apprenants qu'ils possèdent déjà, visant à un apprentissage qui fortifie la pensée critique, la composition et la combinaison des savoirs pour atteindre une connaissance globale et complète.

PARTIE II-PRATIQUE

Introduction du cadre pratique

Dans la deuxième partie de notre mémoire, on s'occupera plutôt des questions pratiques de la recherche. Le premier chapitre concerne le type de méthodologie suivi pour la réalisation de notre recherche. Au deuxième chapitre, on esquissera l'identité de l'échantillon choisi, c'est-à-dire les caractéristiques des participants, ainsi que la synthèse des groupes de travail selon leurs réponses à un questionnaire distribué avant la réalisation de nos séances. Notre enquête est basée sur un petit nombre d'apprenants adultes et leurs besoins spécifiques ; ils sont divisés en trois groupes de travail et chaque groupe participe à une séance d'apprentissage / enseignement du FLE. Le troisième chapitre est consacré à l'analyse du contenu des séances réalisées avec les trois groupes de travail, où on propose l'exploitation de films pendant un cours de FLE, à l'aide d'autres disciplines aussi. On présentera les objectifs fixés et les activités conçues pour développer chez les apprenants la motivation, l'intérêt et la conscience interculturelle à travers le support du cinéma et d'autres disciplines. Finalement, on aboutira aux résultats de notre recherche, d'après un second questionnaire d'évaluation, distribué à nos apprenants après la fin des séances.

CHAPITRE 1

Méthodologie et analyse de l'échantillon

1. La méthodologie de la recherche

La démarche de la réalisation de cette recherche s'est appuyée sur une approche qualitative, pendant laquelle on s'est occupée des besoins, des motivations et de l'explication des attitudes des participants, qui consistent en 14 adultes, divisés en 3 groupes de travail. Pour valider nos hypothèses et objectifs de départ, en ce qui concerne l'efficacité de l'utilisation du cinéma dans un cours de FLE, destiné à un public d'adultes, par le support de l'interdisciplinarité, on a utilisé des techniques de recueil d'informations de notre échantillon. On avait, donc auparavant, préparé et distribué un questionnaire par courriel -cité dans l'annexe (doc.1)- pour définir les variables et repérer des informations sur eux. En prenant en considération les résultats de ce questionnaire on a composé les 3 groupes de travail, ainsi que les activités proposées.

Ensuite, on a effectué 3 séances (cours de FLE privés), une séance de 2 heures par groupe, pendant lesquelles on a fait des activités et des projets interdisciplinaires à visée interculturelle. On avait comme but de développer chez nos apprenants la conscience interculturelle, le respect d'autrui et la tolérance, la sensibilisation contre le racisme, la xénophobie, la discrimination, les valeurs de démocratie et de solidarité. Ainsi, on a choisi trois films différents que les participants avaient déjà vus avant les séances (« Qu'est-ce qu'on a fait au Bon Dieu », « Entre les murs », « La nouvelle guerre des boutons »). Les séances ont eu lieu à la maison de l'enseignante pendant le mois d'avril 2018, dans une ambiance détendue ; les apprenants étaient assis sur le canapé et en face de l'écran où on projetait les films à exploiter. Pendant les séances on a vu et exploité seulement un petit extrait des films et on a fourni à nos apprenants des fiches du vocabulaire relatif afin de leur préparer et les familiariser avec le thème en question. En plus, on leur a distribué des fiches, et on a vu des

petites vidéos (de 2-3min) sur les autres disciplines impliquées (éducation civique, religion, histoire-géo, littérature).

Enfin, après le déroulement des séances avec les groupes de travail, on a distribué aux participants de notre recherche un second questionnaire d'évaluation-cité dans l'annexe (doc.2) - dans lequel les apprenants devaient exprimer leur opinion et décrire leurs impressions sur le cours réalisé. En s'appuyant sur les résultats de ce questionnaire, on a, par la suite, vérifié nos hypothèses initiales et évalué la pertinence, ainsi que le degré du développement des compétences visées au départ à l'aide du support filmique.

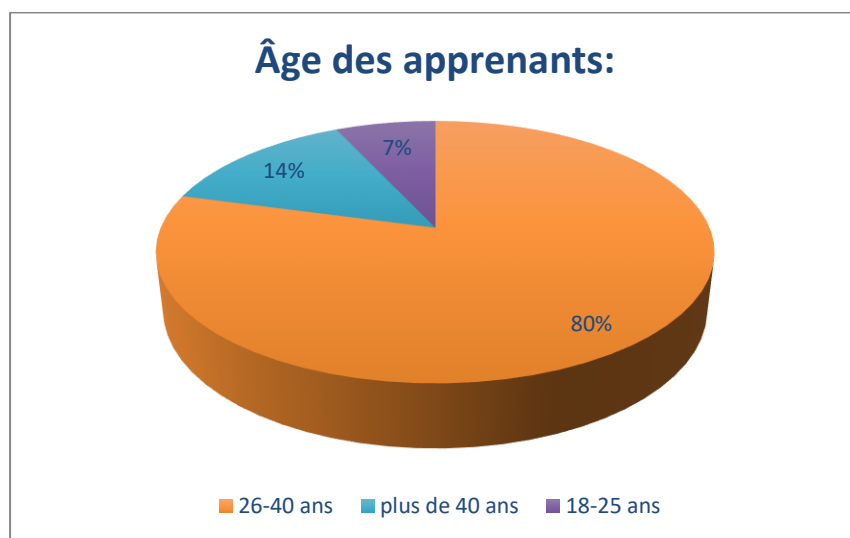
2. L'échantillon

L'échantillon de notre recherche concerne quatorze apprenants adultes grecs qui suivent des cours de français privés. Les apprenants ont un niveau différent qui varie du niveau B1 jusqu'au niveau C1. Nous les avons divisés en trois groupes de travail différents ; chaque groupe consiste en cinq apprenants et il y en a un qui participe à deux groupes de travail. Notre choix a été effectué, surtout, en fonction de leurs intérêts personnels ou leur profession. Pour cette raison, on avait distribué aux apprenants un questionnaire- cité dans l'annexe- à remplir avant la formation des groupes. Nous avons, aussi, pris en considération les relations personnelles entre les apprenants (amicales ou familiales), pour les insérer dans un groupe où ils se sentiraient plus relaxés et en sécurité. Sur la base de cet échantillon, nous avons collecté des données qualitatives : des informations personnelles, sur leur âge, sexe, niveau éducatif et professionnel, intérêts personnels, objectifs et attentes de l'apprentissage du FLE, méthodes préférées d'apprentissage, ainsi que sur leur contact avec le cinéma, en général, et le cinéma français, en particulier.

CHAPITRE 2

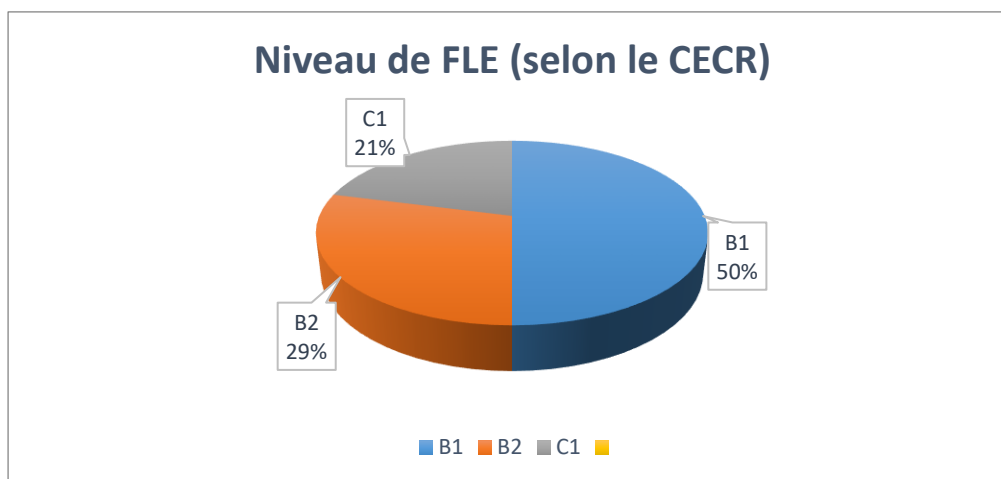
1. Les résultats du premier questionnaire.

Notre échantillon des apprenants consiste en quatorze personnes, parmi lesquelles, les neuf sont des femmes et cinq sont des hommes. La plupart d'eux ont 26-40 ans (onze personnes), deux personnes ont plus de 41 ans et une appartient à la tranche de 18-25 ans.



En ce qui concerne leurs professions, il y a cinq professeurs, parmi lesquels deux sont professeurs de grec (l'une retraitée), deux professeurs de maths (l'un retraité), une professeur d'anglais et une professeur de biologie. Ensuite, il y a quatre personnes qui travaillent dans une entreprise privée. Puis, il y a un électricien, une actrice, un ingénieur en Technologie de l'Information et Communication et une avocate à l'Agence des Nations Unies pour les Réfugiés.

Quant à leur niveau de FLE, il varie du niveau B1 à C1. Plus précisément, huit personnes ont un niveau B1, quatre un niveau B2 et deux un niveau C1.

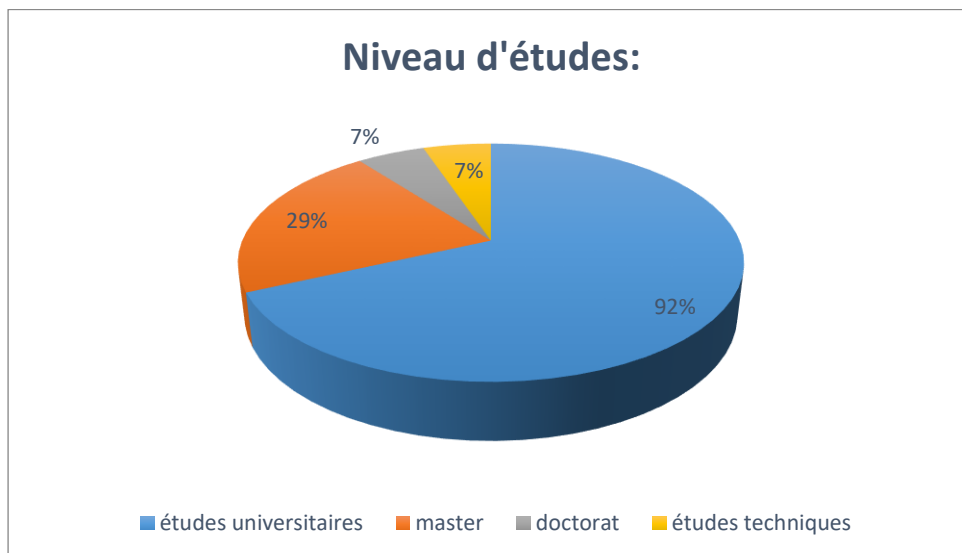


Puis, à la question si et quand ils pratiquent la langue française, quatre personnes ont répondu qu'ils ne l'utilisent jamais, trois l'utilisent dans leur travail, deux dans leur vie sociale ou avec des touristes en Grèce ou ailleurs. Les apprenants utilisent aussi le français pendant le cours de FLE, pour lire la littérature française, pendant des voyages en France ou ils voient un film à la télé et écoutent des chansons françaises.

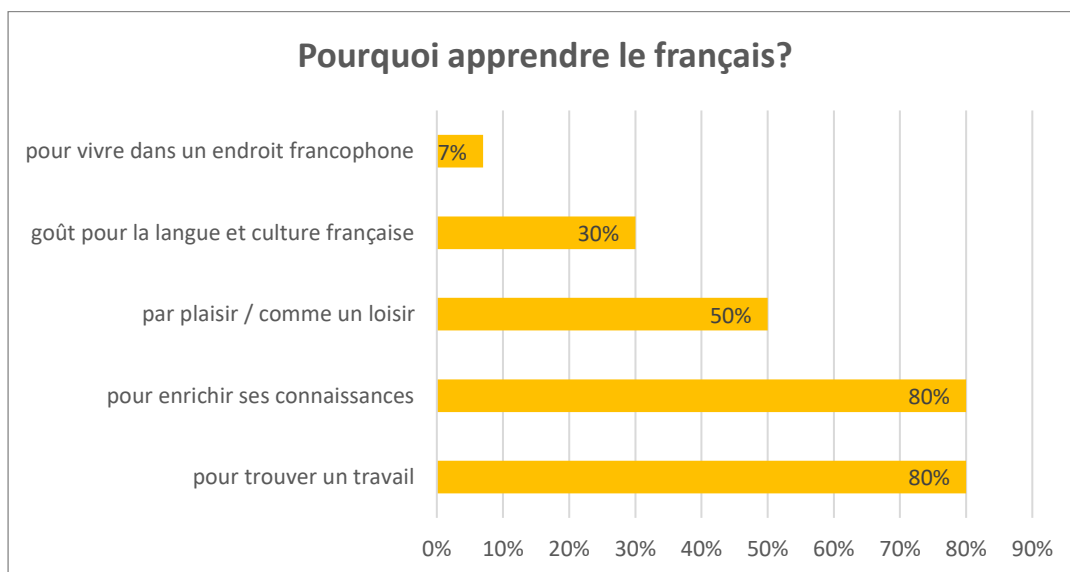
Parmi nos participants, il y a neuf personnes qui ont déjà vécu dans un milieu francophone surtout pour effectuer un stage professionnel ou pour visiter des amis ou de la famille. Les voyages ou les études constituent leur deuxième choix, tandis que cinq personnes n'ont pas eu une telle expérience.

Quant à leurs études de langues, tous les participants connaissent l'anglais ; deux ont un niveau B2 et 12 un niveau C2. Deux élèves connaissent aussi l'espagnol à un niveau B2 et C2, tandis que deux personnes connaissent l'allemand au niveau B1 et un l'italien, au niveau B2. Ensuite, presque tous les participants, sauf un, possèdent un diplôme universitaire, quatre un master et une, un doctorat ; deux personnes ont effectué des études de maths, deux des études de littérature grecque et des études de droit. Puis, un apprenant a suivi une filière économique et un autre une filière scientifique. En plus, quelqu'un a fait des études théâtrales ou de langue anglaise ou de psychologie ou de biologie. Enfin une personne a suivi une filière technique. En ce qui concerne leurs études postuniversitaires, un apprenant possède un Master en génie électrique et

en informatique, une autre un Master en psychologie et même une apprenante possède à la fois un Master en Droit International public et un Doctorat en Droit.

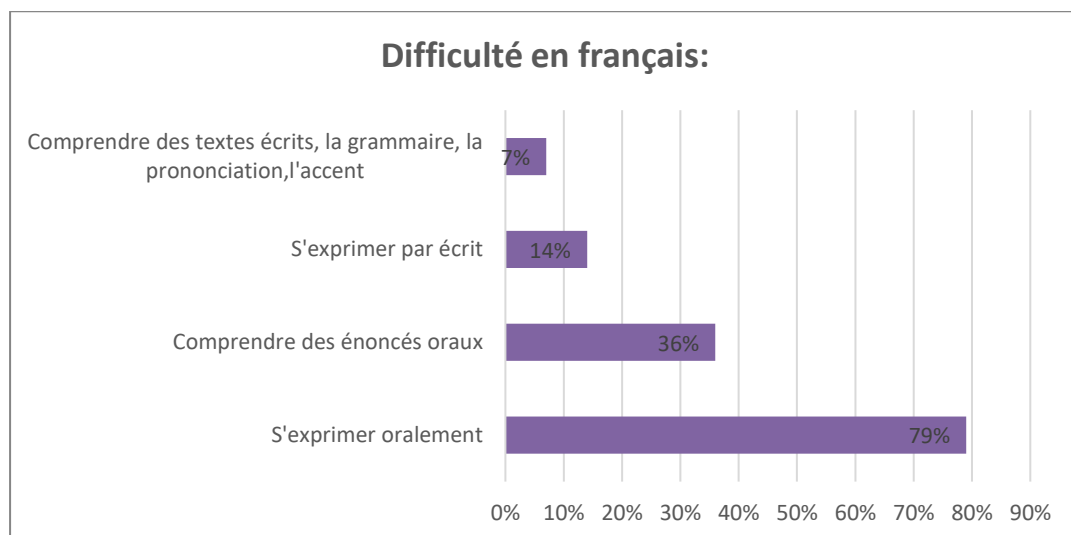


Passant aux raisons pour lesquelles ils apprennent le français, la plupart des personnes visent à trouver un travail et enrichir leurs connaissances. Certes, ils le font aussi pour le plaisir en le considérant en tant qu'un loisir et ensuite, parce qu'ils aiment les langues étrangères, le français et la culture française. D'autre part, une seule participante aspire à vivre dans un milieu francophone.

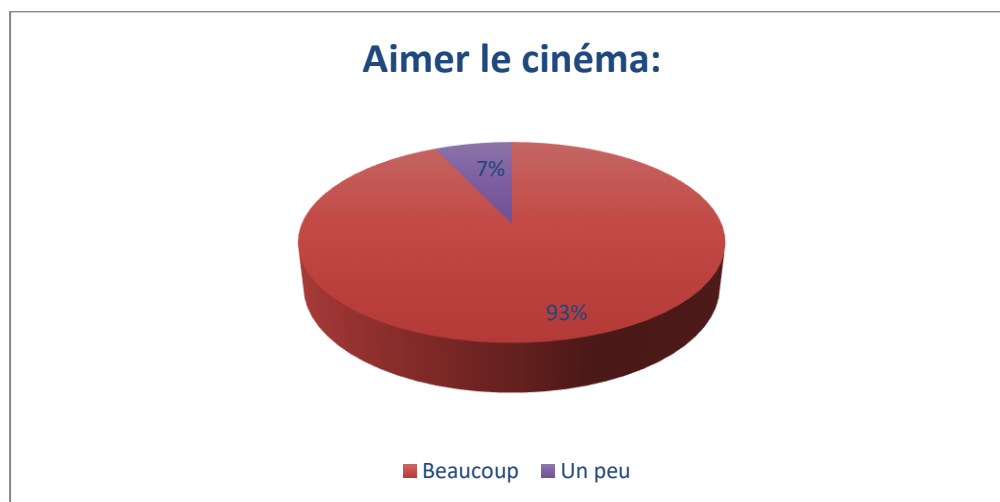


En ce qui concerne leurs difficultés en français, la majorité trouve difficile de s'y exprimer oralement (onze personnes). Selon la seconde

réponse choisie cinq personnes trouvent difficile de comprendre des énoncés oraux et deux personnes de s'exprimer en français par écrit. Enfin, on a eu seulement une personne par réponse sur la difficulté de comprendre des textes écrits, la grammaire, la prononciation et l'accent français.



Quant à leurs goûts cinématographiques, treize personnes ont répondu qu'elles aiment beaucoup le cinéma tandis qu'une seule a répondu un peu.



Tous les participants aiment le cinéma pour s'amuser et, en plus, six personnes pour enrichir leurs connaissances sur un thème social ou historique. Par contre, il y a une participante qui aime le cinéma pour des raisons professionnelles. D'autre part, le cinéma aide certains à s'éloigner de la vie quotidienne difficile et d'autres à entrer en contact avec l'histoire

du cinéma. Quant à la fréquence de la vue d'un film au cinéma, cinq personnes vont au cinéma une fois par semaine, quatre plus d'une fois par semaine, quatre une fois par mois et un rarement.

Parmi leurs réponses sur les genres préférés, la plupart d'eux préfèrent les films sociaux, puis les comédies, les films dramatiques et les films historiques. La place suivante appartient aux films d'action / d'aventure et aux films policiers. Peu de personnes préfèrent les films d'horreur et, finalement, les films d'amour ou d'animation tandis qu'une seule personne aime tous les genres. Douze personnes aiment les films européens et dix les films américains, tandis que deux personnes aiment aussi les films grecs et seulement une apprenante, aime les films asiatiques. De plus, onze personnes aiment le cinéma français et parmi leurs raisons ont répondu que c'est grâce à l'humour français, le niveau culturel plus élevé, les thèmes sociaux et, en général, les thèmes traités très intéressants, le romantisme littéraire, l'esthétique et la mise en scène.

Dans un film, en ordre de préférence, ils ont jugé comme important : le genre, le scénario, la mise en scène, les acteurs, l'origine, la photographie, la date de réalisation et finalement, son succès. La plupart des participants ont vu un film français récemment, parmi lesquels sont : « Qu'est-ce qu'on a fait au Bon Dieu ? », « Il y a un mois », « Les choristes », « La vie en rose », « Les Intouchables », « Les neiges de Kilimandjaro ». Parmi leurs films français les plus préférés sont : « Les trois couleurs », « Les rivières pourpres », « Jeu d'enfant », « Amélie », « Les intouchables », « Qu'est-ce qu'on a fait au Bon Dieu ? », « Les quatre coups ». Ils suivent les films : « Jules et Jim », « huit femmes », « Stella », « Paris je t'aime », « Un beau soleil intérieur », « De rouille et d'os », « La famille Béliet », « La haine », « La vie en rose », « Les neiges de Kilimandjaro », « La salaire de peur », « Seul contre tous », « La double vie de Véronique » « Le diner des cons », « La grande illusion ». Quant à leurs acteurs préférés ils ont mentionné : François Cluzet, Omar Sy, Jean Reno, Louis de Funès, Vincent Cassel, Juliette Binoche, Marion Cotillard, Léa Seydoux, Pauline Clément, Marcel

Marceau, Alain Delon, Yves Montand, Christian Clavier, Isabelle Hupert, Jean -Paul Belmondo, Gérard Depardieu.

Seulement six de nos participants ont déjà vu un film français sans sous-titres grecs et parmi eux, un seul a pu le comprendre entièrement, deux beaucoup, deux autres assez et, enfin, un a compris juste un peu son sens. De plus, quatre personnes ont déjà vu un film, pas forcément français, dans un contexte éducatif ; deux personnes pendant un cours d'anglais au lycée et deux personnes pendant des cours de cinéma à l'université. Finalement, personne n'a vu un film français pendant un cours de FLE. Donc, même si nos apprenants aiment le cinéma et certains sont familiarisés avec la vue d'un film dans un cours, l'exploitation d'un film français constitue une nouvelle expérience pédagogique pour eux.

Pour conclure, notre public est composé d'apprenants adultes qui possèdent un statut socioprofessionnel assez élevé et une bonne connaissance du français. Tous aiment le cinéma et parmi leurs intérêts selon lesquels on s'est appuyée pour choisir les thèmes traités figurent l'histoire, la lecture, la littérature et l'art. Enfin, on a conçu les activités qu'on propose ci-dessous, par rapport à leurs besoins et objectifs éducatifs ; l'enrichissement de leur connaissance de langue et de culture française à visée communicative et leur épanouissement personnel.

