

L'utilisation du film dans l'enseignement du français langue étrangère au niveau débutant à l'Université du KwaZulu-Natal, Pietermaritzburg: une étude de cas.

Marie Françoise Ghyslaine Dye



Dissertation submitted in fulfilment of the requirements for the degree of Master of Arts in the Faculty of Humanities, Development and Social Sciences, University of KwaZulu-Natal

Supervisor: Dr. F.E. Balladon

November 2009

DECLARATION

I hereby declare that this dissertation, unless otherwise indicated in the text, is my own original work. This research has also not previously been submitted to any other institution for degree purposes.

Signature: *Shylaine Dye*

Student number: 207516905

Date: 9th March, 2010

REMERCIEMENTS

Mes sincères remerciements à ma directrice de thèse, Dr Francesca Balladon pour le temps et l'énergie qu'elle a investis dans la réalisation de ce mémoire. Je lui suis immensément reconnaissante de m'avoir guidée avec tant de patience, de m'avoir si vivement encouragée et de n'avoir jamais douté de ma capacité à mener à bien ce projet. Merci aussi à Céline Peigné et Bernard de Meyer pour leur aide et leurs conseils. Je remercie également Philippe Aldon et le SCAC pour le parrainage du projet *Kirikou* et tous les membres de l'équipe qui a travaillé si assidûment à La Réunion pour réaliser le CD pédagogique. Un merci chaleureux à ma fille Michelle pour toute l'aide technique qu'elle m'a apportée et à ma famille, Peter, Dominique et Michelle qui a supporté mes moments difficiles avec beaucoup de bienveillance et d'humour ; leur soutien m'a été d'une valeur incalculable.

Je dédie ce mémoire à mes parents, Paul et Guillemette d'Hotman de Villiers ; à mon père, Paul qui m'a toujours montré la valeur du travail et à ma mère, Guillemette, si pleine de talents qui n'ont jamais eu la possibilité de s'épanouir ; que ce mémoire soit un témoignage de l'admiration et de l'affection que je leur porte.

TABLE DES MATIÈRES

1. CHAPITRE 1 : Introduction	7
1.1. La structure du mémoire.....	10
1.2 La méthodologie de la recherche.....	11
2. CHAPITRE 2 : L'évolution de la didactique des langues étrangères	12
2.1 L'évolution aux États-Unis et en Europe	12
2.2 L'évolution des méthodes d'enseignement	14
2.3 L'approche communicative	16
2.4 L'Interculturel	18
2.5 Les conséquences pédagogiques	21
2.6 Le matériel d'enseignement	23
2.6.1 Le manuel	25
2.6.2 Les documents authentiques	26
2.6.3 Le film	28
2.7 Conclusion	34
3. CHAPITRE 3 : L'Afrique du Sud en Afrique	36
3.1 Le contexte géopolitique sur le continent africain	36
3.2 Le paysage et la politique linguistiques sud-africains	40
3.3 Le français en Afrique du Sud	42
3.4 Conclusion	44
4. CHAPITRE 4 : L'enseignement du FLE au niveau débutant à l'Université du KwaZulu-Natal, Pietermaritzburg : une étude de cas	46
4.1 L'Université du KwaZulu-Natal	46
4.2 La méthodologie de la première partie de la recherche : le profil d'un nouveau public et ses besoins	49
4.2.1 Les données et l'analyse des données	50
4.3 Les objectifs du cours de débutants	54

4.4 Le manuel comme outil d'enseignement	56
4.5 Conclusion	59
5. CHAPITRE 5 : L'exploitation pédagogique du film <i>Kirikou et la sorcière</i> ...	61
5.1 <i>Kirikou et la sorcière</i> : le film	61
5.2 L'exploitation du film	63
5.3 La création du CD et des fiches pédagogiques	65
5.4 La question des sous-titres	72
5.5 Conclusion	73
6. CHAPITRE 6 : L'évaluation du matériel d'enseignement	74
6.1 La méthodologie de la deuxième partie de la recherche	74
6.2 Le questionnaire 2 a : Le manuel <i>Alter Ego 1</i>	74
6.2.1 Les données recueillies et l'analyse des données	76
6.3 Le questionnaire 2 b : Le film <i>Kirikou et la sorcière</i>	78
6.3.1 Les données recueillies et l'analyse des données	79
6.4 Les désavantages du questionnaire	87
6.5 Les interviews	88
6.5.1 Le compte rendu des interviews	91
6.6 Le bilan des questionnaires et des interviews	92
7. CHAPITRE 7 : Conclusion	96
Références	99
Annexes	104
Annexe 1 : Questionnaire 1	105
Annexe 2 : Questionnaire 2	107
Annexe 3 : Transcription des interviews	114
Annexe 4 : <i>Learning outcomes</i>	123
Annexe 5 : Fiches pédagogiques Enseignant	124