CHAPITRE 3

PLANIFICATION DES ACTIVITÉS BASÉES SUR LE SUPPORT FILMIQUE

1.1 Fiche pédagogique sur le film : «Qu'est-ce qu'on a fait au Bon Dieu ?»

Synopsis : C'est un film comique réalisé en 2014 par Philippe de Chauveron. Il s'agit d'un couple français dont les quatre filles se marient avec quatre hommes, chacun de religion et d'origine différente. Le couple essaie de faire face à cette nouvelle situation pour soutenir ses filles.

Public : 5 adultes ; tous employés dans des entreprises

Niveau : moyen / B1-B2 (selon le CECR)

Matériel : un extrait de 12 minutes du film : « Qu'est-ce qu'on a fait au Bon Dieu ? », de petites vidéos sur l'éducation civique, une fiche sur les religions pratiquées en France.

Objectifs :

- **Objectif communicatif :** s'exprimer oralement d'après une vidéo déclencheuse
- **Objectif interculturel :** Comparer des attitudes et valeurs entre la culture grecque et française
- **Objectifs socioculturels :**
 - Se responsabiliser contre le racisme et la discrimination/ sur les religions différentes
 - Respecter la différence et critiquer les attitudes racistes

- Repérer les manifestations d'un comportement xénophobe
 - Prendre conscience de la question de l'immigration selon une approche humaniste et démocratique de la réalité politique et sociale dans le monde
- **Objectif culturel** : Identifier les tabous culturels
- **Objectifs linguistiques (lexicaux)** :
 - Exprimer ses sentiments (ça m'est indifférent/égal, je suis étonné/surpris, c'est décevant, j'approuve/je désapprouve, je suis en total désaccord avec..., je suis bien d'accord avec..., c'est vraiment inadmissible/honteux/incroyable/triste/humiliant, ce n'est pas juste/c'est injuste/révoltant, je suis indigné par, je me sens vexé/insulté, je (ne)me sens (pas) en aise)
 - Exprimer son opinion à travers des phrases adéquates (je partage entièrement son point de vue, je m'oppose à, je suis contre, je pense /je crois / je trouve que, en ce qui me concerne, à mon avis personnel, personnellement, d'après/selon mon opinion personnelle)
- **Objectifs pragmatiques** :
 - créer une présentation en forme de PowerPoint
 - Argumenter d'une façon cohérente et structurée

Mode de travail : interactif, en groupe de 5 personnes

Durée : 2 heures

Disciplines impliquées : éducation civique, éducation religieuse, informatique

Procédure :

Étape 1 (12') :

Les apprenants ayant vu auparavant tout le film « Qu'est-ce qu'on a fait au Bon Dieu ? » voient maintenant un extrait de 12' environ (00 :06 :06 - 00 :18 :06), en sous-titrage français. Dans la première scène, on voit toute la famille ensemble autour de la table en train de déjeuner. Ce sont les trois filles mariées avec leurs époux d'origine différente, la fille encore célibataire et ses parents. Le déjeuner finit par des disputes entre les beaux-fils et entre eux et le père des filles, à cause des commentaires racistes et enfin, le père et la mère partent du déjeuner. Puis, on voit le couple des parents qui rentrent chez eux, déçus des choix des leurs filles. La scène suivante montre les parents qui tentent de suivre la tradition juive en enterrant le prépuce de leur petit-fils dans leur jardin, mais sans y arriver. Enfin, on voit la mère qui vient d'apprendre qu'elle souffre de dépression et rend visite au prêtre de l'église pour lui confesser son souci des mariages non-catholiques de ses filles.

Étape 2 (15') :

On distribue un texte à compléter aux apprenants, lié à l'extrait qu'ils ont déjà vu, pour faciliter son exploitation.

1. Questions de compréhension :

1. Les beaux-fils sont issus des familles riches V / F / ?
2. Les parents adorent le repas préparé par Chao V / F / ?
3. Les beaux-fils arabe et juif aiment bien le chinois V / F / ?
4. Le beau-fils juif soutient la tradition de circoncision des musulmans V / F / ?
5. Les filles prennent le côté de leur père V / F / ?
6. David est un homme d'affaires réussi V / F / ?
7. Les beaux-fils s'entendent très bien entre eux V / F / ?
8. La mère trouve l'enterrement du prépuce une tâche sacrée V / F / ?
9. La mère va chez le médecin après une crise cardiaque V / F / ?
10. Le prêtre de l'église offre vraiment de l'aide à la mère V / F / ?

2. Compléter le texte suivant avec les mots suivants : juifs / France / immigrants / affaires / républicain / musulmans / porc / tranquille / hypocrites / gaulliste / catholique / racistes / famille / raté / circoncision / souriants

Pendant le déjeuner on apprend que les juifs et les musulmans ne mangent pas de _____ et ils pratiquent la _____. Les _____ à un âge plus tôt que les _____. Les Chinois sont souvent considérés comme _____ et pas _____. Claude est accusé de ses idées _____ et il se défend en disant qu'il est _____ et _____. Marie est une femme _____ très attachée à sa _____. En plus, Claude trouve que David est un _____, bien qu'il soit un juif, un peuple généralement considéré doué pour les _____. De plus, les Tibétains se réfèrent comme un peuple _____. Enfin, Claude croit qu'il a offert ses filles aux _____, tandis qu'eux, ils n'ont rien fait pour la _____.

Étape 3 (20') :

On projette les extraits vidéo parus dans un site d'éducation civique. Il s'agit des vidéos sur les principes de la France, la laïcité, contre la discrimination et le racisme. On explique ces termes et, puis, les apprenants animent un petit débat sur ces notions en faisant une comparaison avec celles qui sont populaires en Grèce.

Étape 4 (20') :

On distribue aux apprenants une fiche sur les cultes pratiqués en France et le pourcentage des croyants. Ils cherchent sur internet pour trouver des informations sur les cultes pratiqués en Grèce et puis, ils font un tableau comparatif entre les deux pays européens.

Étape 5 (20') :

Vous êtes collègues. Dans votre lieu de travail arrive une nouvelle employée qui porte une burka. Comment réagissez-vous ? Est-ce qu'elle a le

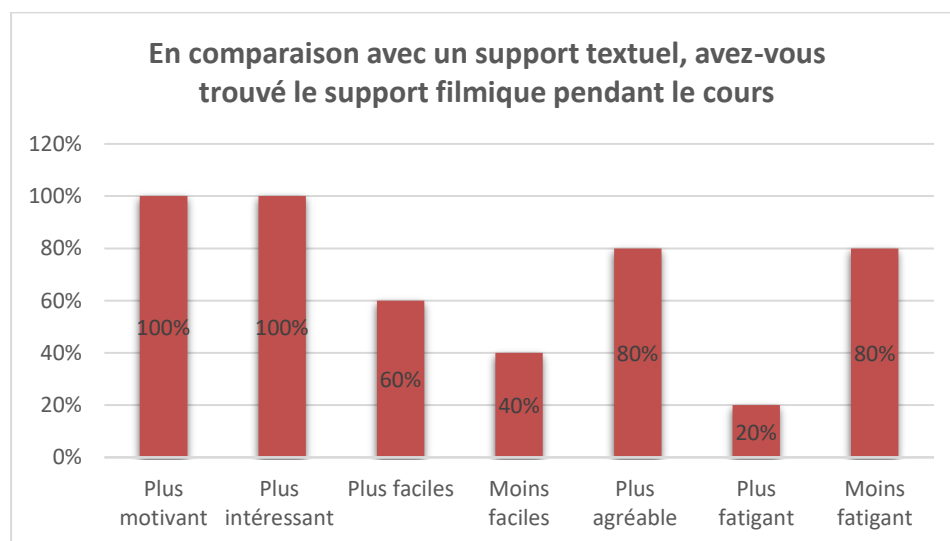
droit d'exercer librement son culte partout ? Cela vous fait sentir vexés ou pas en aise ? Pensez-vous qu'elle se sent peut-être discriminée à cause de sa burka ? Discutez sur ce sujet et échangez des opinions.

Étape 6 (25') :

Les apprenants se collaborent pour réaliser une brève présentation en forme d'une fiche de PowerPoint. Ils doivent chercher des photos sur Internet et ensuite concevoir des légendes adéquates.

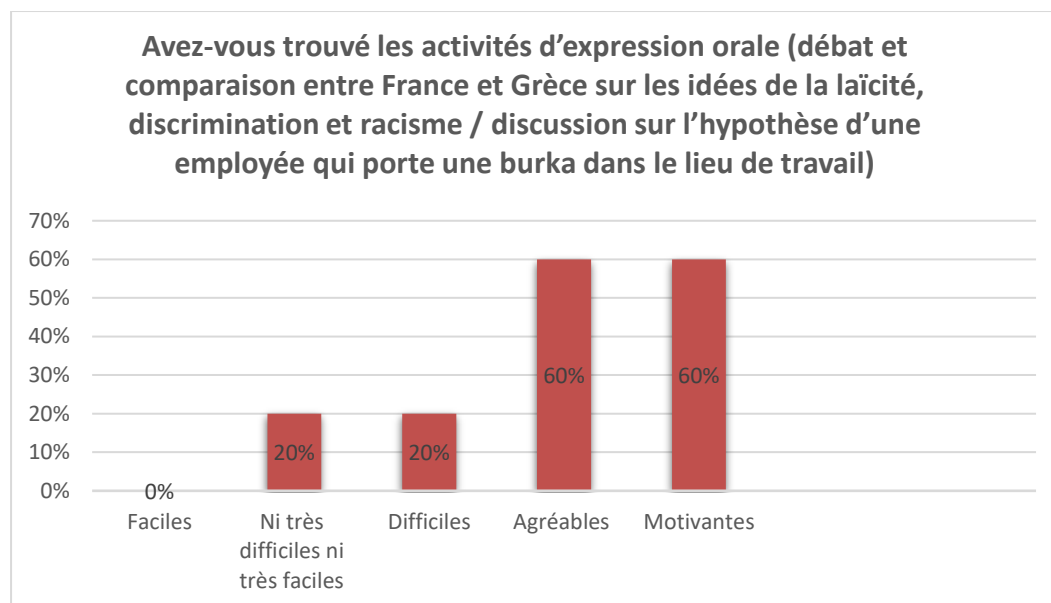
1.2 Résultats du questionnaire d'évaluation :

Question 1 :



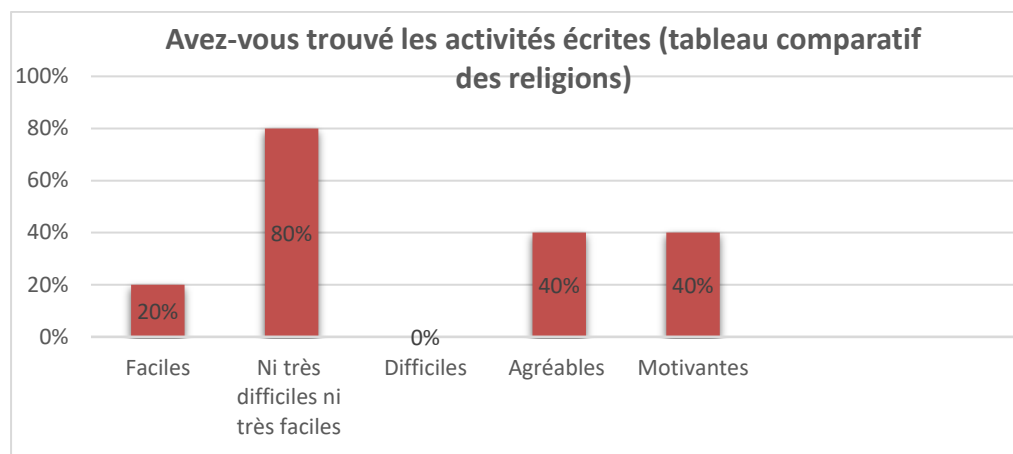
Tous les apprenants ont trouvé l'utilisation du support filmique plus motivante et intéressante, ainsi qu'une grande majorité (80%) l'ont trouvée plus agréable et moins fatigante. 60% croient que le support filmique était plus facile, contre 40% qui l'ont trouvé moins facile. Une seule personne (20%) l'a trouvé plus fatigant. En général, les participants ont bien apprécié le moyen du film, malgré leur difficulté à comprendre totalement les dialogues.

Question 2 :



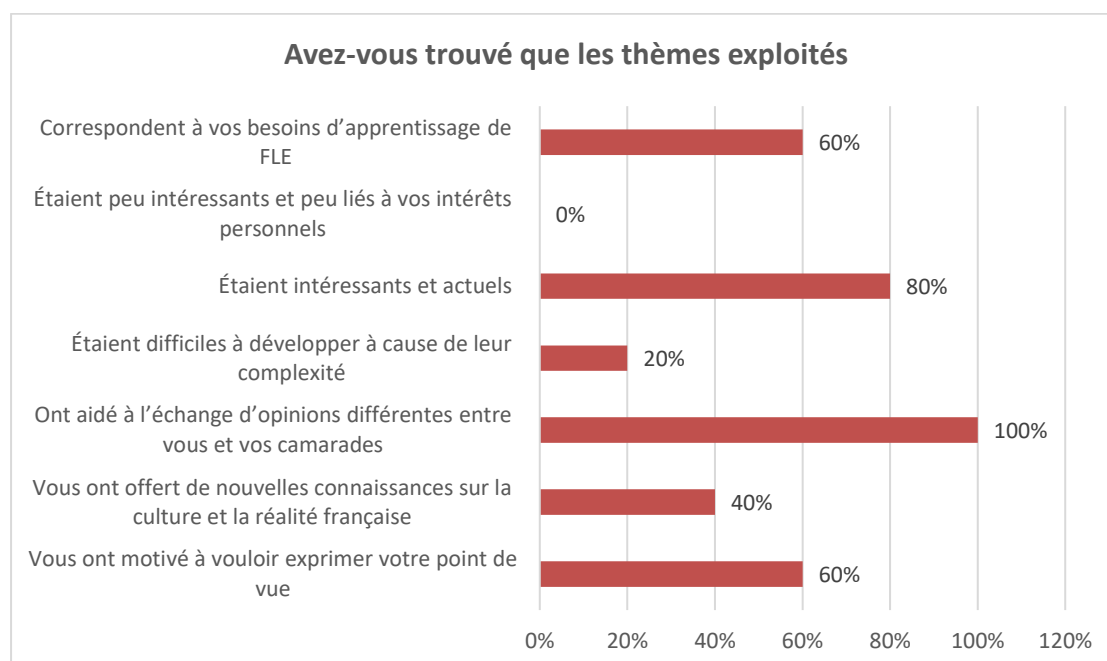
Trois personnes sur cinq (60%) ont trouvé les activités d'expression orale agréables et motivantes. Une personne ne les a trouvées ni très faciles ni très difficiles et encore une les a considérées comme difficiles. Tous ont voulu exprimer leur opinion sur les sujets discutés ; il y avait une grande participation et une interaction agréable entre les apprenants. Toutefois, les erreurs de langue étaient fréquentes.

Question 3 :



Le 80% des apprenants ont noté que les activités écrites «faire un tableau comparatif entre les religions et cultes de France et Grèce» n'étaient ni difficiles ni faciles, 40% qu'elles étaient agréables et motivantes et seulement un 20% (une personne) les a trouvées faciles. Dans cette activité tous les participants ont travaillé ensemble, entreprenant des tâches différentes (recherche sur la Toile, rédaction, comparaison, etc.) et ils étaient particulièrement étonnés par les résultats de la recherche.

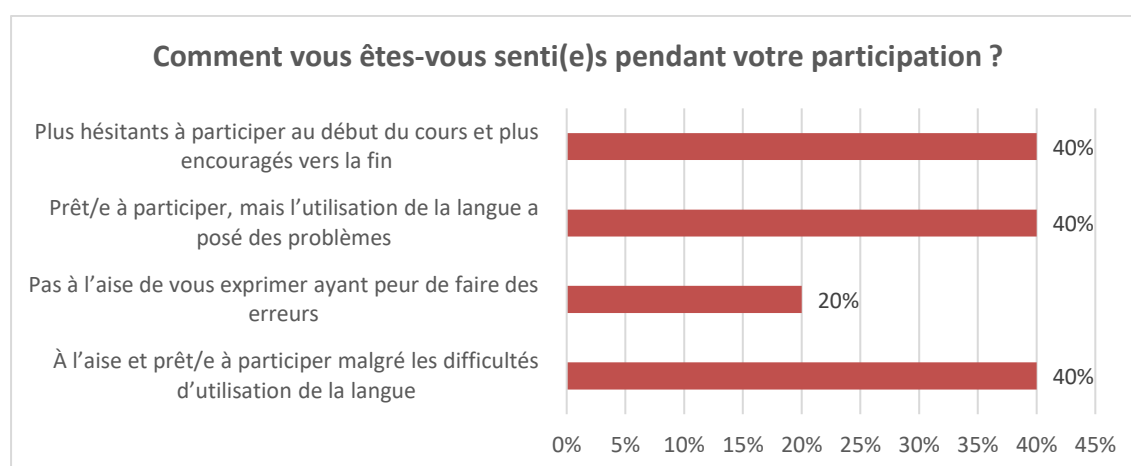
Question 4 :



À la question no 4, tous les apprenants ont répondu que les thèmes exploités ont aidé à leur échange d'opinions différentes et le 80% ont admis qu'ils étaient intéressants et actuels. Un 60% ont été motivés à exprimer

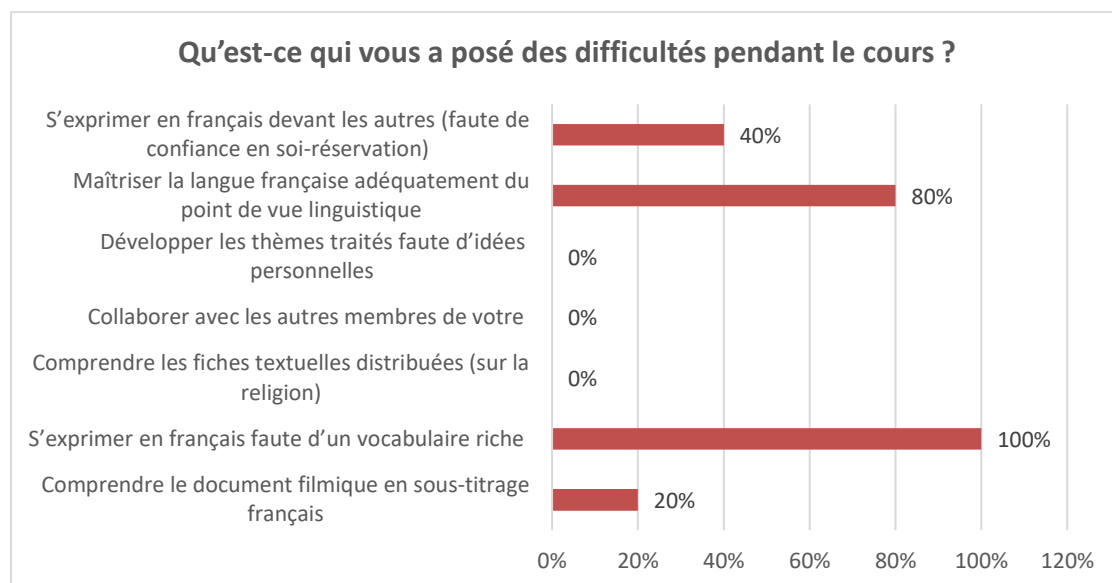
leur point de vue sur une thématique conforme à leurs besoins d'apprentissage. Un 40% a répondu qu'ils leur ont offert de nouvelles connaissances sur la culture et la réalité française et 20% qu'ils étaient difficiles à développer à cause de leur complexité. Les apprenants ont échangé leurs avis personnels très vivement, puisque tous se sont sensibilisés sur les thèmes en question (discrimination, racisme, libre expression de culte, etc.), ils ont fait des comparaisons entre la France et la Grèce et ils ont utilisé d'un nouveau vocabulaire.

Question 5 :



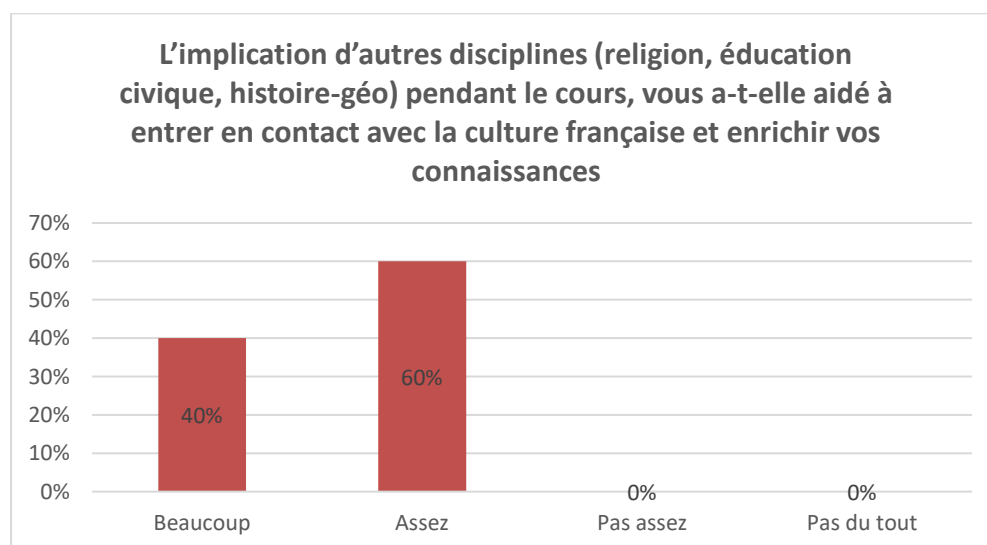
La plupart des participants (40%) ont répondu que, pendant leur participation, ils se sont sentis à l'aise et prêts à participer malgré les difficultés d'utilisation de la langue, qu'ils étaient plus hésitants à participer au début du cours et plus encouragés vers la fin (40%) et même un autre 40%, qu'ils étaient prêts à participer, mais l'utilisation de la langue leur a causé des problèmes. Une seule personne a répondu qu'elle n'était pas à l'aise de s'exprimer de peur de faire des erreurs. En général, le groupe a pris la parole sans grandes hésitations, ils ont commis des erreurs, mais l'un a soutenu l'autre, soit en aidant avec la langue soit en encourageant leurs camarades à continuer.

Question 6 :



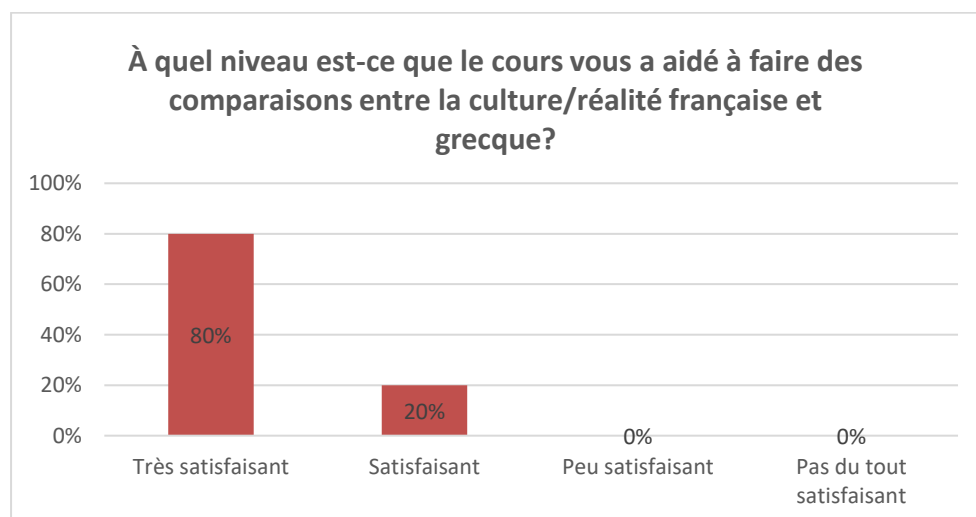
En ce qui concerne les difficultés que les apprenants ont rencontrées, 100% ont trouvé difficile de s'exprimer en français faute d'un vocabulaire riche et 80% de maîtriser la langue française adéquatement du point de vue linguistique. Un 40% a trouvé difficile de s'exprimer en français devant les autres et 20% de comprendre le document filmique en sous-titrage français. Les participants voulaient parler, mais la langue les a restreints, car ils ne voulaient pas faire un mauvais usage de la langue. Pourtant, quand la première participante a commencé à parler, les autres participants ont suivi son exemple.

Question 7 :



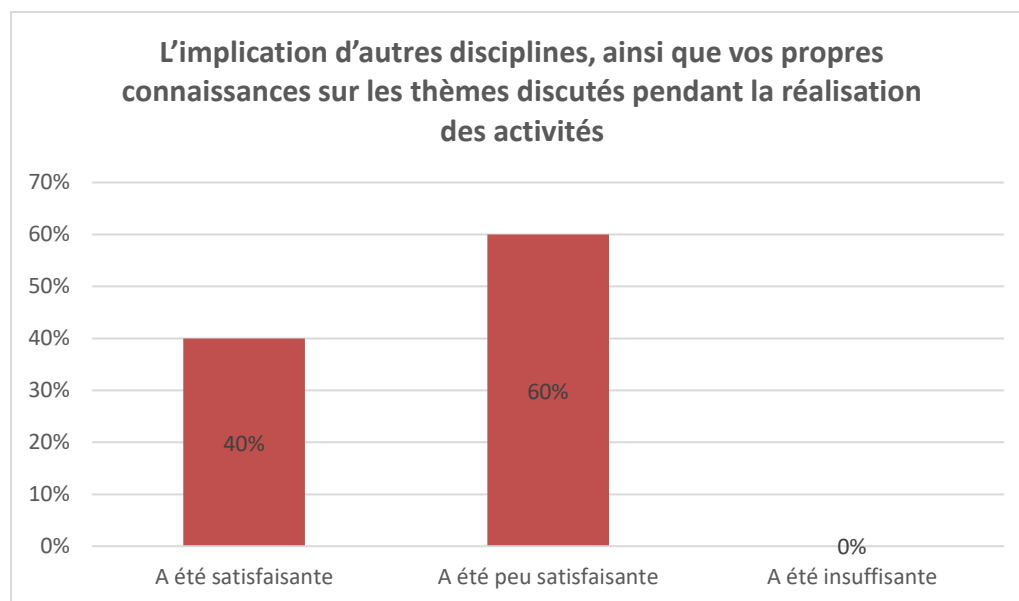
60% des participants croient que l'implication d'autres disciplines (religion, éducation civique, histoire-géo) pendant le cours les a **assez** aidés à entrer en contact avec la culture française et enrichir leurs connaissances, contre 40% qui croient qu'elle les y a **beaucoup** aidés. Ils ont exploité les informations prises dans les autres disciplines pour faire des comparaisons entre la culture de deux pays et pour faire des commentaires sur la culture française en s'appuyant même sur leurs propres connaissances. On doit noter que l'un des participants de ce groupe vit actuellement en France, alors il pourrait y ajouter sa propre expérience.

Question 8 :



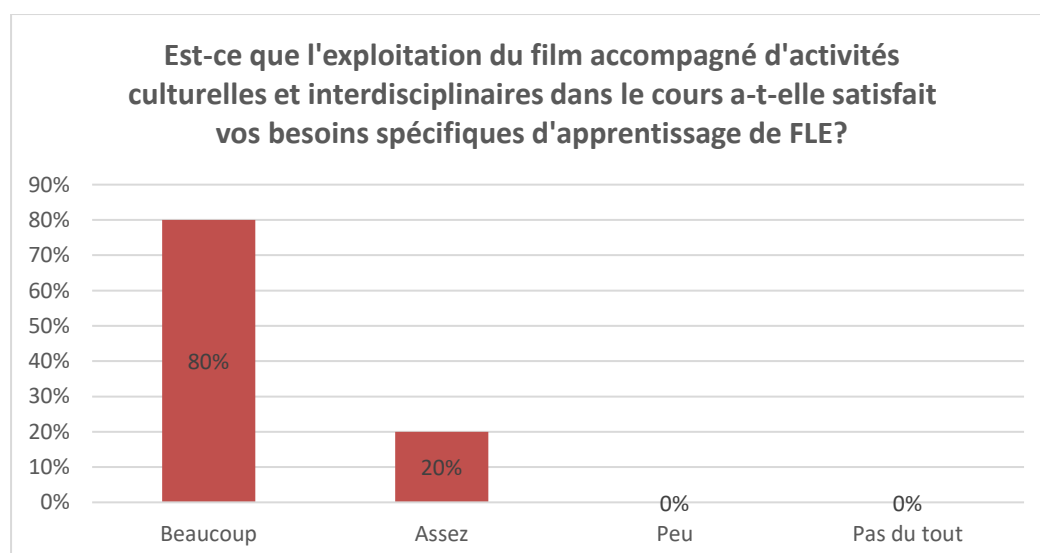
La grande majorité des participants (80%) a répondu que le cours les a aidés à faire des comparaisons entre la culture et la réalité française et grecque à un niveau très satisfaisant et seulement 20% (une personne) à un niveau satisfaisant. La comparaison entre les deux peuples était apparente pendant toutes les activités orales et le projet, aussi.

Question 9 :



Le 60% des participants a trouvé que l'implication d'autres disciplines, ainsi que leurs propres connaissances sur les thèmes discutés pendant la réalisation des activités a été peu satisfaisante et le 40% qu'elle a été satisfaisante. L'implication d'autres disciplines a été surtout utilisée comme déclenchement de leur réflexion et les apprenants se sont appuyés plutôt sur leurs propres idées et les connaissances qu'ils ont échangées.

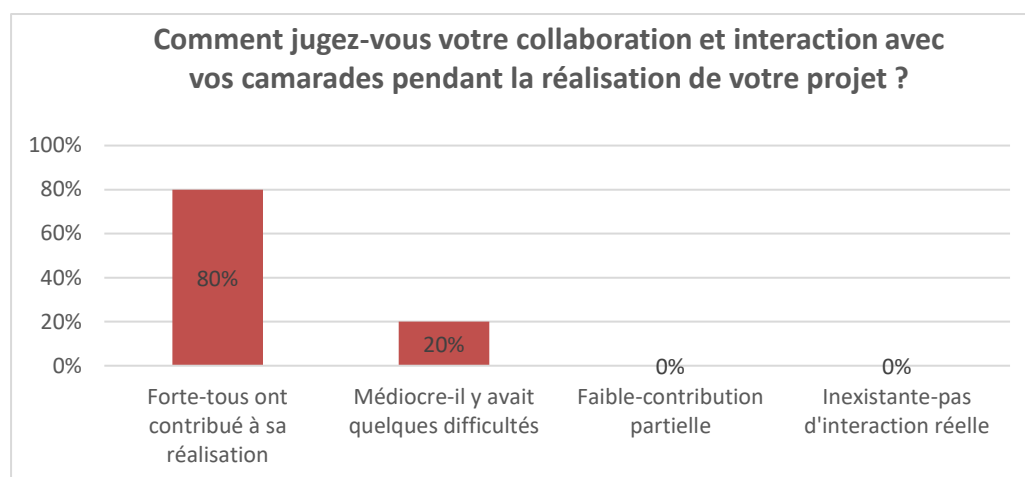
Question 10 :



À la dixième question, le 80% a répondu que l'exploitation du film accompagné d'activités culturelles et interdisciplinaires dans le cours a beaucoup satisfait leurs besoins spécifiques d'apprentissage de FLE, contre

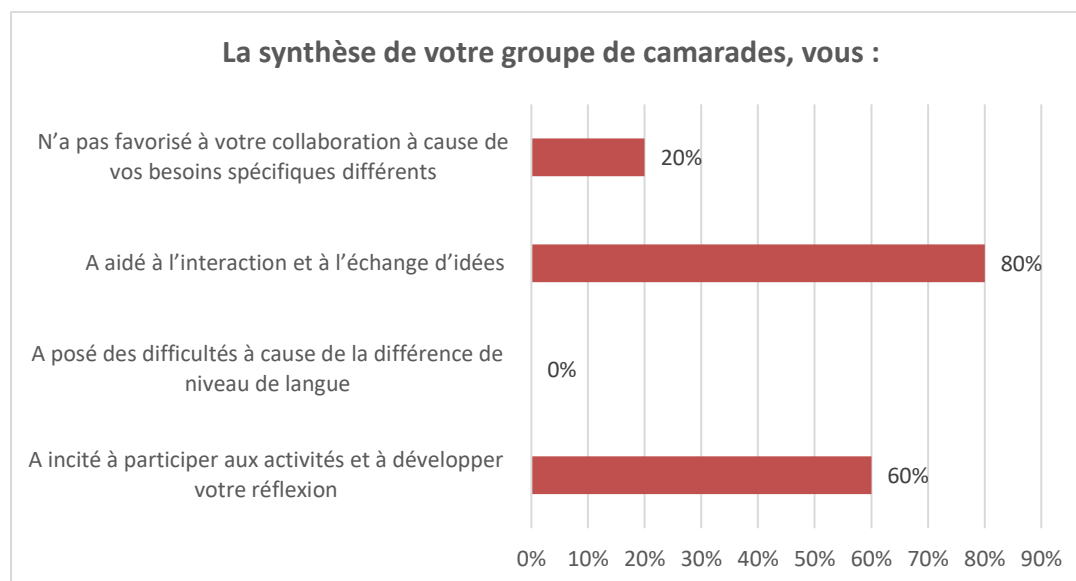
20% qui ont été assez satisfaits. Les apprenants ont été fortement incités à utiliser la langue étrangère pour réaliser les activités, ils ont bien aimé le document authentique et le contact avec la culture française, ainsi qu'ils ont enrichi leur vocabulaire sur des sujets qui les intéressent.

Question 11 :



La plupart des apprenants (80%) ont jugé leur collaboration et interaction avec leurs camarades, pendant la réalisation de leur projet, comme forte, puisque tous ont contribué à sa réalisation, contre 20% qui l'ont jugée médiocre à cause de quelques difficultés. L'interaction était très forte dans ce groupe ; ils ont échangé d'opinions et ils se sont mutuellement soutenus en contribuant chacun de sa part, plus ou moins, à la réalisation du projet.

Question 12 :



À la question no 12 qui concerne la synthèse de leur groupe de camarades, le 80% ont répondu qu'elle les a aidés à l'interaction et à l'échange d'idées, le 60% qu'elle les a incités à participer aux activités et à développer leur réflexion et un 20% (une personne) qu'elle n'a pas favorisé leur collaboration à cause de leurs besoins spécifiques différents. En général, il y avait une ambiance très amicale ; les participants se sont sentis égaux et à l'aise dans ce groupe pour s'exprimer librement.

Finalement, à la dernière question qui permettait aux apprenants d'ajouter des commentaires supplémentaires, ils ont constaté que grâce à l'utilisation des méthodes interactives (la vidéo, le film, les activités collectives) la mobilisation de l'équipe a largement augmenté, et la collaboration de ses membres s'est renforcée. Les thèmes sociaux, souvent ennuyeux dans un texte sont avérés plutôt amusants et ludiques à travers la planification d'exercices et ont réussi à raviver l'intérêt de tous les participants pour le cours. Ils ont, donc, pu surmonter les difficultés d'expression et animer un débat sur la culture et la différenciation tout en développant leur pensée critique dans une ambiance détendue. Ce sentiment est principalement dû à la coordination optimale et équilibrée de l'enseignante et ensuite au matériel éducatif propice et intéressant.

En plus, le cours était très agréable et la connaissance de la langue anglaise a aidé quelques camarades pendant leur expression.

Enfin, le choix des sujets de discussion a été excellent. Les apprenants ont trouvé très intéressant et motivant le fait qu'ils devaient s'exprimer et développer leurs idées et arguments en français. Il était difficile, mais en même temps amusant. Au début, ils se sont sentis un peu hésitants et avaient peur de commettre des erreurs de langue, mais peu à peu ils ont commencé à utiliser la langue, malgré les fautes et les difficultés de langue.

1.3 Commentaires de l'enseignant

La séance a été réalisée chez l'enseignant. Les participants étaient 5 adultes, 3 femmes et 2 hommes, de 33 à 44 ans et tous travaillent dans une entreprise privée. Ils se connaissent déjà ayant des relations amicales ce qui a alors, rendu l'ambiance assez familière et relaxante. Tous aiment les comédies. Pour 3 d'entre eux, le film choisi à projeter est parmi leurs préférés. C'est pourquoi on a choisi cette synthèse du groupe pour projeter ce film comique.

En général, le déroulement de la séance était très satisfaisant et elle était, peut-être, la plus réussie parmi les 3 groupes de travail qu'on a eus. Les scènes du film comique les ont aidés à se détendre avant de commencer les activités, ils ont ri et ils ont fait des commentaires drôles et des blagues.

D'après leurs réponses au questionnaire d'évaluation aussi, on note que l'usage du support filmique au lieu d'un document écrit était plus motivant et agréable, d'une part, et, moins fatiguant, d'autre part. Ils n'ont pas eu de difficultés sérieuses à comprendre le document en sous-titrage français, puisqu'ils l'avaient déjà vu et que l'image animée les a facilités mieux qu'un texte écrit.

En ce qui concerne les activités réalisées, elles étaient assez motivantes et pas très difficiles pour eux. Tous ont participé aux débats et ont pris de tours exprimant leurs opinions sur les sujets traités. En effet, ils ont réalisé des discussions très vivantes, ils écoutaient attentivement leurs

interlocuteurs et ils voulaient commenter sur ce qu'ils avaient entendu en exprimant leur accord ou désaccord. Leurs idées étaient juxtaposées et complémentaires ; chacun a eu quelque chose à ajouter ou à contredire. Malgré leurs lacunes linguistiques, assez évidentes, ils ont surpassé leur peur de s'exprimer en français afin de prendre position aux débats qui traitaient des thèmes sociaux intéressants et actuels et qui les intéressaient fort (l'immigration, le racisme, la discrimination, la démocratie, le rôle de la religion, la laïcité). L'enseignante a dû intervenir pour arrêter la conversation et continuer avec les activités suivantes. Il était assez intéressant que malgré la difficulté posée par l'utilisation de la langue française, leur nécessité d'exprimer leur point de vue s'est, finalement, avérée plus forte.

Le support d'autres disciplines (éducation civique et religieuse), leur a fournis, d'une part, de nouveaux arguments qu'ils ont exploités pendant leur expression orale et, d'autre part, des connaissances nouvelles, surtout relatives à la culture et la réalité française. Le participant qui vit actuellement en France, à Strasbourg, pour un stage professionnel, a contribué davantage en partageant son expérience vivante dans un milieu français. Aussi, ils ont été incités à constater des différences et des similarités entre diverses cultures, surtout lors de la réalisation du tableau comparatif des cultes dans lequel ils ont constaté beaucoup d'éléments étonnants). Quant à l'implication de l'informatique dont ils se sont servis pour préparer leur présentation en PowerPoint, les participants qui en avaient des connaissances étendues (p.ex. des études en Informatique) ont aidé et guidé les autres, à développer une compétence nouvelle utile dans le domaine professionnel.

Enfin, quant à la synthèse du groupe, comme on a déjà mentionné, elle était assez réussie. L'interaction entre les participants était remarquable, cars ils étaient assez à l'aise de s'exprimer devant les autres et prêts à collaborer tout en s'amusant pour la réalisation des activités.

Pour conclure, tant le document filmique que les activités proposées ont correspondu aux objectifs désignés, ainsi qu'aux besoins et intérêts des

apprenants. De plus, ils sont partis du cours assez satisfaits et ils ont, même, continué, après la fin du cours, de discuter sur les sujets qu'on avait traités.

2.1 Fiche pédagogique sur le film : « Entre les murs »

Synopsis : C'est un film dramatique, social, réalisé en 2008 par Laurent Cantet. Il s'agit d'une classe de collège multiraciale de Paris et de leur professeur de français, qui n'hésite pas à les confronter, même quand quelques fois les élèves deviennent difficiles et indisciplinés.

Public : 5 adultes, tous enseignants des disciplines différentes. Deux de mathématiques, un professeur de langue grecque, une d'anglais et une de biologie.

Niveau : 4 apprenants ont un niveau moyen (B1-B2 selon le CECR) et un a un niveau avancé

Matériel : un extrait du film qui dure 33'environ, accès à l'Internet, dictionnaires, fiche sur la Déclaration des Droits de l'Homme et du Citoyen, vidéo sur les principes de la République et de la démocratie.

Objectifs :

- Objectifs socioculturels :

- Repérer les marques d'appartenance à un milieu socioprofessionnel, l'école

- Objectifs culturels :

- Se familiariser avec la réalité française et son système éducatif

- Analyser l'espace national français et la diversité sociale et raciale

- Objectifs communicatifs :

- Collaborer pour prendre des décisions sur des sujets importants
- Interpréter des indices non verbaux, la kinésique
- **Objectifs interculturels :**
 - Comparer la culture française avec la culture grecque
 - Repérer et résumer les principes et les pratiques du système éducatif français en comparaison avec la réalité grecque
- Développer la conscience interculturelle, la solidarité, le respect de l'autre
- **Objectifs pragmatiques :**
 - Concevoir et rédiger un poster sur les règles d'un bon fonctionnement de l'école
 - Partager son opinion et la défendre pendant une conversation pour arriver à une décision commune

Mode de travail : interactif, en groupe de 5 personnes

Durée : 2 heures

Disciplines impliquées : histoire, éducation civique

Procédure :

Étape 1 (30') :

Les apprenants ont déjà vu le film en question. On projette pendant notre séance un extrait de 33' minutes du film (2ème partie du film, de 00 :17 :00 à 00 :50 :00), en sous titrage français. Dans cet extrait, on voit dans un collège le Conseil des Professeurs, suivi aussi par deux déléguées de classe, pendant lequel ils décident sur les notes des élèves. Après, on voit la

classe pendant un cours de français où les élèves commencent à se plaindre de leurs notes et le professeur perd le contrôle et insulte les élèves. Un élève entre eux, Souleymane, réagit violemment et quitte la classe. Les scènes qui suivent montrent les discussions des professeurs sur cet incident, ainsi que les réactions des élèves. La dernière scène concerne le Conseil de Discipline où les professeurs vont décider l'exclusion de Souleymane de l'école à cause de son comportement inacceptable.

Étape 2 (10') :

On donne les activités de compréhension suivantes :

1. Trouvez la bonne réponse :

1. Les déléguées de classe pendant le Conseil des enseignants sont :
 - a. Sérieuses
 - b. Pas respectueuses
 - c. Mûres
 - d. Indifférentes
2. M. François se met en colère avec Esméralda et Louise pendant le cours à cause de :
 - a. Leur attitude pendant le conseil des enseignants
 - b. Leur attention dans la classe
 - c. Leur performance scolaire
 - d. Leur attitude vis-à-vis de lui-même
3. Khoumba avertit le prof qu'en cas d'exclusion de Souleymane, il :
 - a. Sera envoyé dans une autre école
 - b. Arrêtera l'école pour commencer le travail
 - c. Se fera battre par son père

- d. Sera renvoyé à son village au Mali
4. La mère de Souleymane pendant le Conseil de Discipline :
- a. Menace les professeurs à ne pas expulser son fils
 - b. Supplie les professeurs de ne pas exclure son fils
 - c. Essaie de défendre son fils
 - d. Accuse son fils pour son comportement et se met d'accord avec les profs
5. Quand les enseignants parlent de Souleymane dans le Conseil, M. François :
- a. Est d'accord avec le reste des enseignants
 - b. Est contre un avertissement
 - c. Croit que Souleymane est un cas raté
 - d. Exprime son exaspération envers Souleymane

2. Vrai ou Faux ?

1. La discipline enseignée pendant ce cours est la langue française V / F
2. Les profs sont indignés par l'attitude des élèves déléguées pendant le Conseil des enseignants V / F
3. Souleymane se rend agressif envers ses camarades V / F
4. M. François a été entièrement honnête dans son rapport V / F
5. La majorité des professeurs sont contre l'exclusion de Souleymane V / F

Étape 3 (15') :

On distribue une fiche d'exploitation de l'extrait du film pour inciter l'expression orale :

1. Est-ce que vous pouvez y repérer des indices de solidarité ? Précisez-les.
2. Comparez le système français avec celui de votre pays (institution, principes, pratiques, administration, hiérarchie, etc.)
3. L'enjeu des classes multiculturelles et multiethniques : contribution positive ou obstacle à l'éducation ?
4. Comment jugez-vous l'attitude et la réaction de la mère de Souleymane pendant le Conseil de Discipline ?
5. Quels sont les rapports entre les professeurs et les élèves (autorité, indifférence, respect, violence, justice) ? Appuyez -vous sur le film et sur votre expérience personnelle.

Étape 4 (20') :

Les apprenants font un débat en tant qu'enseignants : Vous faites partie du Conseil de Discipline. Discutez, échangez des opinions en argumentant et prenez une décision sur l'exclusion ou non de Souleymane de l'école.