ABBREVIATIONS

- BELC : Bureau d'études pour les langues et les cultures
- CAVILAM : Centre d'approches des langues vivantes et des médias
- CECRL: Le Cadre européen commun de référence pour les langues
- CIEP : Centre international d'études pédagogiques
- CPFJ : *Centre de Formation et de Perfectionnement des Journalistes*
- CREDIF : Centre de recherche et d'étude pour la diffusion du français
- DALF : Diplôme approfondi de langue française
- DELF : Diplôme d'études en langue française
- DLE : Didactique des langues étrangères
- FET : *Further Education and Training*
- FLE : Français Langue Etrangère
- ITIRI : *Institut pour la Traduction, l'Interprétation et les Relations Internationales*
- OIF : L'Organisation Internationale de la Francophonie
- NEPAD : *New Economic Partnership for African Development*
- PANSALB : *Pan South African Language Board*
- SCAC : Service de Coopération et d'Action Culturelle de l'Ambassade de France en
Afrique du Sud
- TICE : Technologies de l'information et de la communication pour l'éducation
- UKZN : Université du KwaZulu-Natal
- UKZN, Pmb : Université du KwaZulu-Natal, Pietermaritzburg
- UKZN, Dbn : Université du KwaZulu-Natal, Durban

CHAPITRE 1

Introduction

Professeur de Français langue étrangère (FLE) à l'Université du KwaZulu-Natal, sur le campus de Pietermaritzburg (UKZN, Pmb) depuis sept ans, je ressentais un malaise grandissant à travailler au niveau débutant avec le manuel d'enseignement sans aucune autre utilisation de documents authentiques. Les raisons pour ce malaise étaient à la fois pédagogiques et philosophiques : dû à un changement de public au cours des dix dernières années, les besoins de nos étudiants avaient changé ; de plus, notre université, dont la vision est d'être « *the premier university of African scholarship* »¹ cherchait à promouvoir une identité africaine et ainsi représenter celle de la majorité des étudiants. La section de français a réagi en favorisant la littérature francophone dans le programme du niveau avancé ; toutefois, le manuel d'enseignement au niveau débutant pour enseigner la base de la communication restait fort eurocentrique. Il me semblait qu'en tout début d'apprentissage, ces manuels rédigés principalement pour l'Europe, ne répondaient pas aux besoins et aux contextes de référence de nos étudiants. J'ai découvert un long métrage intitulé *Kirikou et la sorcière* dont le contexte est pertinent à l'Afrique et qui linguistiquement répond aux besoins du niveau des apprenants. De plus, il semblait être un outil d'enseignement idéal pour combler les lacunes linguistiques, sociolinguistiques et référentielles du manuel.

Cette étude propose de retracer les raisons qui m'ont amenée à exploiter ce long métrage. Je vais aussi présenter quelques fiches pédagogiques pour travailler le film *Kirikou et la sorcière* ; ces fiches ont été réalisées dans le cadre d'un projet plus large de création de ressources pour intégrer la culture locale dans la salle de cours, diversifier les méthodes utilisées au niveau débutant et promouvoir le français en tant que langue de communication en Afrique. Pour terminer, j'évaluerai le film *Kirikou et la sorcière* en tant que matériel d'enseignement selon les questionnaires et les interviews qui rapportent l'opinion des étudiants.

¹ L'université prédominante d'érudition africaine (ma traduction).

L'enseignement des langues étrangères a beaucoup évolué durant la deuxième moitié du vingtième siècle, d'abord aux États-Unis et en Europe et plus tard, au-delà de ces régions, comme ici, en Afrique du Sud ; cette évolution s'est produite en réponse à des besoins spécifiques du public ayant besoin d'apprendre une langue étrangère. Suite à ces besoins, des innovations dans le domaine de la didactique apparaissent et sont systématisées à travers le Conseil de l'Europe. L'approche communicative révolutionne l'enseignement ; les quatre compétences, lire, écrire, écouter et parler sont traitées comme des entités à part et on relève dorénavant les compétences linguistiques, sociolinguistiques, discursives et pragmatiques (Franc-parler, 2007). La méthodologie qui se souciait hier de la matière à enseigner centre maintenant l'apprenant comme acteur principal dans le scénario éducatif, avec ses propres besoins. Il convient à l'enseignant de reconnaître les savoirs de l'apprenant, de le guider dans son apprentissage et de l'encourager à prendre charge de son apprentissage (Galissou, 1982).