Étape 5 (25') :

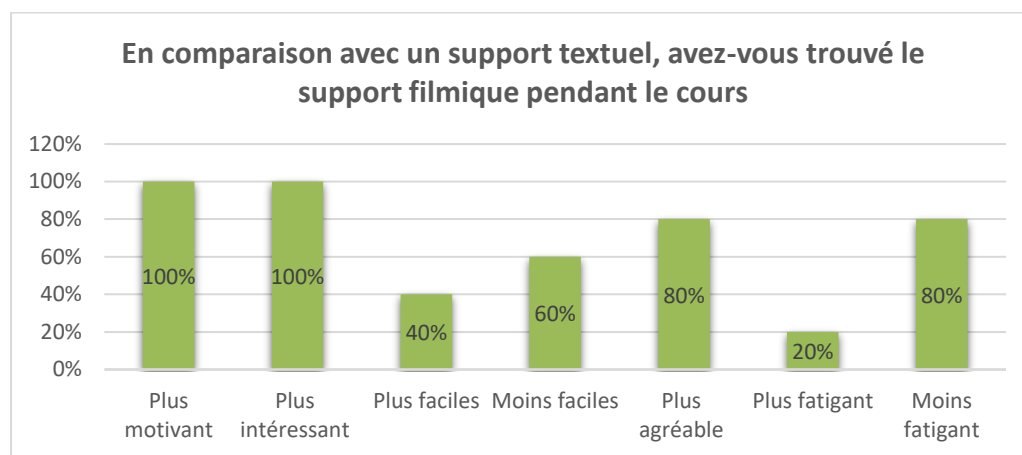
On distribue une fiche sur la Déclaration des Droits de l'Homme et du Citoyen. On la lit ensemble, on explique s'il y a des problèmes. Après, on projette une vidéo sur les principes de la démocratie (2 minutes). On insiste sur le principe fondamental de la liberté d'expression. Les apprenants expriment leurs opinions et font des commentaires, si c'est le cas

Étape 6 (20') :

Les apprenants créent ensemble un poster qui sera affiché sur un mur de leur école. Il résumera les principes fondamentaux pour un bon fonctionnement de l'école.

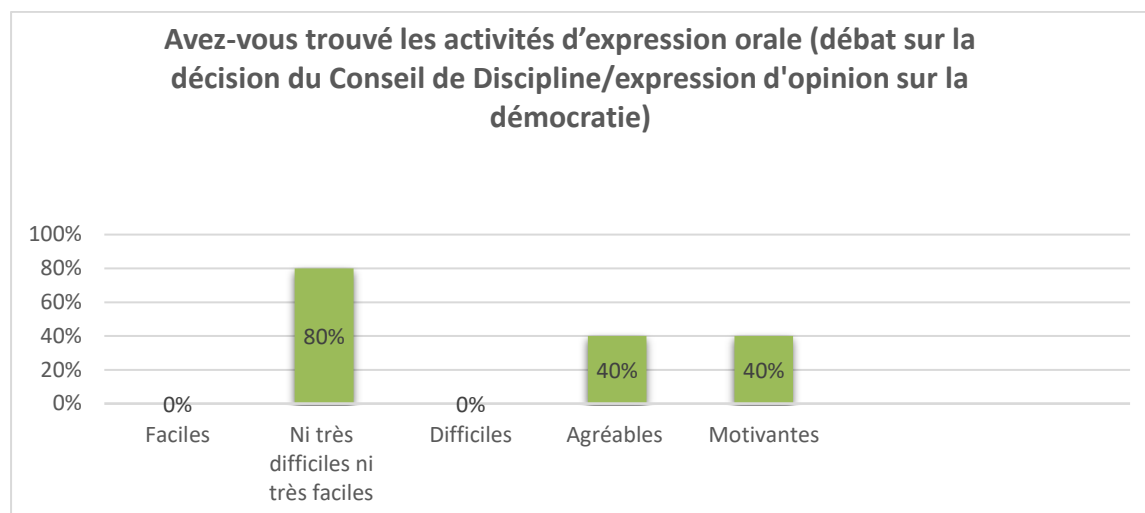
2.2 Résultats du questionnaire d'évaluation :

Question 1 :



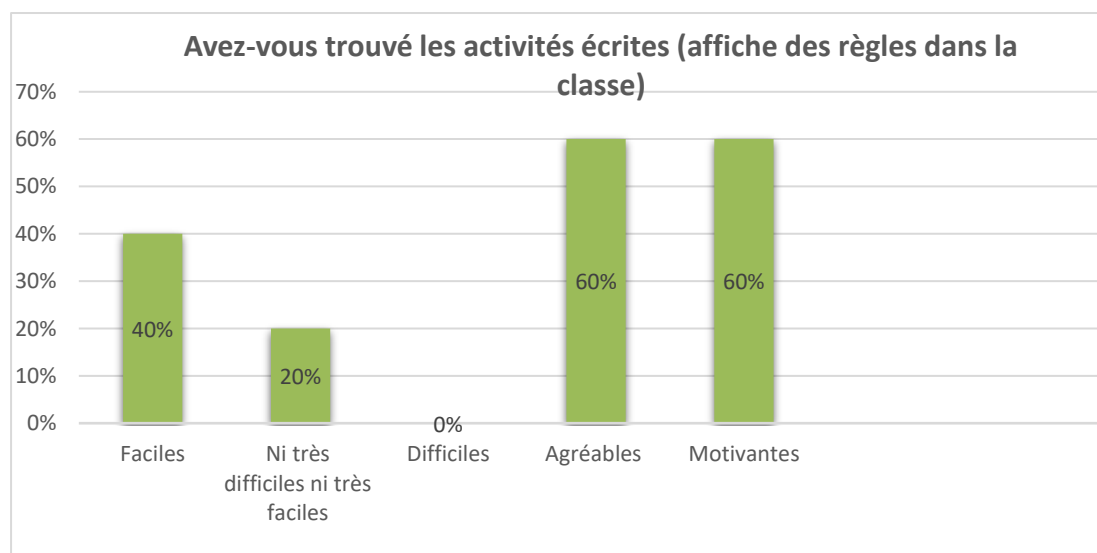
À cette première question, la totalité des apprenants ont répondu qu'ils ont trouvé le support filmique pendant le cours, plus motivant et plus intéressant en comparaison avec un support textuel. Un grand nombre parmi eux (80%) l'ont trouvé plus agréable et moins fatigant, contre un 20% qui l'a trouvé plus fatigant. Un 60% l'a trouvé moins facile, contre un 40% qui l'a trouvé plus facile. Ce groupe, aussi, a éprouvé une préférence pour le document filmique contre un support textuel. Les participants étaient plus motivés à suivre le film et plus incités à faire les activités suivantes, malgré la difficulté à comprendre le vocabulaire argotique.

Question 2 :



Un pourcentage important (80%) a trouvé les activités d'expression orale ni très difficiles ni très faciles, tandis que le 40% les a trouvées motivantes et agréables. Le premier débat sur la décision du Conseil les a intéressés davantage et ils y ont volontairement participé. Le deuxième débat sur la démocratie et la liberté d'expression était un peu plus difficile à animer faute d'un vocabulaire adéquat.

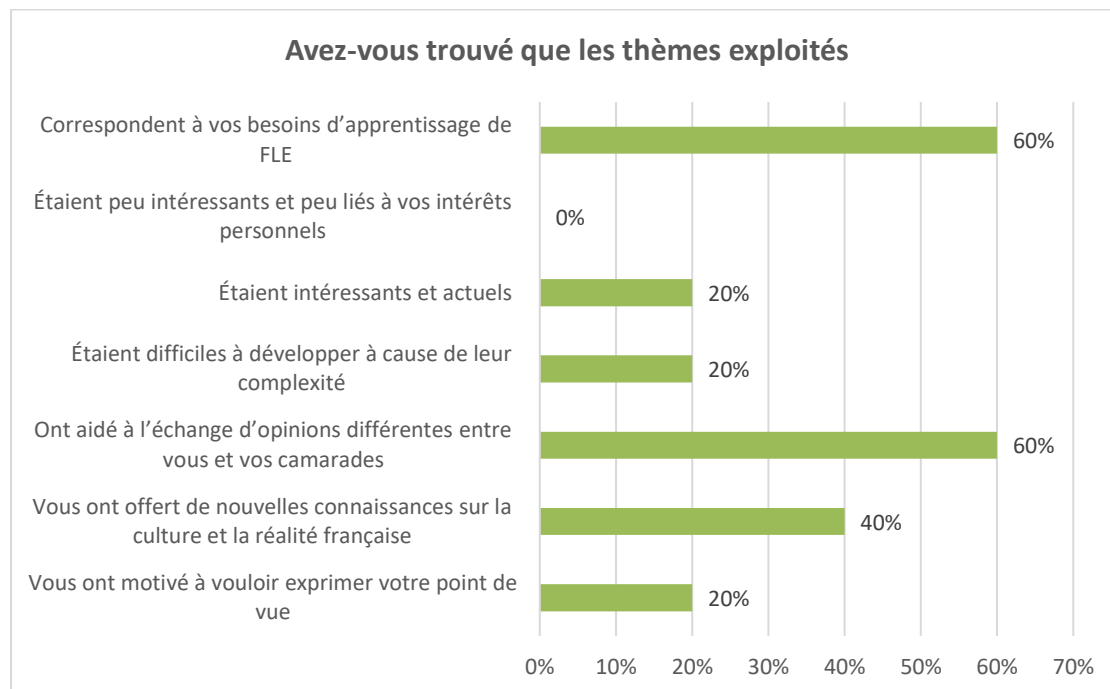
Question 3 :



Un grand pourcentage (60%) a trouvé les activités écrites (affiche des règles dans la classe) agréables et motivantes et un autre 40% les a trouvées faciles, contre un 20% qui ne les a trouvées ni très difficiles ni très faciles. Ce projet écrit s'est réalisé assez facilement et plus vite qu'on avait prévu,

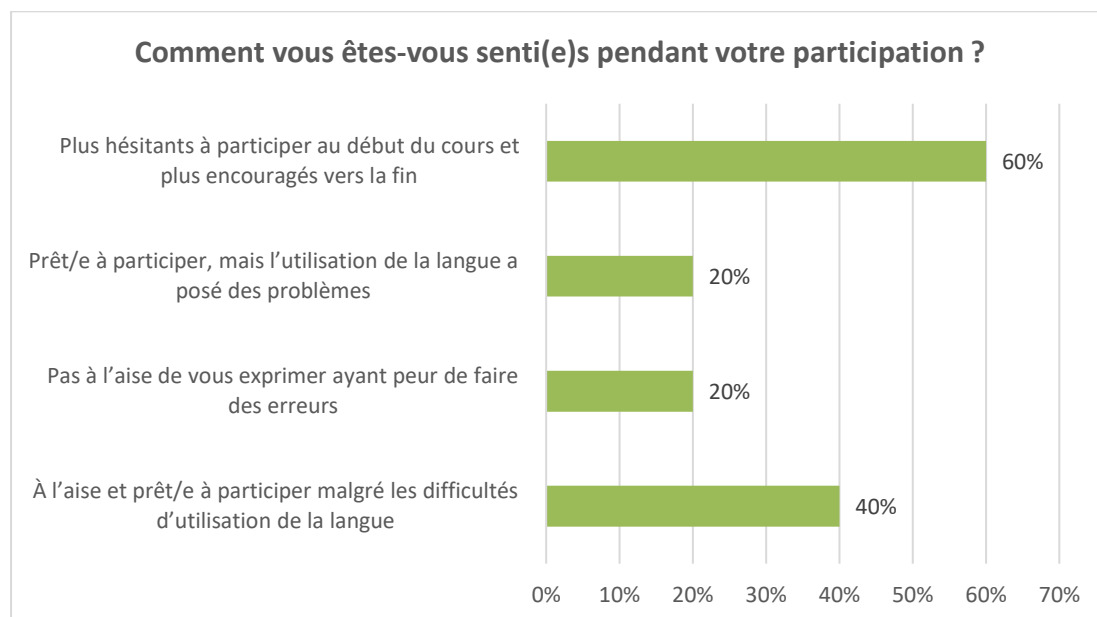
comme tous les participants ont contribué avec leurs idées issues surtout de leur expérience en tant qu'enseignants

Question 4 :



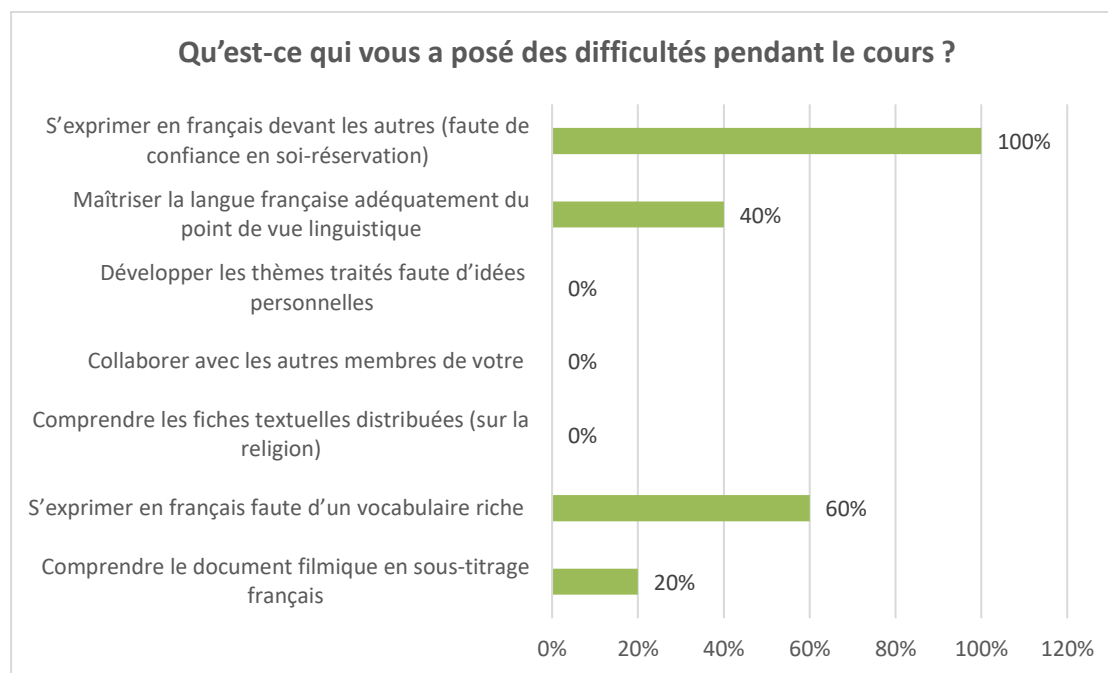
Un grand nombre de participants (60%) ont trouvé que les thèmes exploités, conformes à leurs besoins d'apprentissage de FLE, les ont aidés à l'échange d'opinions différentes. Un 40% avoue qu'ils leur ont fourni de nouvelles connaissances sur la culture et la réalité française. Seulement pour un 20%, même motivés grâce à l'intérêt actuel des sujets, leur complexité les a empêchés de s'y exprimer. Les participants ont bien discuté sur les thèmes traités en renouvelant leur image sur la réalité française, mise en valeur pendant les activités orales.

Question 5 :



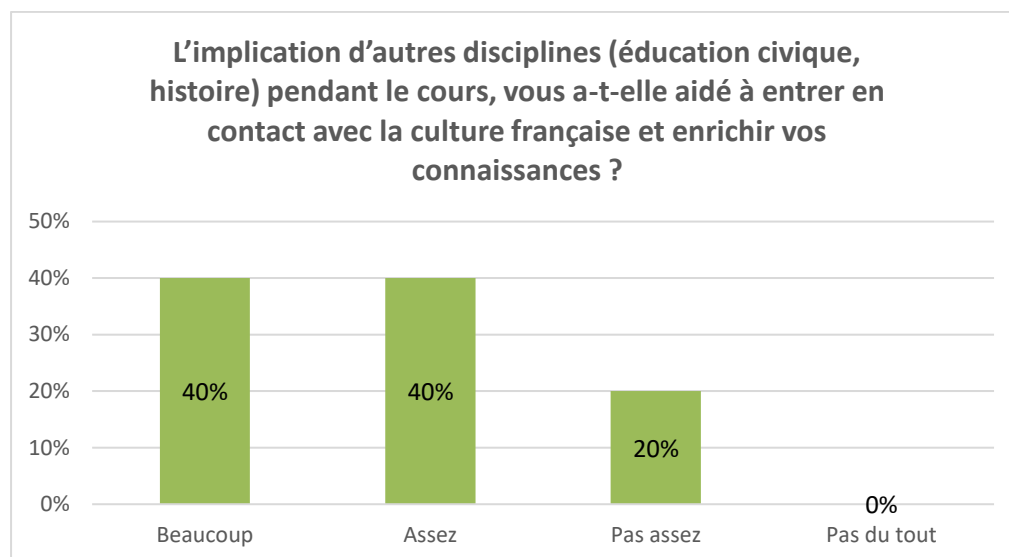
Pendant leur participation, la plupart des apprenants (60%) étaient plus hésitants à participer au début du cours et plus encouragés vers la fin, tandis qu'un 40% était à l'aise et prêts à participer malgré les difficultés d'utilisation de la langue. Seul un 20% a dit qu'ils n'étaient pas à l'aise de s'exprimer de peur de faire des erreurs, soit qu'ils étaient prêts à participer, mais l'utilisation de la langue a constitué une contrainte pour eux. L'un d'entre eux ayant vécu dans un milieu francophone était plus à l'aise de parler en français, tandis qu'une autre participante, une jeune professeur d'anglais, a pris la parole, malgré son niveau de langue faible, pour pousser et encourager les autres à en faire autant. Deux autres apprenants ont participé plus timidement et l'un a été très réservé par peur de commettre des erreurs de langue.

Question 6 :



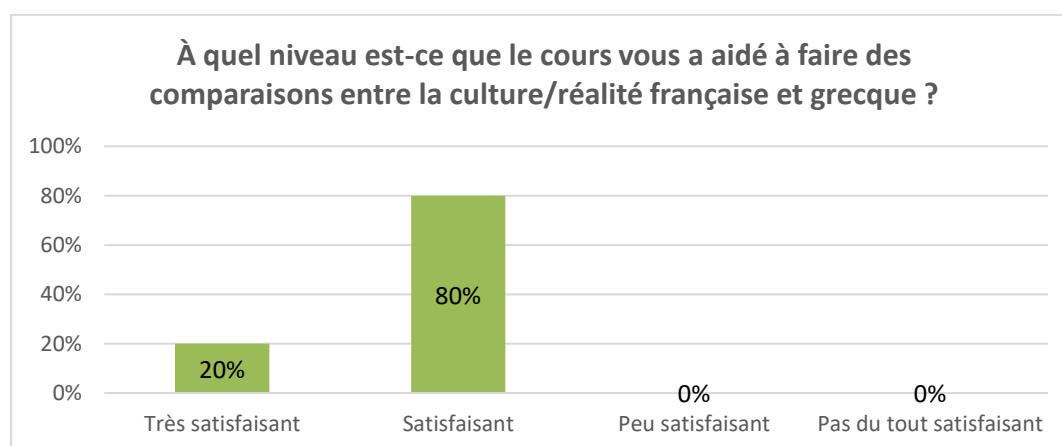
Tous les participants ont trouvé des difficultés à s'exprimer en français devant les autres, faute de confiance en soi ou à cause de réservation. Pour un 60% était difficile de s'exprimer en français faute d'un vocabulaire riche, tandis qu'un 40% a trouvé difficile de maîtriser la langue française adéquatement du point de vue linguistique. Seul un 20% a trouvé difficile de comprendre le document filmique en sous-titrage français. L'expression orale s'avère la plus grande difficulté de nos apprenants, considérée comme une procédure douloureuse, car on doit s'exposer devant le public. En effet, bien que tous les participants dans ce groupe, soient enseignants eux-mêmes, ils ont hésité à s'exprimer, faute d'une bonne maîtrise de la langue et d'un vocabulaire riche. Seule exception constitue la professeur d'anglais, qui s'est montrée plus audacieuse, en souhaitant que ses propres élèves imitent son exemple pendant son cours.

Question 7 :



Un 40% des apprenants ont mentionné que l'implication d'autres disciplines (éducation civique, histoire) pendant le cours, les a beaucoup aidés à entrer en contact avec la culture française et enrichir leurs connaissances, contre un 40% qui avoue qu'elle les a assez aidés. D'autre part, une seule personne n'a pas apprécié l'apport d'autres matières. En général, les participants ont élargi leurs connaissances sur la France et surtout sur son histoire.

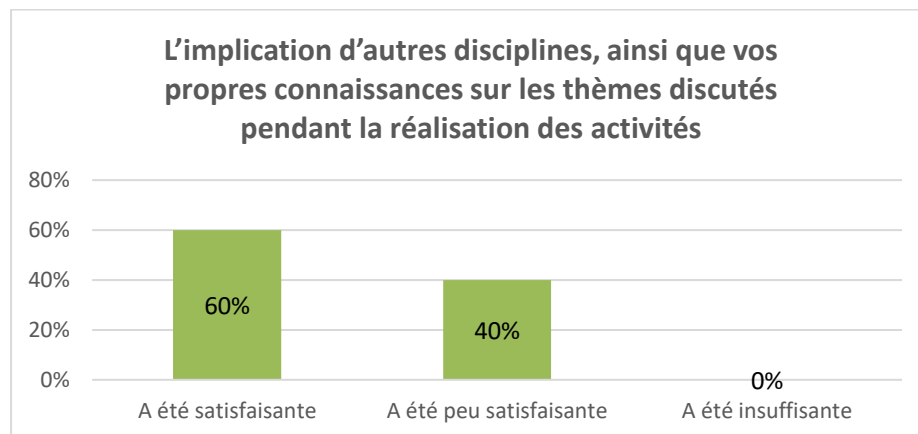
Question 8 :



La grande majorité des apprenants (80%) a jugé que le cours les a aidés à faire des comparaisons entre la culture et la réalité française et grecque à un niveau satisfaisant, et même une personne, à un niveau très satisfaisant. Pendant le cours, ils ont comparé les systèmes éducatifs de deux pays, les attitudes de la jeunesse, les principes de deux régimes

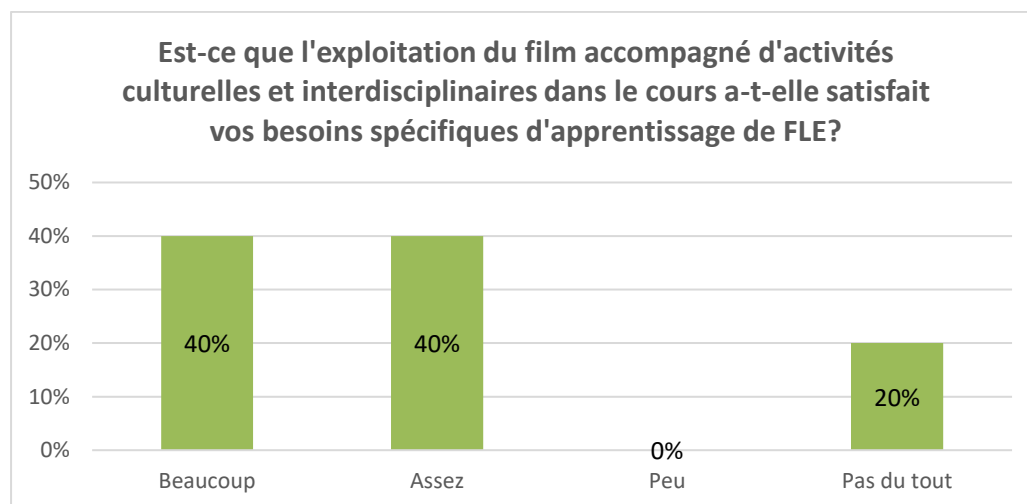
politiques, ainsi que les attitudes de deux peuples (solidarité, entraide, soutien, etc.)