Pendant cette seconde moitié du vingtième siècle, un afflux de migrants dans les pays d'Europe occidentale entraîne une fusion de population qui crée chez ces nouveaux arrivants un besoin de communiquer dans une langue étrangère. L'importance de la composante culturelle devient évidente et la pédagogie interculturelle se manifeste. Les concepts de décentration et d'altérité paraissent ; il faut se voir par les yeux de l'autre, se découvrir et aller à la rencontre de l'autre pour un dialogue interculturel efficace. On parle 'des interculturels', des subcultures qui sont dynamiques et se modifient en fonction des interactions variées (Porcher, 2003 ; Foucard, 2007) On commence à réaliser que chaque individu est un être culturel unique. Cette spécificité demande une sensibilisation à l'autre, une réalisation que l'autre est un individu qui vit son ethnicité d'une manière propre à lui-même. On note que

l'apprentissage de la langue étrangère selon le modèle interculturel se fait dans le contexte des relations humaines, de la découverte de soi, de l'autre et de la pluralité des identités culturelles. Le professeur crée un environnement d'auto-apprentissage où les étudiants apprennent la langue en développant des stratégies d'observation et d'interprétation interculturelles qu'ils pourront continuer à élaborer après la fin du cours dans leur vie professionnelle aussi bien que dans leur vie quotidienne (Steele :1996 : 57).

Suite à ces changements dans la didactique des langues étrangères, le matériel d'enseignement subit bien évidemment un changement radical et les supports authentiques apparaissent dans la pédagogie.

Les auteurs de matériel professionnel se posent des questions très claires sur, entre autres, le contexte d'usage, les besoins et les souhaits des apprenants, les supports appropriés, les séries de tâches et la sélection des textes. Le Cadre européen commun de référence suggère des ressources variées pour l'enseignement et conseille la création de matériel flexible qui pourrait être adapté à différents contextes d'apprentissage (Hopkins, 2002). L'approche thématique est favorisée ; les « *universels-singuliers* » dans le contexte de l'enseignement interculturel, « *les phénomènes qui existent partout et pour tous et que chaque groupe, chaque société ou chaque culture traite à sa manière* » sont suggérés (Porcher : 2003:34). Les supports authentiques variés, riches, appropriés au degré de maturité des apprenants et à celui de leur maîtrise linguistique sont recommandés (Foucard: 2007).

Dans le domaine de l'enseignement du FLE en Afrique du Sud, dus aux changements qui ont eu lieu dans ce pays après la désintégration de l'apartheid et les changements politiques radicaux de 1994, les besoins des étudiants et le matériel d'enseignement ont subi comme ailleurs, un changement majeur. En accord avec le mouvement évolutionnisme et les approches mentionnées ci-haut et pour mieux répondre aux besoins des étudiants de UKZN, Pmb, la pédagogie a évolué vers une approche communicative. L'enseignement est centré sur l'apprenant, sur ses besoins linguistiques et son développement interculturel et il est reconnu que le FLE est enseigné sur une terre d'Afrique avec des apports culturels particuliers et qu'il joue un rôle important comme langue de communication en Afrique.

Dans ce mémoire, je vais montrer comment et pourquoi, pour mieux répondre aux besoins des apprenants débutants, pour mieux les atteindre et stimuler leur motivation, une étude de film a été mise en pratique. A cet effet, je m'efforcerai de répondre à trois questions centrales à ce projet : Qui sont les étudiants débutants à UKZN, Pmb et quels sont leurs besoins particuliers? Quel est le matériel d'enseignement utilisé et est-il adéquat? Un long métrage est-il un outil favorable à

l'enseignement et si oui, comment utiliser un tel film pour que les apprenants en tirent le mieux parti? Mon hypothèse est que s'il est judicieusement choisi et utilisé à bon escient, le long métrage est un outil très favorable à l'enseignement du FLE au niveau débutant.

Le pivot de cette étude est le long métrage en tant que ressource pédagogique pour répondre aux besoins d'un nouveau public à UKZN, Pmb, diversifier le matériel d'enseignement et accompagner les débutants dans leur première année d'étude en FLE. L'objectif principal est d'évaluer l'efficacité du long métrage basé sur un conte de l'Afrique de l'ouest, *Kirikou et la sorcière* dans le programme d'enseignement; je proposerai également des activités pour l'exploitation de ce film.