Question 9 :



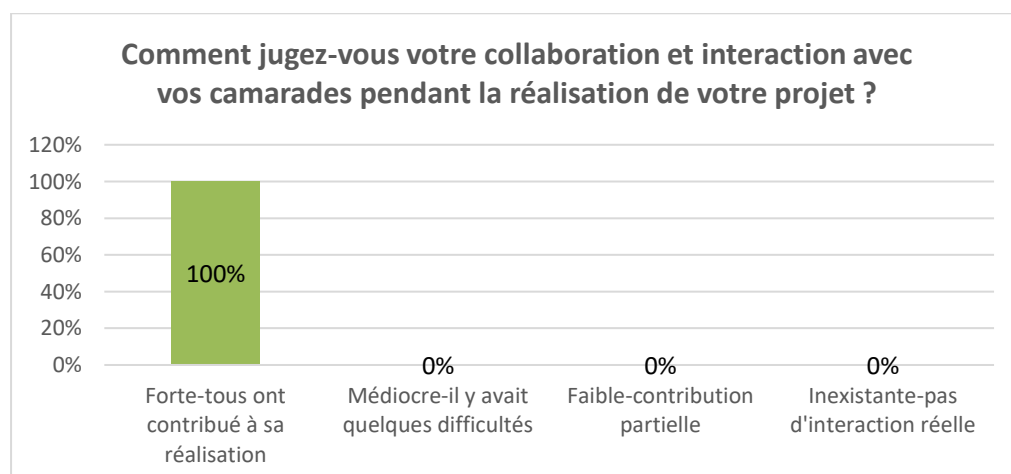
En ce qui concerne l'implication d'autres disciplines, ainsi que leurs propres connaissances sur les thèmes discutés pendant la réalisation des activités, le 60% des apprenants l'ont trouvée satisfaisante, contre le 40% qui l'a trouvée peu satisfaisante. Les apprenants ont très bien lié les nouvelles connaissances fournies à travers les autres disciplines, avec leurs propres pour participer activement aux débats et y exprimer leur avis. On dirait qu'ils se sont basés plutôt sur leurs propres connaissances, puisque les thèmes traités leur ont été familiers.

Question 10 :



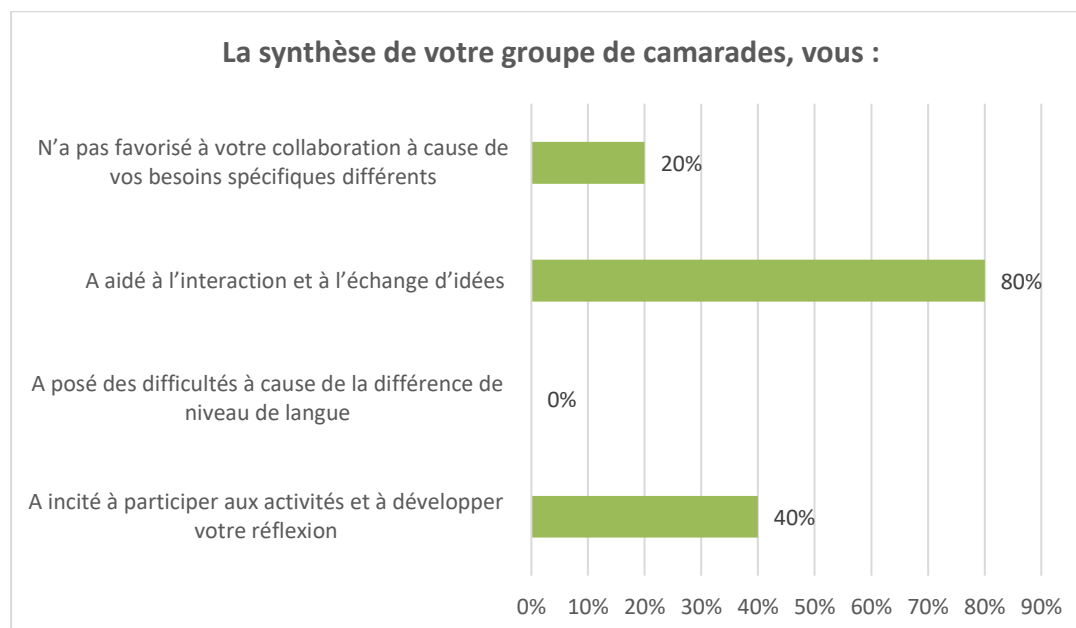
40% des apprenants ont été très satisfaits par l'exploitation du film accompagné d'activités culturelles et interdisciplinaires dans le cours respectivement aux besoins spécifiques d'apprentissage de FLE. Une seule personne a répondu qu'elle n'a pas été du tout satisfaite. Ils ont affirmé qu'ils en ont profité, car ils ont été incités à utiliser la langue française qu'ils ne maîtrisent pas très bien et, ainsi, ils ont surpassé leurs réservations. Ils ont aussi apprécié beaucoup le contact avec la réalité et la culture française qu'ils considéraient comme secondaire dans un cours de FLE.

Question 11 :



Pendant la réalisation du projet, l'ensemble des apprenants ont jugé leur collaboration et interaction avec leurs camarades forte.

Question 12 :



Quant à la synthèse de leur groupe de camarades, la plupart (80%) ont constaté qu'elle a facilité l'interaction et l'échange d'idées, tandis qu'un 40% a constaté qu'elle les a incités à participer aux activités et à développer leur réflexion. Seul un 20% a dit qu'elle n'a pas favorisé leur collaboration à cause de leurs besoins spécifiques différents. Tous les participants, en tant qu'enseignants, ont pu très bien coopérer et échanger d'opinions sur des sujets professionnels intéressants. Leur différence d'âge au lieu d'être une contrainte, a rendu la discussion animée plus d'intéressante pour tous.

Enfin, à la **dernière question** qui permettait aux apprenants de s'y exprimer librement, ceux-ci ont admis que la vue antérieure du film entier, les a aidés à mieux comprendre l'extrait en question. En plus, tous les participants de ce groupe ont constaté que ce film leur a fait se rendre mieux compte de l'importance de leur rôle d'enseignant. Un élève ne se souviendra pas d'un enseignant pour les connaissances qu'il lui a transmises, mais de la façon dont il l'a influencé.

Pour conclure, c'était un cours très agréable et utile.

2.3 Commentaires de l'enseignant

Cette séance a pris lieu chez l'une des apprenants. Le groupe des apprenants, dont l'âge varie, était composé de 5 adultes, 3 femmes et 2 hommes : deux d'entre eux ont moins de 30 ans, un a 37 ans et deux ont plus de 60 ans. Tous les participants sont enseignants, les deux hommes sont professeurs de maths, une est professeur de la langue grecque, une d'anglais et une de biologie. Le professeur de maths et la professeur de grec sont retraités. Tous les deux ont travaillé aussi dans un établissement scolaire à l'étranger ; le premier dans une école à Bruxelles pendant 10 ans et la deuxième dans une Université des lettres grecques en Australie pendant 15 ans. On a choisi la composition de ce groupe, puisque le film projeté traite de la vie scolaire à Paris, des relations entre les professeurs et les élèves, ainsi que du système éducatif, en général. Alors les apprenants, en tant qu'enseignants eux-mêmes, pourraient s'identifier aux caractères et les situations du film. On devra ajouter sur la synthèse de ce groupe d'apprenants que trois d'entre eux ont des relations de famille et les autres se connaissent déjà. Tous les apprenants ont une certification de la langue française (niveau B1-B2), et, en plus, le professeur de maths, qui a vécu en Belgique pendant 10 ans, a presque perfectionné son français.

Le film leur a beaucoup plu et ils l'ont trouvé très intéressant. Les activités orales et écrites, selon eux motivantes et agréables, ne leur ont pas posé de problèmes non plus. Au début, ils étaient plus hésitants à utiliser la langue française pendant les activités d'expression orale, parce qu'ils avaient honte de faire des erreurs devant les autres, ainsi que les thèmes traités exigeaient un vocabulaire riche. Cependant, tous les participants ont peu à peu pris la parole et se sont exprimés sur tous les sujets. Le participant de Belgique qui parle mieux le français a été le premier à prendre la parole, mais d'autres avaient des réservations. Devant cette difficulté, l'intervention de la professeur d'anglais était catalytique ; malgré son jeune âge, elle a constaté la même difficulté chez ses propres élèves et elle a incité tous les participants à parler en français en donnant

le bon exemple. Ainsi, leurs réservations se sont apaisées et le débat s'est bien réalisé. Grâce aussi aux thèmes traités, conçus selon leurs centres d'intérêt, et l'implication des disciplines d'histoire et d'éducation civique, soutenue du vocabulaire supplémentaire distribué, les apprenants se sont exprimés vivement en élargissant même la discussion. Certes, ils ont constaté que des sujets si intéressants et importants à la fois comme l'éducation, la démocratie et la liberté d'expression, le rôle de l'enseignant et de l'école, ne peuvent pas être abordés exhaustivement dans les limites d'un cours du FLE. En plus, la difficulté de la langue a restreint les apprenants les plus faibles à s'y exprimer complètement.

Quant aux objectifs interculturels, on dirait qu'ils étaient assez réussis. Tant le support d'autres disciplines que l'extrait du film ont motivé les apprenants à réfléchir, à se poser des questions sur leur propre profession en tant qu'enseignants, et surtout sur le rôle de l'éducation, de l'école et de la société, en général, sur la formation des jeunes. Ils ont fait des comparaisons entre les différents systèmes éducatifs en s'appuyant surtout sur leurs propres expériences ; ils ont aussi échangé des avis et attitudes en fonction de leur âge et de leurs vécus, ce qui a élargi leurs horizons. La collaboration et l'interaction étaient optimisées ; tous ont discuté en prêtant de l'attention et du respect, à leurs interlocuteurs. Il semble intéressant de noter, aussi, que sur l'expulsion de l'élève, leur avis négatif était unanime.

Selon notre observation de la séance en question, en tant qu'enseignante, les relations de famille entre quelques apprenants ont posé plutôt des problèmes au lieu de faciliter son déroulement. On suppose qu'ils ont eu peur d'être négativement critiqués par leur famille ou de la décevoir à cause d'une faible performance. Un autre point intéressant qui a émergé de cette séance est que malgré le fossé des générations les professeurs retraités se sont avérés plus progressifs et compréhensifs envers les élèves, et voire plus responsables du point de vue professionnel.

En somme, cette séance s'est bien déroulée et les objectifs définis ont été atteints dans leur majorité. Bien que le niveau de langue moyen

n'ait pas empêché la compréhension, il a rendu difficile l'expression orale. Pourtant, ces problèmes étaient mis à l'écart devant la nécessité des apprenants de discuter sur des thèmes intéressants.

3.1 Fiche pédagogique sur le film : « La nouvelle guerre des boutons »

Synopsis : Il s'agit d'un film dramatique et d'aventure en même temps, réalisé en 2011 par Christophe Barratier. Il traite de la période de la France occupée, où deux clans d'enfants rivaux des villages de Longeverne et Velrans (noms fictifs), dans la Haute-Loire jouent « la guerre », jusqu'au moment où une jeune fille juive arrive et risque d'être aperçue par les collaborateurs locaux des Nazis.

Public : 5 adultes : une prof de grec, un électricien, un professeur de maths, une avocate et une actrice.

Niveau : 4 d'eux ont un niveau moyen (B2 selon le CECR) et une possède un niveau avancé (C1 selon le CECR).

Matériel : un extrait du film « La nouvelle guerre des boutons » (1 :00 :43-1 :30 :06). Pendant cet extrait, on voit le père du jeune Lebrac (le protagoniste du film) qui, avec d'autres habitants, organise la résistance en secret chez lui, quand son fils s'en aperçoit et commence à se sentir fier de son père. Puis, les deux clans d'enfants luttent et le chef des Longeverne bat le chef des Velrans. Au moment où ils célèbrent leur victoire dans leur forteresse en bois, le clan de Velrans les attaquent et la brûlent. Les habitants de Longeverne punissent le fils du Maire, membre de leur clan, parce qu'il les avait trahis. À son tour, lui, il dévoile à la police qu'il y a une jeune juive clandestine au village (Violette) pour se venger d'eux. La police se met à la découvrir, mais tous les habitants de deux villages, unis, aident Violette à fuir.

De plus, on distribue des fiches sur l'histoire de la France pendant l'Occupation et le régime de Vichy (1940-1944) et une carte de France de l'époque, un poème de Louis Aragon : « La Rose et le Réséda ».

Objectifs :

- Objectifs communicatifs :

- Motiver l'apprenant à communiquer et à partager des idées
- Collaborer pour la réalisation d'une tâche collective

- Objectifs interculturels :

- Cultiver la conscience interculturelle des apprenants, la solidarité et l'entraide
- Mettre en relation la culture grecque et la culture française, pendant une période historique précise

- Objectifs culturels :

- Sensibiliser les apprenants sur les conséquences de la guerre et sur les idées antisémites
- Familiariser les élèves avec l'histoire et la culture française et européenne contemporaine

- Objectifs linguistiques (grammaticaux) :

- Utiliser les temps du passé (passé composé et imparfait)
- Utiliser des connecteurs logiques (mais, cependant, pourtant, d'une part, d'autre part, par conséquent, en effet, ainsi, de plus, en outre, par ailleurs, etc) et des expressions de temps (au début, après, puis, ensuite, enfin, parallèlement, en même temps, jusqu'à, avant, en, etc ...) pour réaliser un débat

- **Objectif pragmatique :** animer un discours d'une façon logique, organisée et structurée

Mode de travail : interactif, en groupe de 4 personnes

Durée : 2 heures

Disciplines impliquées : histoire-géo, littérature, informatique

Procédure :

Étape 1 (30') :

Les apprenants ont déjà vu le film en question. On projette pendant notre séance un extrait de 30 minutes du film, en sous titrage français.

Étape 2 (10') : On propose un exercice lacunaire à compléter qui résume l'extrait projeté :

Complétez le texte avec les mots suivants : *traître / protégée / solidaires / Résistance / se réunissent / emprisonnés / amoureux / persécutés / guerre / divulgué.*

Le père du jeune Lebrac fait partie de la _____ française. Les parents de Violette sont _____ par les Nazis et elle, elle est _____ par Mme Simone. Le jeune Lebrac est _____ d'elle. Les deux bandes de garçons sont toujours en _____ entre eux, mais ils sont _____ contre un ennemi commun. La plupart des pères des enfants sont _____ en Allemagne. Le fils du Maire a été puni et expulsé de sa bande, parce qu'il était un _____ et il a _____ la location de leur forteresse à la bande rivale. Puis, au moment où la police cherche la jeune fille juive, tous _____ pour l'aider à fuir.

Étape 3 (25') :

On distribue aux apprenants les fiches sur l'histoire française concernant la période de l'Occupation allemande et la Résistance et la carte de la France à l'époque. On les lit ensemble, on explique et on éclaircit des termes (p.ex. la Résistance, le Régime de Vichy, le Front National). Parallèlement, on voit la carte française pour que les élèves puissent former une image plus complète sur la conjoncture historique dont

on parle. Puis, les apprenants répondent aux questions concernant les fiches distribuées et le film :

1. Qu'est qu'on désigne avec le terme « Occupation Allemande de France » ?
2. Quelle est l'attitude des Français envers les Nazis ?
3. Quelles sont les caractéristiques principales du gouvernement de Vichy ?
4. Quel rôle a joué la Résistance ? Donnez des exemples pris dans le film.
5. Dans le film, est-ce qu'on peut constater des indices de solidarité ? Si oui, où et quand ?

Étape 4 (15') :

Les apprenants prennent la parole. Ils comparent la situation grecque avec celle de la France pendant la période respective de l'Occupation et de la Résistance, en s'appuyant sur les informations auparavant discutées, ainsi que sur leurs propres connaissances historiques.

Étape 5 (20') :

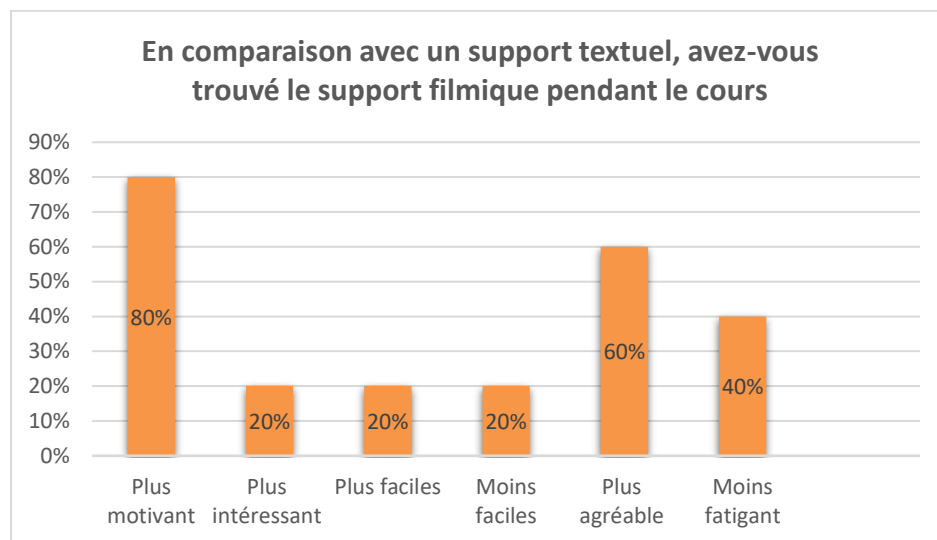
On distribue aux apprenants une copie du poème de Louis Aragon, « La Rose et le Réséda », relatif à la période en question, et on leur fournit quelques informations biographiques sur le poète. Ils le lisent à haute voix, chacun à son tour. On fait une brève analyse du thème principal du poème et on repère les éléments qui se réfèrent à la guerre. Les élèves cherchent des poèmes pareils concernant la Grèce.

Étape 6 (20') :

Les apprenants travaillent ensemble pour rédiger un rapport bref qui fasse l'éloge des accomplissements et luttes de la Résistance. De plus, ils cherchent sur Internet pour l'enrichir des photos et slogans relatifs.

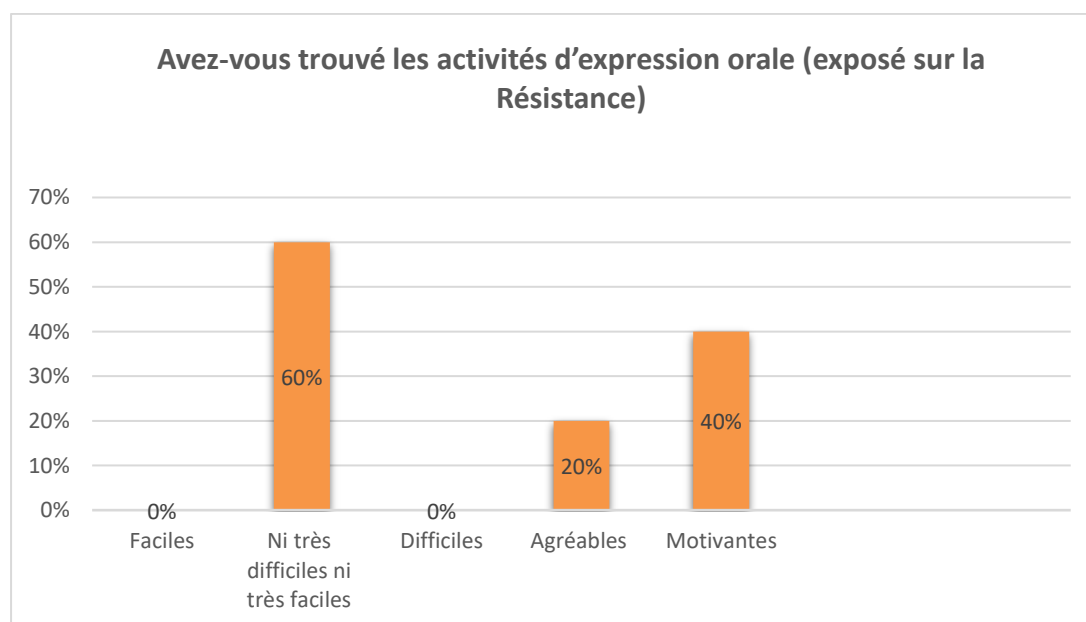
3.2 Résultats du questionnaire d'évaluation :

Question 1 :



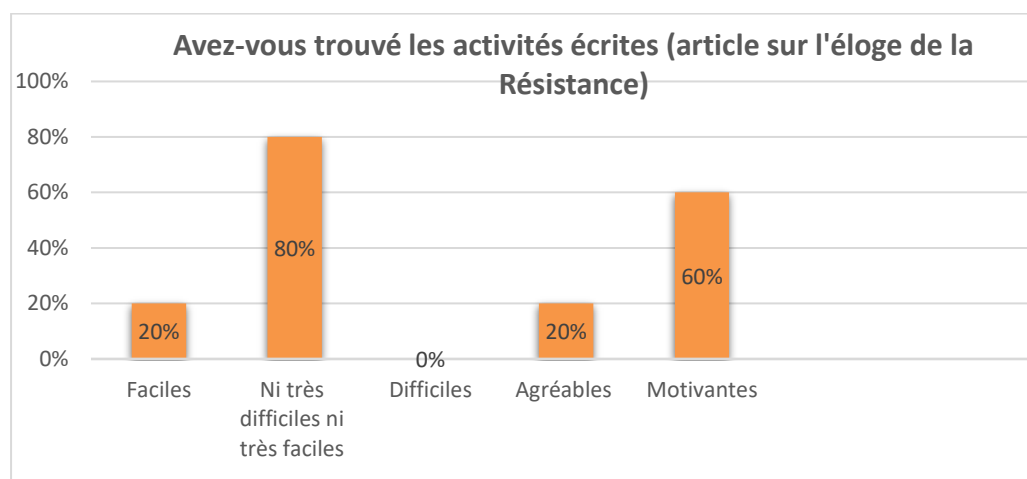
La majorité des apprenants ont remarqué qu'en comparaison avec un support textuel, le support filmique pendant le cours était plus motivant (80%) et plus agréable (60%). Un 40% a considéré qu'il était moins fatigant et 20% qu'il était plus intéressant et plus facile, contre un autre 20% qui l'a trouvé moins facile. Les participants ont manifesté de l'enthousiasme pour l'usage du document filmique à la place d'un texte écrit.

Question 2 :



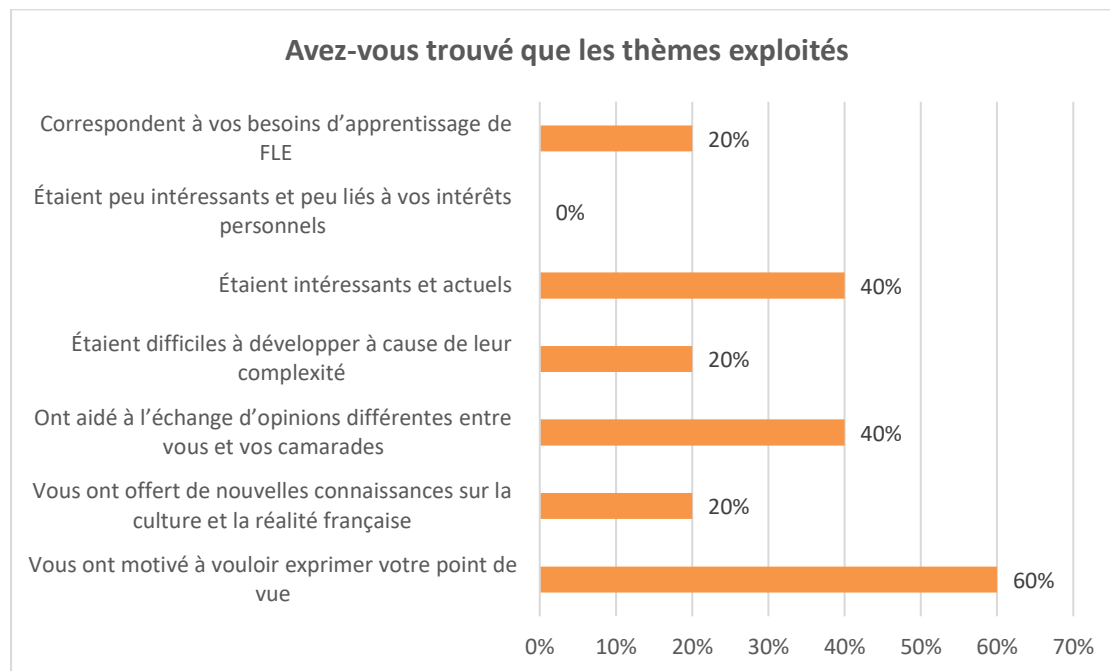
Un grand nombre d'apprenants (60%) ont trouvé que les activités d'expression orale (préparer un exposé sur la Résistance) n'étaient ni difficiles ni très faciles, tandis qu'un 40% les a trouvées motivantes et un 20% agréables. Après avoir discuté et exploité des fiches sur la Résistance pendant le cours, les apprenants ont été prêts à réaliser cet exposé assez facilement.

Question 3 :



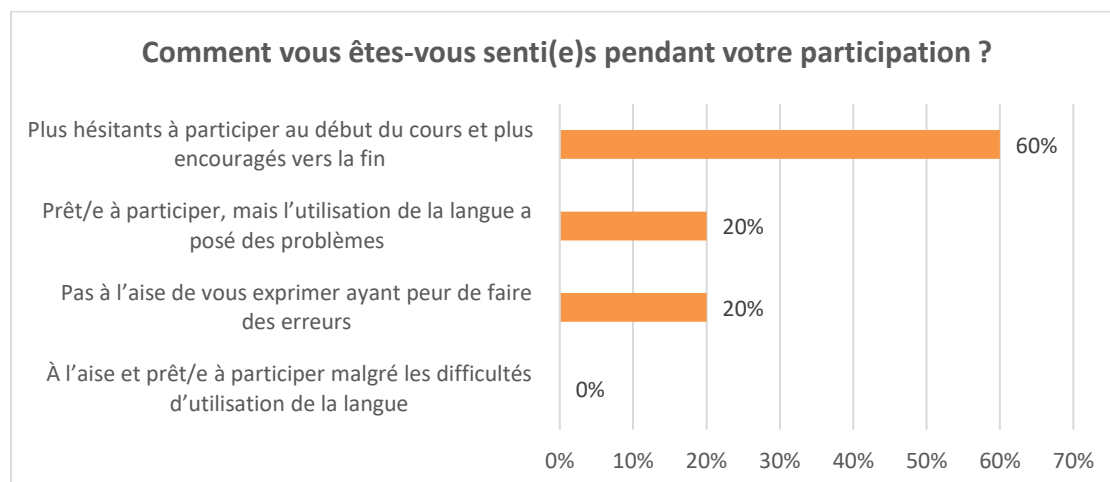
Quant aux activités écrites, la majorité (80%) a répondu qu'elles n'étaient ni très difficiles ni très faciles, tandis que le 60% des apprenants ont répondu qu'elles étaient motivantes et le 20% qu'elles étaient faciles et agréables. En général, ils n'ont pas eu de problèmes ni de difficultés avec les activités écrites qui, au contraire, ont été faites avec un grand plaisir.

Question 4 :



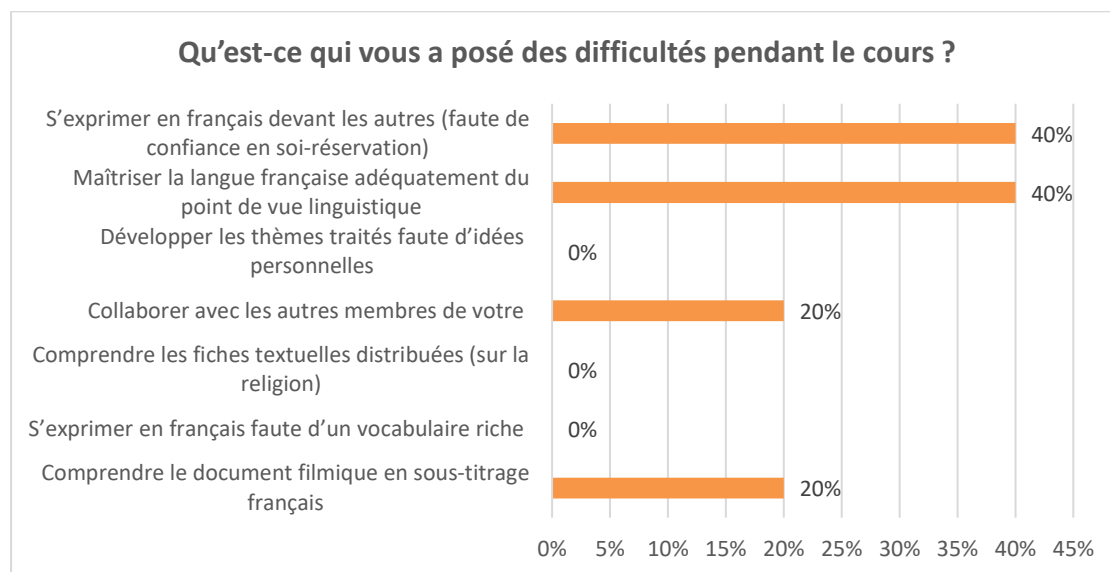
La plupart des apprenants (60%) ont trouvé que les thèmes exploités les ont motivés à exprimer leur point de vue. Par ailleurs un 40% les ont trouvés tant intéressants qu'actuels, favorisant l'échange d'opinions différentes entre eux et leurs camarades. Un seul 20% des apprenants ont noté qu'ils leur ont offert de nouvelles connaissances sur la culture et la réalité française et qu'ils étaient difficiles à développer à cause de leur complexité même s'ils correspondent à leurs besoins d'apprentissage de FLE. Les thèmes traités pendant le cours étaient attirants et ont provoqué des réactions, ainsi que des désaccords, ce qui a fait le cours encore plus intéressant et vivant.

Question 5 :



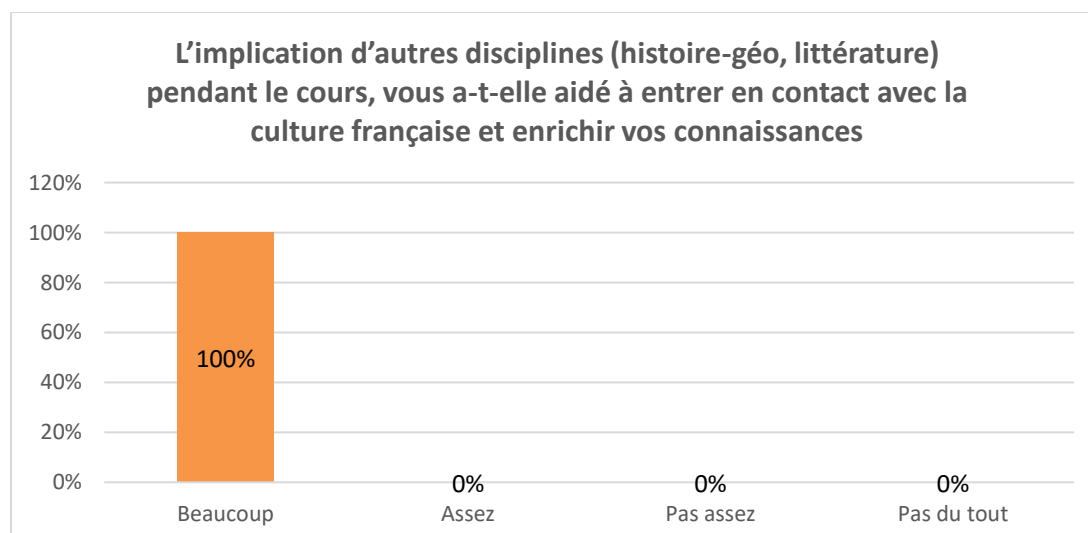
Pendant leur participation, le 60% des apprenants ont avoué qu'ils étaient plus hésitants au début du cours et plus encouragés vers la fin, contre un 20% qui ont avoué qu'ils n'étaient pas à l'aise de s'exprimer de peur de faire des erreurs ou qu'ils étaient prêts à participer, mais l'utilisation de la langue leur a posé des problèmes. La participante de ce groupe, qui possède un niveau de langue plus élevé, a commencé à parler la première, tandis que les autres étaient plus hésitants, car ils ne pouvaient pas s'exprimer de la même fluidité. Cette même participante a incité les autres à prendre la parole en leur offrant un soutien linguistique et moral à la fois.

Question 6 :



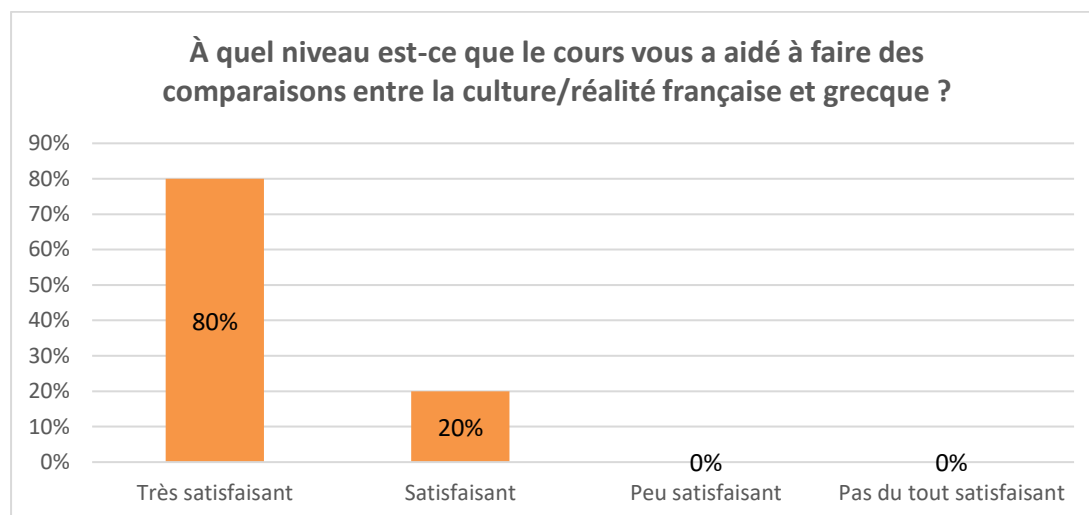
Un grand nombre d'apprenants (60%) ont trouvé difficile de s'exprimer en français faute d'un vocabulaire riche et un autre 40% ne pouvaient pas maîtriser la langue française adéquatement du point de vue linguistique. Seul un 20% ont trouvé difficile de comprendre le document filmique en sous-titrage français et de collaborer avec les autres membres de leur groupe. Le niveau de langue a posé quelques difficultés dans ce groupe, aussi. Les apprenants ne se sentant pas sûrs d'eux-mêmes, hésitaient à utiliser la langue française.

Question 7 :



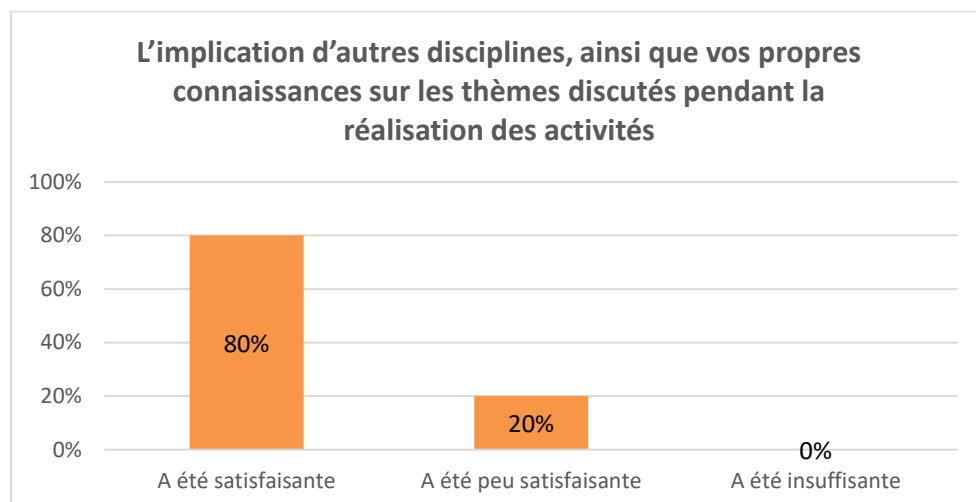
En ce qui concerne l'implication d'autres disciplines (histoire-géo, littérature) pendant le cours, la totalité des apprenants ont répondu qu'elle les a aidés à entrer en contact avec la culture française et enrichir leurs connaissances. Le poème qu'on a exploité, ainsi que la période historique abordée, les ont vraiment inspirés.

Question 8 :



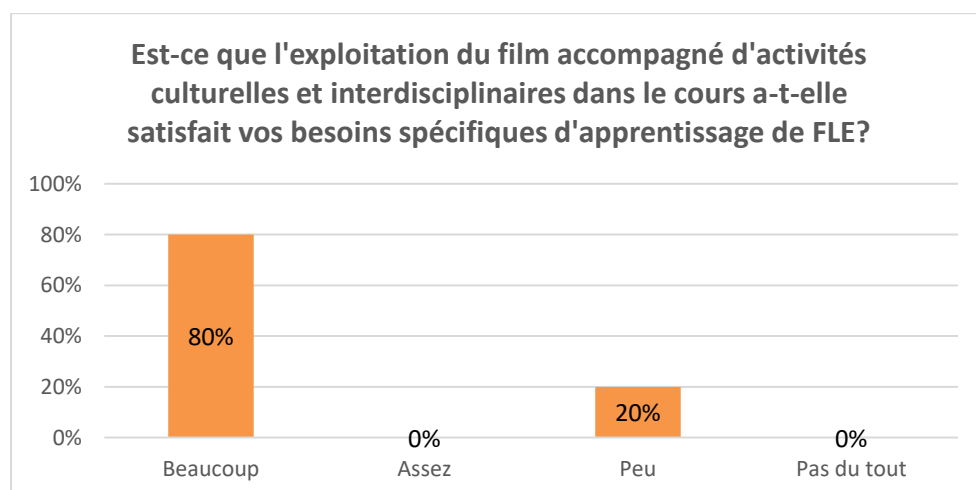
La grande majorité (80%) a mentionné que le cours les a aidés à faire des comparaisons entre la culture française et grecque à un niveau très satisfaisant, contre un 20% (une seule personne) au niveau satisfaisant. La comparaison de deux pays était très évidente, car les apprenants ont pu en trouver beaucoup de similarités et de différences à la fois sur cette période historique approfondie.

Question 9 :



L'implication d'autres disciplines, ainsi que leurs propres connaissances sur les thèmes discutés pendant la réalisation des activités a été pour la majorité des apprenants (80%) satisfaisante, contre un 20% qui l'a trouvée peu satisfaisante. Tant les nouvelles informations qu'ils ont acquises grâce aux autres disciplines que leurs propres connaissances, assez étendues sur les thèmes discutés ont facilité la réalisation des activités, chez les apprenants malgré les difficultés linguistiques affrontées.

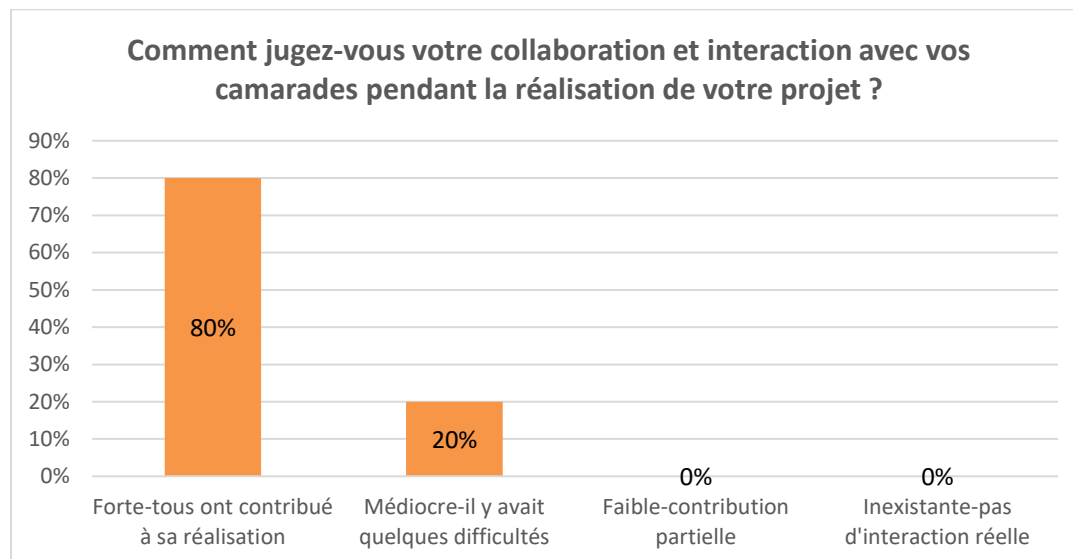
Question 10 :



Presque tous les apprenants (80%) ont jugé que l'exploitation du film accompagné d'activités culturelles et interdisciplinaires dans le cours a beaucoup satisfait leurs besoins spécifiques d'apprentissage de FLE, contre

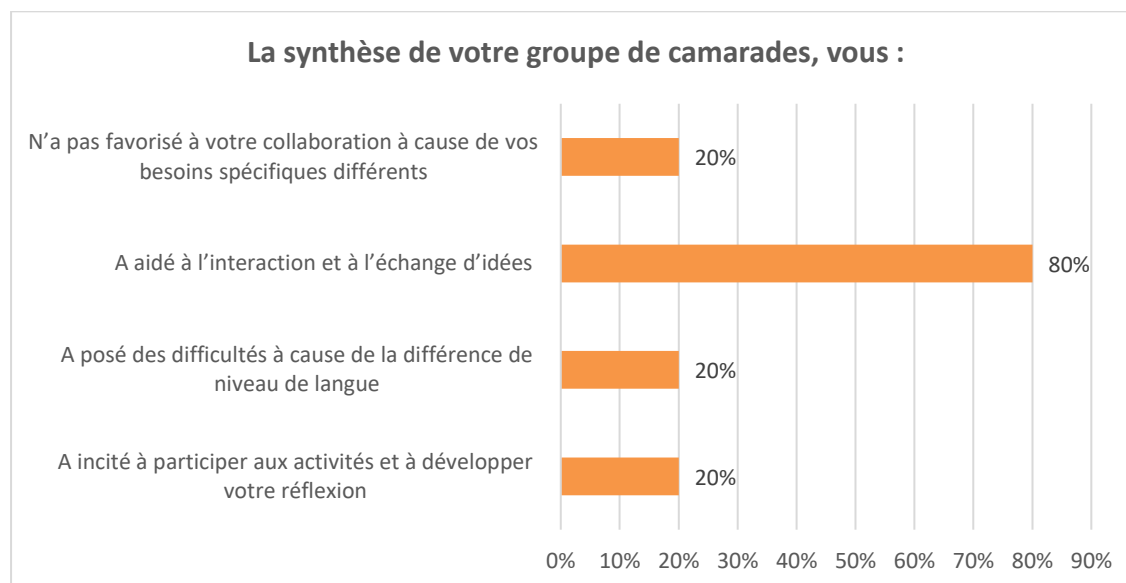
une personne qui en apparaît peu satisfaite. Ils ont même réussi à surmonter leur peur de s'exprimer en français d'une façon presque automatique et inconsciente.

Question 11 :



Quant à la collaboration et l'interaction avec leurs camarades pendant la réalisation de leur projet, tous les participants ont remarqué qu'elle était forte, sauf une seule personne qui l'a trouvée faible et peu efficace. Comme on a déjà dit, l'apprenante la plus forte a incité les autres à parler en français, tandis que tous ont largement contribué grâce à leurs connaissances et idées diverses, qu'ils voulaient partager aussi avec leurs camarades.

Question 12 :



Le plus grand pourcentage d'apprenants (80%) a répondu que la synthèse de leur groupe a favorisé l'interaction et l'échange d'idées, ainsi qu'un 20% a remarqué qu'elle les a incités à participer aux activités et à développer leur réflexion. Par contre, un autre 20% a soutenu que la différence de niveau de langue y a engendré certaines difficultés. Les connaissances et les intérêts personnels de chaque participant du groupe, sur lesquels on s'est appuyée pour la planification du cours, ont renforcé leur interaction et l'échange de diverses opinions aboutissant à un travail collectif fécond et agréable.

À la **dernière question**, les apprenants pourraient ajouter des commentaires généraux sur la réalisation du cours. Dans leurs réponses ils ont constaté que le cours interactif, ayant aussi un caractère artistique, a vraiment favorisé le développement de la pensée critique et l'enrichissement du vocabulaire chez les apprenants. Ils ont eu l'opportunité de mieux connaître la période historique française en question. Le contact avec la culture, l'histoire et la littérature du pays leur a offert, des connaissances aussi nécessaires qu'intéressantes tout en rendant aussi le cours beaucoup plus amusant. D'ailleurs, l'exploitation du matériel audiovisuel dans l'enseignement d'une langue étrangère ne permet pas

seulement aux élèves d'enrichir leurs connaissances lexicales et encyclopédiques, mais aussi d'améliorer leur expression orale.

En plus, elle offre la chance aux groupes d'apprenants de collaborer lors de diverses étapes de l'enquête, en recherchant des informations, ainsi qu'en s'impliquant collectivement à des activités constructives et attrayantes afin d'aboutir à des conclusions intéressantes. Les élèves développent ainsi leur pensée critique et améliorent leurs compétences en utilisant des applications multimédias qui les encouragent à participer activement au processus éducatif à travers la stimulation polyvalente des sens (la vue, l'ouïe et le toucher).