1.1 La structure du mémoire

En premier lieu, je vais retracer brièvement l'évolution de la didactique des langues étrangères aux États-Unis et en Europe, l'émergence du FLE ainsi que les événements qui ont amené ces transformations. J'aborderai ensuite l'approche communicative, la sensibilisation à la composante culturelle dans la didactique et les conséquences de ces changements pour l'enseignement des langues étrangères. Puis, j'examinerai le matériel d'enseignement qui découle de ces transformations, les documents authentiques et particulièrement le film qui tient une position centrale dans ce projet. Ensuite, je ferai un compte rendu des changements politiques et économiques qui se sont produits en Afrique du Sud vers la fin du siècle dernier. J'examinerai la position du français dans ce contexte géopolitique et les conséquences de ces changements en ce qui concerne l'enseignement du FLE dans ce pays. Je présenterai ensuite, une université sud-africaine, l'Université du KwaZulu-Natal et le programme d'enseignement du français à cette université. J'indiquerai les nouveaux objectifs pour l'enseignement du FLE au campus de Pietermaritzburg, le lieu de cette étude, le profil du public de débutants et les raisons pour lesquelles ce public choisit maintenant d'apprendre le français. Je me pencherai particulièrement sur les besoins des étudiants, le contexte culturel du matériel et du concept de compétence référentielle. J'examinerai le matériel d'enseignement utilisé au niveau débutant et expliquerai les difficultés encourues par certains étudiants envers le manuel *Alter Ego 1* en me référant à la compétence

référentielle. J'expliquerai enfin comment le long métrage intitulé *Kirikou et la Sorcière* a été utilisé pour mieux répondre aux besoins des apprenants.

1.2 La méthodologie de la recherche

La recherche est composée de deux parties : le corpus de données sera recueilli au moyen de questionnaires et d'interviews et le traitement de données sera qualitatif. La première partie de la recherche vise à identifier le profil des étudiants débutants en 2008 et 2009 afin de déterminer leurs besoins. Un questionnaire à réponses fixes cherche à déterminer d'où viennent la majorité de nos étudiants, quel est leur degré d'exposition à un environnement urbain et technologique, quel est le rôle du français dans leurs études, pourquoi ils apprennent la langue et comment ils songent l'utiliser. La deuxième partie de la recherche consiste d'un questionnaire à deux parties et d'interviews. Le questionnaire 2a a pour but de juger si les étudiants sont dans l'ensemble satisfaits du manuel *Alter Ego 1* comme ressource et peuvent l'utiliser aisément. Le questionnaire 2b cherche à dégager l'opinion générale des apprenants sur les différents aspects du film *Kirikou et la sorcière* ainsi que son utilisation pendant le premier semestre.

Oppenheim (1992) indique qu'en dépit du fait que le questionnaire soit un moyen pratique de recueillir des données et soit facile à analyser, il donne un aperçu limité des opinions des répondants. Par conséquent, j'ai décidé de compléter le corpus de données par des interviews. Les étudiants choisis pour les interviews ont été divisés en trois groupes selon les notes qu'ils avaient obtenues à la fin du premier semestre de 2009. Les entretiens se sont passés durant le second semestre après un visionnement intégral du film *Kirikou et la sorcière* avec sous-titrage français et ont duré environ un quart d'heure pour chaque groupe.

Suite à ces recherches empiriques basées sur les données des questionnaires et des interviews, je discuterai les raisons pour lesquelles le public d'apprenants choisit maintenant d'apprendre le français, j'expliquerai les difficultés des apprenants en m'appuyant sur les compétences culturelles et la compétence référentielle et montrerai comment le film *Kirikou et la sorcière* aide à combler les lacunes du manuel. Finalement, j'évaluerai l'efficacité du travail de film en m'appuyant sur les questionnaires et les interviews.