Enfin, le cours a stimulé les apprenants à approfondir l'histoire de la France pendant l'époque de la Résistance en comparaison avec l'histoire respective de notre pays. Le cours a offert aux participants une expérience très importante en les conduisant à se rendre compte de leur goût pour la langue et la culture française.

3.3 Commentaires de l'enseignant

La séance a eu lieu chez l'enseignante. Le groupe des apprenants est composé de 5 personnes adultes, 3 femmes et 2 hommes, de 25 à 37 ans. Il s'agit de deux professeurs, un mathématicien (celui-ci a participé aussi au deuxième groupe de travail), et une prof de grec, une avocate, une actrice et un électricien. Tous les participants aiment la lecture, la littérature et l'histoire. On les a, donc, choisis pour former ce groupe de travail traitant des thèmes relatifs. Les participants, qui n'ont pas de grand décalage d'âge, se connaissent déjà, et partagent les mêmes intérêts, ce qui, a certainement facilité la procédure du cours.

Selon le questionnaire d'évaluation complété par les apprenants, ils ont trouvé, en général, les thèmes exploités et les activités conçues plutôt motivants et intéressants, sans poser de difficultés sérieuses. L'ensemble des apprenants ont voulu y exprimer leur avis et, en plus, ils ont élargi le

débat sur l'histoire de deux pays et le rôle de la Résistance, en général, en s'appuyant même sur leurs propres connaissances et les fiches supplémentaires distribuées.

En ce qui concerne l'implication de la discipline de la littérature, les apprenants l'ont considérée comme assez intéressante et agréable. Elle les a incités à participer volontairement à la séance et à donner libre cours à leurs idées personnelles.

Bien qu'au début du cours, ils se soient sentis plus réservés à parler en langue française, leur volonté forte d'y exprimer leur point de vue et de communiquer avec les autres membres du groupe les a enfin stimulés à participer à la discussion. La première apprenante à prendre la parole et à inciter les autres était l'avocate, qui avait le niveau de langue le plus élevé, voire très élevé, et ensuite, les autres l'ont rapidement suivie. Des fautes de langue ont été, bien sûr, commises, mais le contenu des débats a été très satisfaisant et d'un niveau élevé.

En outre, tous thèmes exploités ont profondément touché les apprenants, qui, en effet, ont tenté une approche comparative perspicace de faits historiques européens importants. Enfin, ils ont, aussi, fait des références et des commentaires sur la situation politique et sociale actuelle de notre pays.

Pour conclure, on pense que les objectifs fixés ont été dans une grande mesure réussis. La synthèse de ce groupe, les thèmes élaborés et les disciplines impliquées étaient très bien choisis en assurant la réalisation efficace de ce projet. On pourrait même affirmer que les apprenants s'y sont bien amusés loin de suivre un cours de FLE, habituel et banal.

Conclusion du cadre pratique

L'exploitation de trois extraits de films différents pendant une séance d'enseignement /apprentissage du FLE a été, en général, assez réussie et les apprenants s'y sont montrés satisfaits. Les objectifs fixés auparavant ont été atteints, surtout en ce qui concerne le développement de la conscience interculturelle et la compétence de l'expression orale.

En observant tous les trois groupes de travail, on pourrait constater que la séance avec le premier groupe a été la plus réussie. Tous les participants ont participé au même degré, tous les thèmes ont été complètement exploités et, à la fin, tous les participants ont voulu répéter une séance pareille. Les raisons pour cette réussite peuvent être dues à la relation amicale entre les participants, leur même âge, leur même statut socioprofessionnel et leurs centres d'intérêt communs. De plus, les thèmes exploités, ainsi que le genre du film vu, une comédie, étaient un peu plus simples à exploiter en comparaison avec la thématique de deux autres films.

En ce qui concerne le deuxième groupe, son point fort réside, d'une part, dans la fonction d'enseignant de tous les participants, et, d'autre part, dans le thème du film sur la vie scolaire. Ils se sont, alors, facilement identifiés aux caractères du film et ont exprimé des opinions très intéressantes, surtout sur le rôle de l'école et du système éducatif à travers de vifs débats. Néanmoins, la langue étrangère les a limités à approfondir davantage ce sujet si intéressant. D'ailleurs, l'ambiance n'était pas très détendue dans ce groupe d'apprenants dont deux sont plus âgés en provoquant le respect et la réservation de leurs camarades. Il était, toutefois, très intéressant de voir des enseignants à la place d'élèves et d'observer leurs réactions-similaires.

Dans la séance du troisième groupe, les thèmes exploités ont particulièrement plu aux apprenants, qui ont exprimé leur point de vue et ont réalisé les activités proposées d'une manière très vivante. On pourrait ajouter que l'implication d'autres disciplines a été plus constructive dans

cette séance, car elle a motivé les apprenants à développer les thèmes traités, en fonction de leurs intérêts personnels.

Enfin, le point positif principal, c'est que l'ensemble des apprenants, assez satisfaits après la fin du cours, ont réussi à se servir suffisamment de la langue française, à l'encontre de leurs propres attentes. D'autre part, l'aspect négatif, c'est la contrainte de la langue à la réalisation des activités orales. Par ailleurs, on a constaté que le plus élevé que soit le profil socioprofessionnel d'un apprenant, le plus réservé il devient, de peur de nuire à son image devant les autres.

CONCLUSION GÉNÉRALE

En guise de conclusion, il est nécessaire de résumer les points essentiels de notre étude. On a tenté d'y montrer les avantages de l'utilisation du support cinématographique dans l'enseignement du FLE à travers l'approche interdisciplinaire destinée à un public adulte.

Tout d'abord, dans la première partie de notre étude, on a présenté les cadres conceptuels et théoriques sur lesquels on s'est basée pour soutenir scientifiquement notre recherche.

On a exploré, alors, les bénéfices offerts par les moyens audiovisuels, et, plus particulièrement, ceux du support filmique en tant qu'un outil didactique efficace et pertinent. On a signalé la contribution du cinéma dans l'amélioration de la maîtrise de la Lé et la familiarisation des apprenants avec la langue orale, les habitudes, la culture et l'art du peuple étranger, en rendant, en même temps, une séance pédagogique plus intéressante et captivante par rapport aux supports traditionnels et en motivant les apprenants à s'impliquer davantage au processus de l'apprentissage.

Puis, on a présenté le principe de l'interdisciplinarité et l'utilité de ses projets pour développer la prise de conscience interculturelle et sociale chez les apprenants. On a constaté qu'une approche interdisciplinaire enrichissant les connaissances des apprenants adultes, a facilité la pensée critique en donnant la chance à l'apprenant de se sensibiliser sur des sujets et des problèmes contemporains majeurs comme le racisme, la discrimination, la démocratie, la guerre, la religion, la tolérance, la liberté ou la solidarité. D'autre part, l'implication d'autres disciplines dans un cours offre une approche plus holistique en rendant l'apprenant capable de prendre conscience de la réalité mondiale qui l'entoure et de développer certaines valeurs sociales, tandis qu'elle incite parallèlement les apprenants à interagir et communiquer entre eux.

Enfin, on a étudié les principes de l'éducation des adultes, un public avec des besoins particuliers. Ayant pris en considération ses caractéristiques spéciales, on a conçu un premier questionnaire pour rassembler des informations sur nos apprenants, afin de décider sur la composition de nos groupes de travail et de planifier nos activités à suggérer dans ce mémoire.

Dans la deuxième partie, on a présenté la problématique, ainsi que les résultats de notre recherche. Plus précisément, on y trouve l'analyse de la méthodologie suivie et la synthèse exacte de notre échantillon. Puis, suivent la planification des activités proposées, ainsi que les résultats des séances réalisées. En effet, les résultats étaient dans une large mesure satisfaisante et on a pu en tirer des conclusions utiles et intéressantes.

On a travaillé avec trois groupes d'apprenants adultes en exploitant trois films différents. On dirait qu', en général, les objectifs initiaux ont été atteints ; pendant les cours les apprenants ont fait usage de la langue étrangère pour satisfaire leur nécessité de s'exprimer et pour communiquer avec leurs camarades, bien qu', au début, ils aient hésité, à s'exposer devant les autres à cause des difficultés linguistiques. En plus, tant l'implication du support filmique que des autres disciplines ont fortement suscité et retenu l'intérêt des apprenants pendant les séances. Enfin, le contact avec la culture étrangère, ainsi que les thèmes exploités, conçus selon les intérêts des apprenants, se sont avérés très précieux pour leur sensibilisation interculturelle, ainsi que pour le développement des débats et, voire, l'ouverture des nouveaux sujets très intéressants.

Or, on espère que ce travail a correspondu aux objectifs de départ et qu'on a présenté efficacement les apports de l'exploitation du cinéma dans l'enseignement interdisciplinaire de la langue française destiné à un public adulte. Surtout, on aspire que ce travail montre qu'un enseignant peut rendre son approche plus motivante et plus efficace, en cherchant des manières pour inspirer ses élèves à obtenir une pensée ouverte et critique. D'ailleurs, comme Alber Einstein avait cité : « l'éducation n'est pas l'apprentissage des faits, mais l'entraînement de l'esprit ».

TABLE DES MATIÈRES

Synopsis	p.5
Introduction	p.8
<u>PARTIE I</u>	
CHAPITRE 1 : L'utilisation du support filmique dans l'enseignement	
1.1 Les matériels audiovisuels dans l'enseignement des langues	p.11
1.2 La fonction didactique du film : Quels apports peut-il offrir ?	p.13
1.3 Savoirs et compétences à faire acquérir aux apprenants	p.17
1.4 Problèmes-limites du document filmique dans une classe du FLE	p.19
CHAPITRE 2 : L'approche interdisciplinaire et son apport dans l'interculturel	
L'interdisciplinarité : de quoi s'agit-il ?	
1.1 Définir la notion de l'interdisciplinarité	p.21
1.2 La perspective historique du concept de l'interdisciplinarité	p.23
1.3 Distinction terminologique entre pluridisciplinarité, transdisciplinarité, multidisciplinarité et interdisciplinarité	p.24
1.4 L'interdisciplinarité au domaine de la didactique des langues	p.25
Applications et apports de l'approche interdisciplinaire	
2.1 Pourquoi une approche interdisciplinaire ?	p.26
2.2 L'interdisciplinarité au service de l'interculturel	p.27
2.3 Le cas du projet interdisciplinaire	p.29
CHAPITRE 3 : L'éducation des adultes	
1.1 En quoi consiste l'éducation des adultes ?	p.31
1.2 La théorie de l'andragogie	p.32

1.3 Caractéristiques et besoins des apprenants adultes	p.35
1.4 Éducation des adultes et langues étrangères	p.37
1.5 Obstacles relatifs à l'éducation des adultes	p.39
1.6 Les objectifs spécifiques des apprenants adultes	p.40
Conclusion du cadre théorique	p.43
<u>PARTIE II</u>	
Introduction du cadre pratique	p.44
CHAPITRE 1 : Méthodologie et analyse de l'échantillon	p.45
CHAPITRE 2 : Les résultats du premier questionnaire	p.47
CHAPITRE 3 : Planification des activités basées sur le support filmique	
1.1 Fiche pédagogique sur le film : « Qu'est-ce qu'on a fait au Bon Dieu ? »	p.53
1.2 Résultats du questionnaire d'évaluation	p.57
1.3 Commentaires de l'enseignant	p.65
2.1 Fiche pédagogique sur le film : « Entre les murs »	p.67
2.2 Résultats du questionnaire d'évaluation	p.72
2.3 Commentaires de l'enseignant	p.81
3.1 Fiche pédagogique sur le film : « La nouvelle guerre des boutons »	p.83
3.2 Résultats du questionnaire d'évaluation	p.87
3.3 Commentaires de l'enseignant	p.96
Conclusion du cadre pratique	p.98
Conclusion générale	p.100
Bibliographie	p.104
Annexes	p.108

BIBLIOGRAPHIE

- Lancien, T. (1998). *Le multimédia*. Paris. CLE International.
- Lancien, T. (2004). *De la vidéo à Internet : 80 activités thématiques*. Paris. Hachette
- Bourrissoux, J.L. & Pelpel, P. (1992). *Enseigner avec l'audiovisuel*. Paris. Éditions d'Organisation.
- Compte, C. (1993). *La vidéo en classe de langue*. Paris. Hachette
- Jacquinet, G. (1997). *Image et pédagogie*. Paris. P.U.F.
- Keller, C. (1999). *L'analyse de film en classe de langues*. Les langues modernes (A93, N4). Paris. A.P.L.V.
- Viallon, V. (2002). *Images et apprentissages*. Paris. L'Harmattan.
- Lemay, V. & Darbellay, F. (2014). *L'interdisciplinarité racontée : Chercher hors frontières, vivre l'interculturalité*. Berne. Berlin. Bruxelles. New York. Peter Lang
- Fagnant, A. & Jacmin, C. & Sente, I. (avril 2012). Revue "PUZZLE" du Centre interfacultaire de formation des enseignants (CIFEN). Université de Liège. n° 31.
- Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues. (2001). Strasbourg. Conseil d'Europe
- Basseches, M. (1984). *Dialectical Thinking and Adult Development*. Norwood. N.J. Ablex
- Coureu, S. (2000). *Τα Βασικά « Εργαλεία » του Εκπαιδευτή Ενηλίκων*. Αθήνα . Μεταίχμιο.
- Jaques, D. (2004). *Μάθηση σε ομάδες*. Αθήνα : Μεταίχμιο.
- Jarvis, P. (2003). *Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση και Κατάρτιση. Θεωρία και πράξη*. Αθήνα. Μεταίχμιο

Νικολέττα Ματζαφού, 'L'exploitation interculturelle du cinéma dans l'enseignement interdisciplinaire du FLE chez les adultes'

Karalis, Th. & Vergidis, D. (2004). *Lifelong education in Greece: recent developments and current trends*. United Kingdom. International Journal of Lifelong Education

Knowles, M. (1970). *The modern practice of Adult Education: Andragogy versus Pedagogy*. New York: Association Press.

Knowles, M. S. (1984). *The Adult Learner: A Neglected Species* (3rd ed.). Houston. Gulf Publishing Company

Knowles, M. & Holton, E. & Swanson, R. (1998). *The Adult Learner*. Houston. Gulf Publishing Company

Merriam, S. & Caffarella, R. (1991). *Learning in Adulthood*. San Francisco. Jossey-Bass

Rogers, A. (2002). *Η Εκπαίδευση Ενηλίκων*. Αθήνα . Μεταίχμιο.

Vergidis, D. (1992). Greece. In P. Jarvis (Ed.). *Perspectives on Adult Education and Training in Europe*. London. NIAGE

Zohoorian, Z. & Baghban, V. & Pandian, A. (2011). *A Review on the Effectiveness of Using Authentic Materials in ESP Courses*. University Science Malaysia. English for Specific Purposes World

De Carlo, M. (1998). *L'interculturel*. Paris. CLE International (coll. Didactique des langues étrangères)

Coord. Rosen, E. (2009). *La Perspective actionnelle et l'approche par les tâches en classe de langue*. Le Français dans le monde : Recherches et applications. Paris. CLE international. n° 45.

Bibliographie grecque :

Καψάλης, Α. & Παπασταμάτης, Α. (2002). *Εκπαίδευση ενηλίκων α΄*. Γενικά εισαγωγικά θέματα. Θεσσαλονίκη. Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας.

Κεδράκα, Κ. (2007). «Προσδοκίες, απόψεις κι αιτήματα για την Εκπαίδευση Ενηλίκων στη Β. Ελλάδα». Αλεξανδρούπολη. Κίνητρο.

Νικολέττα Ματζαφού, 'L'exploitation interculturelle du cinéma dans l'enseignement interdisciplinaire du FLE chez les adultes'

Κεδράκα, Κ. (2008). «*Εκπαίδευση Ενηλίκων: οριοθετώντας το πεδίο*». Αλεξανδρούπολη. Κίνητρο.

Κόκκος, Α. & Λιοναράκης, Α. (1998). *Ανοιχτή κι εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Σχέσεις διδασκόντων-διδασκομένων*. Τομ. Β'. Πάτρα. Ε.Α.Π.

Κόκκος, Α. (1999). *Το Πεδίο, οι Αρχές Μάθησης, οι Συντελεστές*. Τόμος Α'. Πάτρα. Ε.Α.Π.

Κόκκος, Α. (2005). *Εκπαίδευση Ενηλίκων: Ανιχνεύοντας το πεδίο*. Αθήνα. Μεταίχιμο

Κόκκος, Α. (2008). *Χαρακτηριστικά των ενήλικων εκπαιδευομένων και προϋποθέσεις αποτελεσματικής μάθησης στο Εκπαιδευτικό Υλικό για τους Εκπαιδευτές Θεωρητικής Κατάρτισης*. Τόμος 1. Αθήνα. ΕΚΕΠΙΣ.

Κόκκος, Α. (2011). *Η Διά Βίου Μάθηση στην Ελλάδα Σήμερα. Διεθνές Συνέδριο «Εκπαίδευση και Κοινωνική Ένταξη Ευάλωτων Ομάδων»*. Θεσσαλονίκη. Εκδ. Πανεπιστημίου Μακεδονίας

Μήτσης, Ν. (2004). *Στοιχειώδεις Αρχές και Μέθοδοι της Εφαρμοσμένης Γλωσσολογίας: Εισαγωγή στη Διδακτική της Ελληνικής ως Δεύτερης (ή Ξένης) Γλώσσας*. Αθήνα. Gutenberg

Ταρατόρη, Ε. (2001). «*Ο θεσμός της Εκπαίδευσης Ενηλίκων στην Ελλάδα-Παιδαγωγική και διδακτική προσέγγιση*», στο Δ. Χατζηδήμου (επιμ.) *Παιδαγωγική και Εκπαίδευση*, τιμητικός τόμος για τα 65 χρόνια του καθηγητή Παναγιώτη Δ. Ξωχέλλη. Θεσσαλονίκη. Εκδοτικός Οίκος Αδελφών Κυριακίδη.

Ταρατόρη, Ε. (2008). *Συνεχιζόμενη εκπαίδευση*. Παραδόσεις μαθήματος στο Π.Μ.Σ του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης. Αλεξανδρούπολη. Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης.

Γκόβαρη, Χ. & Κοντάκος, Α. (2006). *Εκπαίδευση ή παιδαγωγική ενηλίκων στην Ευρώπη και στην Ελλάδα*. Αθήνα. Υπουργείο Εθνικής Παιδείας & Θρησκευμάτων Γενική Γραμματεία Εκπαίδευσης Ενηλίκων

Νικολέττα Ματζαφού, 'L'exploitation interculturelle du cinéma dans l'enseignement interdisciplinaire du FLE chez les adultes'

Σιακοβέλη, Π. (2011). *Ζητήματα Οργάνωσης και Διοίκησης Σχολικών Μονάδων*. Πάτρα. Αυτοέκδοση.

Ματσαγγούρας, Η. (2002). *Διεπιστημονικότητα, διαθεματικότητα και Ενταξιοποίηση στα νέα Προγράμματα Σπουδών: Τρόποι οργάνωσης της σχολικής γνώσης*. Αθήνα. π. Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων, τ. 7.

Βρεττός, Γ. & Καψάλης, Α. (1997). *Αναλυτικά Προγράμματα: σχεδιασμός-αξιολόγηση-αναμόρφωση*. Αθήνα. εκδ.Ελληνικά Γράμματα.

Βαϊνά, Μ. (1996). *Μέθοδος Projekt: Μια πρόκληση για το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα*. Αθήνα. π. Νέα Παιδεία, τ.20.

Θεοφιλίδης, Χ. (1997). *Διαθεματική προσέγγιση της διδασκαλίας*. Αθήνα. εκδ.Γρηγόρης.

Αλαχιώτης, Σ. (2002). *Για ένα σύγχρονο εκπαιδευτικό σύστημα*. Αθήνα. π. Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων. τ. 7.

Πλουγαρή, Π. (2015). Συμμετοχικές εκπαιδευτικές τεχνικές στην εκμάθηση ξένων γλωσσών: οι απόψεις ενηλίκων εκπαιδευόμενων σε τμήμα ιταλικής γλώσσας. Δημοσιευμένη Μεταπτυχιακή εργασία. Πάτρα. Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο

Ράζου, Κ. (2005). *Intégration et exploitation du cinéma en classe de FLE comme outil pédagogique afin de motiver les apprenants*. Δημοσιευμένη Μεταπτυχιακή εργασία. Πάτρα. Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο

Εσιρπέογλου, Α. (2010). Εκπαίδευση ενηλίκων, Διερεύνηση Εκπαιδευτικών αναγκών, Προγράμματα εκμάθησης ξένων γλωσσών των κέντρων εκπαίδευσης ενηλίκων. Αλεξανδρούπολη. Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Δημοκρίτειου Πανεπιστημίου Θράκης

ANNEXES

Document 1 :

Questionnaire de recueil des informations :

1. Quel est votre sexe ?

- Homme
- Femme

2. Quel est votre âge ?

- 18-25
- 26-40
- 41+

3. Quelle est votre profession ?

4. Quel est votre niveau en français ?

- Élémentaire (A1-A2)
- Intermédiaire (B1-B2)
- Avancé (C1+)

5. Est-ce que vous pratiquez la langue française dans votre quotidienneté ? Si oui, quand et dans quel contexte ?

- dans votre travail
- dans votre vie sociale
- au cours de FLE
- avec des touristes en Grèce ou ailleurs
- autre : _____

6. Avez-vous vécu dans un endroit francophone ? Si oui, pour quelle raison ?

- Études
- Stage professionnel/travail
- Voyage
- Pour visiter des amis ou la famille
- Déménagement de la famille
- Autre : _____

7. Combien de langues étrangères connaissez-vous ? Précisez les langues et le niveau :

8. Quelles études avez-vous effectuées ? Précisez le niveau et la filière (p.ex. : lycée, université, master etc. / filière scientifique, littéraire, technique, etc) :

9. Pour quelles raisons apprenez-vous /avez-vous appris le français :

Νικολέττα Ματζαφού, 'L'exploitation interculturelle du cinéma dans l'enseignement interdisciplinaire du FLE chez les adultes'

- Pour le plaisir / comme un loisir
- Pour m'aider à trouver un travail
- Pour vivre dans un endroit francophone
- Pour enrichir mes connaissances
- Parce que j'aime les langues étrangères
- Parce que j'aime le français et la culture française
- Autre : _____

10. Quelle est votre difficulté en français :

- Comprendre des textes écrits
- Comprendre des énoncés oraux
- Comprendre la grammaire
- S'exprimer en français oralement
- S'exprimer en français par écrit
- La prononciation et l'accent français
- Autre : _____

11. Aimez-vous le cinéma ?

- Beaucoup
- Un peu
- Non

12. Pourquoi aimez-vous le cinéma ?

- Pour s'amuser
- Pour enrichir des connaissances sur un thème social ou historique
- Pour votre travail-des raisons professionnelles
- Pour une autre raison à préciser : _____

13. Allez-vous souvent au cinéma ou louez-vous un film-DVD à la maison ?

- Plus d'une fois par semaine
- Une fois par semaine
- Une fois par mois
- Rarement

14. Quel(s) genre(s) de films préférez-vous ?

- des comédies
- d'action / d'aventure
- dramatiques
- historiques
- sociaux
- d'horreur
- d'amour
- d'animation
- policiers

15. Préférez-vous des films

- grecs
- américains
- européens

- asiatiques

16. Qu'est-ce que vous appréciez sur un film ? Priorisez de 1-8.

- le scénario
- les acteurs
- la mise en scène
- l'origine
- le genre
- la photographie
- la date de réalisation
- son succès

17. Aimez – vous le cinéma français ?

- Oui
- Un peu
- Non

Pourquoi ?

18. Avez – vous vu des films français récemment ?

- Non
- Oui

Si oui, précisez quand et lequel : _____

19. C'était un film :

- Vieux (avant 2000)
- Récent (précisez la date si vous vous en souvenez : _____)

20. Avez-vous des films français préférés ? Précisez :

21. Avez-vous des acteurs /actrices préféré(e)s ? Précisez :

22. Avez-vous vu un film français sans sous-titres grecs ?

- Oui
- Non

Si oui, avez-vous pu le comprendre ?

- Entièrement
- Beaucoup
- Assez
- Un peu

23. Avez-vous déjà vu un film (pas forcément français) dans un contexte éducatif ? Si oui, pendant quel cours et pour quelle raison ?

24. Avez-vous déjà vu un film pendant un cours de français ? Si oui, lequel ? Avez-vous fait des activités ensuite ? Quel type d'activités ?

Document 2 :

QUESTIONNAIRE D'ÉVALUATION :

Après la fin des cours, on distribue cette feuille d'évaluation à nos élèves :

1. En comparaison avec un support textuel, avez-vous trouvé le support filmique pendant le cours :
 - A) Plus / moins motivant
 - B) Plus / moins intéressant
 - C) Plus / moins facile à comprendre
 - D) Plus / moins agréable
 - E) Plus / moins fatigant

2. Avez-vous trouvé les activités d'expression orale (débat sur la décision du Conseil de Discipline /expression d'opinion sur la démocratie-groupe 2 ; exposé sur la Résistance-groupe 3 ; débat et comparaison entre France et Grèce sur les idées de la laïcité, discrimination et racisme / discussion et échange des opinions sur l'hypothèse d'une employée qui porte une burka dans le lieu de travail-groupe 1) :
 - A) Faciles
 - B) Ni très difficiles ni très faciles
 - C) Difficiles
 - D) Agréables
 - E) Motivantes

3. Avez-vous trouvé les activités écrites (p.ex. affiche des règles dans la classe-groupe 2 ; article sur l'éloge de la Résistance – groupe 3 ; tableau comparatif des religions-groupe 1)
 - A) Faciles
 - B) Ni très difficiles ni très faciles
 - C) Difficiles
 - D) Agréables
 - E) Motivantes

4. Avez-vous trouvé que les thèmes exploités :
 - Vous ont motivé à vouloir exprimer votre point de vue
 - Vous ont offert de nouvelles connaissances sur la culture et la réalité française
 - Ont aidé à l'échange d'opinions différentes entre vous et vos camarades
 - Étaient difficiles à développer à cause de leur complexité

Νικολέττα Ματζαφού, 'L'exploitation interculturelle du cinéma dans l'enseignement interdisciplinaire du FLE chez les adultes'

- Étaient intéressants et actuels
 - Étaient peu intéressants et peu liés à vos intérêts personnels
 - Correspondent à vos besoins d'apprentissage de FLE
5. Comment vous êtes-vous senti(e)s pendant votre participation ?
- À l'aise et prêt/e à participer malgré les difficultés d'utilisation de la langue
 - Pas à l'aise de vous exprimer ayant peur de faire des erreurs
 - Prêt/e à participer, mais l'utilisation de la langue a posé des problèmes
 - Plus hésitants à participer au début du cours et plus encouragés vers la fin
6. Qu'est-ce qui vous a posé des difficultés pendant le cours ? (plusieurs réponses sont possibles.)
- Comprendre le document filmique en sous-titrage français
 - S'exprimer en français faute d'un vocabulaire riche
 - Comprendre les fiches textuelles distribuées (d'histoire, littérature, religion)
 - Collaborer avec les autres membres de votre groupe
 - Développer les thèmes traités faute d'idées personnelles
 - Maîtriser la langue française adéquatement du point de vue linguistique
 - S'exprimer en français devant les autres (faute de confiance en soi-réservation)
 - Autre : _____
7. L'implication d'autres disciplines (religion, éducation civique, histoire-géo, littérature) pendant le cours, vous a-t-elle aidé à entrer en contact avec la culture française et enrichir vos connaissances :
- A) Beaucoup
 - B) Assez
 - C) Pas assez
 - D) Pas du tout
8. À quel niveau est-ce que le cours vous a aidé à faire des comparaisons entre la culture/réalité française et grecque ?
- A) Très satisfaisant
 - B) Satisfaisant
 - C) Peu satisfaisant
 - D) Pas du tout satisfaisant
9. L'implication d'autres disciplines, ainsi que vos propres connaissances sur les thèmes discutés pendant la réalisation des activités :
- A) A été satisfaisante

Νικολέττα Ματζαφού, 'L'exploitation interculturelle du cinéma dans l'enseignement interdisciplinaire du FLE chez les adultes'

- B) A été peu satisfaisante
C) A été insuffisante
10. Est-ce que l'exploitation du film accompagné d'activités culturelles et interdisciplinaires dans le cours a-t-elle satisfait vos besoins spécifiques d'apprentissage de FLE ?
- A) Peu
B) Assez
C) Beaucoup
D) Pas du tout
11. Comment jugez-vous votre collaboration et interaction avec vos camarades pendant la réalisation de votre projet ?
- A) Forte-tous ont contribué à sa réalisation
B) Faible- contribution partielle
C) Médiocre – il y avait quelques difficultés
D) Inexistante – pas d'interaction réelle
12. La synthèse de votre groupe de camarades, vous :
- A incité à participer aux activités et à développer votre réflexion
 - A posé des difficultés à cause de la différence de niveau de langue
 - A aidé à l'interaction et à l'échange d'idées
 - N'a pas favorisé à votre collaboration à cause de vos besoins spécifiques différents
13. Veuillez ajouter des commentaires généraux sur la réalisation du cours :
-

Document 3 :

Distribué au 3ème groupe pour la discipline de l'histoire-géo

Carte de la France après l'armistice du 22 juin 1940 : <http://www.hist-geo.com/carte/france/1940-1942/armistice-22-juin-1940.php>

Document 4 :

Distribués au 3ème groupe pour la discipline de l'histoire

1.

Le régime de Vichy :
Le nom de régime de Vichy désigne le régime politique dirigé par le maréchal Philippe Pétain, qui assure le gouvernement de la France au cours de la Seconde Guerre mondiale, du 10 juillet 1940 au 20 août 1944 durant l'occupation du pays par l'Allemagne nazie. Le régime est ainsi dénommé car le gouvernement siégeait à Vichy, situé en zone libre.
Après le vote des pleins pouvoirs constituant à Philippe Pétain, le 10 juillet 1940, par l'Assemblée nationale, la mention « République française » disparaît des actes officiels ; le régime est dès lors désigné sous le nom d'« État français ». Du fait de son aspect particulier dans l'histoire de France, de son absence de légitimité et du caractère générique de son nom officiel, le régime est le plus souvent désigné sous les appellations « régime de Vichy », « gouvernement de Vichy », « France de Vichy », ou simplement « Vichy ».
Les Allemands, qui occupent d'abord le Nord et l'Ouest du territoire national et, à partir du 11 novembre 1942, la métropole tout entière, laissent l'administration française sous l'autorité d'un gouvernement français installé à Vichy (Allier) et dirigé par le maréchal Pétain, qui avait été nommé président du Conseil par le président Albert Lebrun, le 17 juin 1940. En juillet 1940, Pétain se substitue au président de la République, qui, bien que n'ayant pas démissionné de son mandat, se retire de la fonction, et se nomme lui-même « chef de l'État français », puis met en œuvre une politique de collaboration avec les nazis et instaure des lois antisémites.
La « Révolution nationale »
Le maréchal Pétain et son entourage veulent construire un nouveau modèle d'État autoritaire, paternaliste, catholique et corporatiste. Cette volonté de réformer la société et la vie politiques françaises s'appelle la « Révolution nationale ».
La « Révolution nationale » est construite autour de la devise « Travail, Famille, Patrie » qui remplace pendant 4 ans la devise « Liberté, Égalité, Fraternité ».
Au nom de la collaboration d'État et par idéologie, des lois racistes sont votées à l'image de la loi d'octobre 1940 qui interdit de nombreux métiers aux Juifs.
La collaboration d'État
Le régime de Vichy se caractérise enfin par la mise en place d'une collaboration d'État (collaboration sans doute tactique pour la plupart des Vichystes qui pensent obtenir des compensations de la part du régime nazi).

2.

Le front national :
Groupe de résistants français communistes, fondé en mai 1941 mais surtout

actif à partir de juillet 1941, et présent en zone nord et en zone sud.
La résistance française :
On estime que les faits de résistances en France ont concerné 1% à 1,5% de la population, et pourtant cette résistance est très divisée.
On devrait en effet plutôt dire les résistances françaises. On distingue en fait deux ensembles : une résistance extérieure et une résistance intérieure (de plus, cette dernière est divisée en plusieurs groupes).
La résistance extérieure :
Les débuts de la résistance française sont à placer en dehors du sol français. Elle commence en effet le 18 juin 1940 par l'appel lancé par le général de Gaulle, de Londres, sur la radio anglaise, la BBC.
Cet appel marque la naissance de la France Libre. En juillet 1940, la France Libre ce sont seulement 7.000 hommes environ autour de de Gaulle à Londres.
Peu de colonies se rallient à la bannière de de Gaulle (l'AEF [Afrique Équatoriale Française], Tahiti, et la Nouvelle-Calédonie). Le reste de l'Empire français reste fidèle à Vichy.
Pour rajouter à la faiblesse de de Gaulle, la France Libre n'est pas reconnue par les Alliés comme un gouvernement en exil et, la France libre n'a pas de lien, pas de contact avec les premiers mouvements de résistance en France.
La résistance intérieure
La résistance intérieure commence à se manifester par des actes isolés dès juillet 1940 (distributions de tracts, inscriptions sur les murs...).
En zone sud, l'absence des Allemands facilite la formation spontanée, parfois désordonnée de groupes (ou réseaux) comme Combat (Henri Frenay), ou encore Franc-Tireur (Marc Bloch).
En zone nord, la situation est plus difficile pour les résistants qui doivent rapidement s'organiser en réseaux clandestins s'ils veulent échapper à la Gestapo.
Le problème de tous ces mouvements de résistance jusqu'à la fin de l'année 1941, c'est qu'ils sont divisés, parfois concurrents, faiblement implantés dans les régions et globalement mal organisés.

Document 5 :

Distribué au 2ème groupe pour la discipline de l'histoire

La Déclaration des Droits de l'Homme
La Déclaration des droits de l'homme et du citoyen du 26 août 1789 affirme les droits et libertés dont doit disposer tout être humain dès sa naissance.
La Déclaration des droits de l'homme et du citoyen du 26 août 1789, rédigée au début de la Révolution française, pose les bases juridiques de la nouvelle société française. Ses rédacteurs, empreints des idées des philosophes des « Lumières », affirment les droits et libertés dont doit disposer tout être humain dès sa naissance, consacrant ainsi solennellement la disparition des inégalités de l'Ancien régime. Ce texte, universellement connu, est un pilier

de notre système juridique, politique et social.
Le contexte historique
La Déclaration des droits de l'homme et du citoyen est l'œuvre collective de l'Assemblée constituante, représentant la Nation depuis que les députés du Tiers-état aux Etats généraux de 1789, rejoints par des membres du clergé et de la noblesse, ont bravé les ordres du roi et juré de ne pas se séparer avant de doter le royaume de France d'une constitution.
L'adoption de cette déclaration a lieu quelques semaines après le vote, par la même assemblée, de l'abolition de tous les droits et privilèges féodaux ainsi que de tous les privilèges des classes, des provinces, des villes et des corporations, lors de la nuit du 4 août 1789. Et elle précède la rédaction de la première constitution française, qui durera un peu plus de deux ans, avant d'être finalement adoptée le 3 septembre 1791.
Le contenu de la Déclaration
La Déclaration des droits de l'homme et du citoyen fait apparaître, dès 1789, de nouvelles notions juridiques et politiques qui deviendront les fondations du modèle républicain français.
Parmi elles :
L'égalité des droits entre les citoyens ;
La reconnaissance des libertés de chacun (liberté d'aller et venir, liberté de pensée, liberté d'expression, etc.) ;
La souveraineté de la Nation :
La loi, expression de la « volonté générale » et clé de voûte du système des droits de l'homme ;
La séparation des pouvoirs (exécutif, législatif et judiciaire) :
Aujourd'hui, dans le système juridique français, la Déclaration des droits de l'homme et du citoyen de 1789 est considérée, avec la Constitution du 4 octobre 1958, comme faisant partie des textes les plus importants, d'une valeur supérieure à celle des lois votées par le parlement.
La Déclaration des droits de l'homme et du citoyen au cœur de l'enseignement moral et civique :
La loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République du 8 juillet 2013 rappelle qu'enseigner et faire partager les valeurs de la République est une des missions qui incombent à l'école. Créant l'enseignement moral et civique, qui sera mis en œuvre à partir de la rentrée 2015, elle précise que la Déclaration des droits de l'homme et du citoyen de 1789 doit être affichée de manière lisible au sein de tous les établissements scolaires publics ou privés.

Document 6 :

Distribué au 2ème groupe pour la discipline de l'éducation civique

<u>Liberté d'expression et ses limites</u>
En France, la liberté d'expression est consacrée par l'article 11 de la Déclaration des droits de l'homme et du citoyen. En revanche, la liberté d'expression n'est pas un droit absolu et elle se trouve affectée de nombreuses limites que les internautes ne doivent pas ignorer.

La liberté d'expression est un droit fondamental. Ses limites sont des exceptions qu'il est parfois difficile de cerner et qui évoluent avec le temps et les usages.

Il n'est donc pas ici question de brider la liberté d'expression de quiconque, enseignant, personnel non enseignant, chef d'établissement, élève ou parent, mais d'effectuer un rappel des limites fixées par la loi.

La Déclaration des droits de l'homme et du citoyen de 1789 énonce :

« La libre communication des pensées et des opinions est un des droits les plus précieux de l'homme, tout citoyen peut donc parler, écrire, imprimer librement, sauf à répondre de l'abus de cette liberté dans les cas déterminés par la loi. »

Le principe est ainsi posé mais encore faut-il connaître les limites. Celles-ci sont relativement nombreuses du fait du nombre d'exceptions spécifiques touchant au statut particulier des personnes (devoir de réserve, par exemple) ou à la nature des informations concernées (secret médical, secret défense).

Document 7 :

Distribué au 1^{ème} groupe pour la discipline de l'éducation religieuse.

Cultes pratiqués en France :

« En un siècle [depuis la loi du 9 décembre 1905 de séparation des Églises et de l'État] s'est affirmée une diversité religieuse sans précédent. Les quatre cultes reconnus en 1905 (catholicisme, protestantismes réformé et luthérien, judaïsme) (côtoient aujourd'hui des religions géographiquement ou historiquement nouvelles. Ainsi l'islam, mais aussi les sages d'Asie, à commencer par les bouddhismes, sans oublier ces autres formes, anciennes ou modernes, de christianisme que sont l'orthodoxie ou les églises évangéliques, font partie intégrante du paysage religieux français. La France est ainsi le pays européen qui compte le plus grand nombre de musulmans, de juifs et de bouddhistes. Cette diversité est encore plus significative Outre-mer, comme l'illustre l'île de la Réunion où coexistent chrétiens, hindouistes et musulmans.

Le catholicisme demeure largement majoritaire, même s'il connaît, en proportion, une baisse sensible depuis les années soixante-dix. En 2006, selon un sondage IFOP-La Croix, 65 % des Français se déclaraient catholiques, alors qu'ils étaient, au début des années soixante-dix, plus de 80 % à le faire et 90 % en 1905. Si les catholiques pratiquants réguliers sont de moins en moins nombreux, leur identité s'est affermie, grâce notamment aux "communautés nouvelles" et aux mouvements charismatiques.

L'agnosticisme progresse. Le nombre des personnes ne s'identifiant à aucune religion (plus de 25 % des Français) augmente, en particulier chez les jeunes. Toutefois, se dire "sans religion" ne signifie pas nécessairement que l'on se sente athée ou que l'on se désintéresse des questions dites "spirituelles". Par ailleurs, cette tendance n'empêche pas la progression parallèle de formes de sacralité diffuses ou sectaires.

L'islam est globalement devenu la deuxième religion de France, non sans

présenter une grande diversité d'expressions. On estime actuellement à environ 4 millions le nombre de personnes de tradition musulmane, soit 6 % de la population (mais 14 % des 18-24 ans), liées pour beaucoup au Maghreb, mais aussi à l'Afrique noire ou à la Turquie.
Le protestantisme demeure stable en nombre, mais varie en composition. Représentant environ 2 % de la population (4 % des 18-24 ans), soit 1,2 million de personnes, les protestants ont vu croître le nombre des évangéliques et des pentecôtistes en leur sein : on estimait, en 2005, qu'ils étaient 350 000 (395 000 en comptant les églises évangéliques de diasporas étrangères), soit près de 30 %.
Les chrétientés historiques (environ 750 000 personnes) connaissent un élargissement notable, tout en gardant une représentation éclatée. À l'Église orthodoxe (estimée à 300 000 membres), et à l'Église apostolique arménienne (même ordre de grandeur), il faut ajouter les fidèles que comptent les diverses Églises orientales indépendantes ou unies à Rome (copte, syriaque, chaldéenne, maronite, etc.).
Le judaïsme a traversé une indéniable période d'expansion. Il compte environ 600 000 personnes qui sont, pour une notable majorité, d'origine séfarade à la suite de l'arrivée en métropole des juifs d'Afrique du Nord dans les années soixante. Un fort mouvement de renouveau de l'identité, des études et de la pratique marque le judaïsme français.
Le bouddhisme a quitté la marginalité dans laquelle il a longtemps été confiné en France. Il dépasse d'ailleurs en rayonnement sa stricte importance numérique puisque l'on estime le nombre de ses fidèles à 300 000, originaires pour l'essentiel d'Asie, auxquels il faut ajouter un groupe fluctuant de pratiquants venus d'autres horizons, estimé à 100 000 membres, soit un total de 400 000 personnes.
Les mouvements religieux atypiques connaissent, en dépit des polémiques qu'ils déclenchent et quel que soit le statut qu'on leur attribue, une certaine vitalité. On le constate, par exemple, chez les témoins de Jéhovah, qui revendiquent près de 140 000 "proclamateurs", dont plus de 20 000 Outre-mer.
Source : Jean-Pierre Machelon, "Les relations des cultes avec les pouvoirs publics", Ministère de l'Intérieur et de l'Aménagement du territoire, 2006.
1 - Il ne faut toutefois pas oublier que la France religieuse d'avant 1905 comptait une importante population musulmane notamment dans les départements algériens.

Document 8 :

Distribué au 3ème groupe pour la discipline de littérature

Poème : « La Rose et le Réséda »

À Gabriel Péri et d'Estienne d'Orves comme à Guy Môquet et Gilbert Dru

Celui qui croyait au ciel

Celui qui n'y croyait pas

Tous deux adoraient la belle	L'autre tombe qui mourra
Prisonnière des soldats	Celui qui croyait au ciel
Lequel montait à l'échelle	Celui qui n'y croyait pas
Et lequel guettait en bas	Ils sont en prison Lequel
Celui qui croyait au ciel	A le plus triste grabat
Celui qui n'y croyait pas	Lequel plus que l'autre gèle
Qu'importe comment s'appelle	Lequel préfère les rats
Cette clarté sur leur pas	Celui qui croyait au ciel
Que l'un fût de la chapelle	Celui qui n'y croyait pas
Et l'autre s'y dérobât	Un rebelle est un rebelle
Celui qui croyait au ciel	Nos sanglots font un seul glas
Celui qui n'y croyait pas	Et quand vient l'aube cruelle
Tous les deux étaient fidèles	Passent de vie à trépas
Des lèvres du cœur des bras	Celui qui croyait au ciel
Et tous les deux disaient qu'elle	Celui qui n'y croyait pas
Vive et qui vivra verra	Répétant le nom de celle
Celui qui croyait au ciel	Qu'aucun des deux ne trompa
Celui qui n'y croyait pas	Et leur sang rouge ruisselle
Quand les blés sont sous la grêle	Même couleur même éclat
Fou qui fait le délicat	Celui qui croyait au ciel
Fou qui songe à ses querelles	Celui qui n'y croyait pas
Au cœur du commun combat	Il coule il coule il se mêle
Celui qui croyait au ciel	A la terre qu'il aima
Celui qui n'y croyait pas	Pour qu'à la saison nouvelle
Du haut de la citadelle	Mûrisse un raisin muscat
La sentinelle tira	Celui qui croyait au ciel
Par deux fois et l'un chancelle	Celui qui n'y croyait pas

Νικολέττα Ματζαφού, 'L'exploitation interculturelle du cinéma dans l'enseignement interdisciplinaire du FLE chez les adultes'

L'un court et l'autre a des ailes

De Bretagne ou du Jura

Et framboise ou mirabelle

Le grillon rechantera

Dites flûte ou violoncelle

Le double amour qui brûla

L'alouette et l'hirondelle

La rose et le réséda

**Louis Aragon, mars 1943 (repris
dans La Diane française, 1944**

Νικολέττα Ματζαφού, 'L'exploitation interculturelle du cinéma dans l'enseignement interdisciplinaire du FLE chez les adultes'

Site web 1:

Vidéo projetée au 2ème groupe pour la discipline de l'éducation civique

<https://education.francetv.fr/matiere/education-civique/premiere/video/qu-est-ce-que-la-democratie>

Site web 2 :

Vidéo projetée au 1ème groupe pour la discipline de l'éducation civique

<https://education.francetv.fr/matiere/education-civique/premiere/video/la-republique>

Site web 3 :

Vidéo projetée au 1ème groupe pour la discipline de l'éducation civique

<https://education.francetv.fr/matiere/education-civique/premiere/video/la-laicite>

Νικολέττα Ματζαφού, 'L'exploitation interculturelle du cinéma dans l'enseignement
interdisciplinaire du FLE chez les adultes'