CHAPITRE 2

L'évolution de la didactique des langues étrangères

2.1 L'évolution aux États-Unis et en Europe

L'évolution de l'enseignement des langues étrangères dans les institutions éducatives tertiaires en Afrique du Sud a suivi un renouveau qui débuta durant la deuxième moitié du vingtième siècle d'abord aux États-Unis et plus tard en Europe. Ce développement s'est produit suite à des événements qui firent appel à des besoins spécifiques chez ceux qui avaient besoin d'apprendre une langue étrangère. Par exemple, aux États-Unis, pendant la seconde guerre mondiale, les exigences de ces circonstances de guerre ont demandé à ce qu'un nombre conséquent d'officiers de l'armée américaine puisse communiquer dans certaines langues parlées dans les îles du Pacifique. De même, en Europe les migrants adultes du début des années 70 se sont trouvés en face de nouveaux besoins langagiers lorsqu'ils arrivèrent dans leurs nouveaux pays d'accueil. Ces nouveaux besoins ont entraîné un renouveau méthodologique de la didactique générale des langues étrangères (Galisson, 1982). Aux États-Unis, grâce à des ressources financières jusqu'alors inaccessibles, la recherche linguistique prit un essor conséquent dès les années 40, ce qui généra de nouveaux fondements méthodologiques et une transformation du matériel d'enseignement (Galisson, 1982 : Boucha, 1978). L'Europe, n'ayant pas les mêmes besoins que les États-Unis des années 40, connut des changements plus graduels.

Vers la fin des années 50 les langues vivantes étaient encore enseignées pour l'éducation d'une élite intellectuelle, culturelle et sociale. Durant les années 60 une Europe qui s'éveillait des séquelles de la deuxième guerre mondiale se trouvait alors devant une « *internationalisation de la société européenne dans tous les secteurs de la population de toutes classes et de tout âge* » (Trim, 2000 : 4). De par cette mobilité, il se crée pour des individus de toutes catégories une nécessité d'apprendre une langue étrangère pour communiquer dans le pays où ils se trouvent. Par conséquent, l'apprentissage des langues étrangères se démocratise ; c'est maintenant un public qui en a besoin qui apprend une langue étrangère à des fins pratiques. En sus, la décolonisation, la transformation dans le domaine du transport et l'explosion des médias étend cette mutation de la société qui rend de plus

en plus nécessaire le renouveau de l'organisation sociale de l'enseignement des langues, de son apprentissage et de son évaluation ; cette réorganisation capitale s'est intensifiée durant les quarante dernières années et continue toujours (Ibid).

Pivot de ces transformations, la division des politiques linguistiques du Conseil de l'Europe a échafaudé pendant une dizaine d'années et publié en 2001 *Le Cadre européen commun de référence pour les langues*, (dorénavant CECRL) un document sur tous les aspects de l'enseignement, de l'apprentissage et de l'évaluation des langues vivantes.

Il apparaît comme un nouvel outil descriptif collectif permettant une réflexion sur des pratiques et des compétences à l'égard d'éléments communs de travail et de comparaison (Barthélémy, 2007 : 45-46).

Ce référentiel pour toutes les langues vivantes avec des critères et des certificats communs facilite la mutation des salariés aux pays étrangers durant leur carrière et favorise les échanges d'étudiants d'université à travers le monde (Trim, 2000). Cette nouvelle mobilité à travers l'Europe occasionne un changement profond dans le public d'apprenants en langue étrangère.

Galisson (1982) mentionne que dès les années 60-70, les individus qui apprennent une langue étrangère ne sont plus en majorité de vrais débutants mais plus précisément, de faux débutants avec des besoins très spécifiques qui sont déjà en contact avec la langue apprise de par le rapport professionnel ou social avec des natifs. Comme nous le verrons au chapitre 2, on observe un mouvement similaire en Afrique du Sud avec l'influx d'Africains francophones et le contact avec des francophones dans le monde des affaires et dans les domaines sociaux, culturels et politiques.

Dans ce paysage langagier de l'Europe de l'après guerre, c'est vers les années 60 que la diffusion du français comme langue étrangère commence à prendre son essor et que le sigle FLE fait son apparition. Il commence à devenir évident qu'une différence fondamentale existe entre le français langue maternelle et le français langue seconde ou langue étrangère ; cette nouvelle perception ajoute à l'élan des

nouvelles approches à l'enseignement². Les centres spécialisés de recherches tels le Centre de recherche et d'étude pour la diffusion du français (CREDIF) et le Bureau d'études pour les langues et les cultures (BELC) créés à la fin des années 50 et six ans plus tard, le Centre international d'études pédagogiques (CIEP) s'investissent dans la recherche de nouveau matériel pour l'apprentissage et l'enseignement du FLE. De plus, des revues telles *Le Français dans le monde* font part de l'état des choses dans cette nouvelle discipline. Le FLE est dès lors fermement établi comme une discipline autonome avec ses propres enjeux, associé à un marché de plus en plus ouvert non seulement à l'étranger mais aussi en France de par la mobilité accrue des individus dans le monde moderne (Barthélémy, 2007).

Grande mobilité, fluctuation de la demande et des besoins, transformation du public, modification de la conception de l'enseignement et de l'apprentissage de la langue, tout cela a incontestablement influencé la méthodologie de l'enseignement des langues étrangères. Voyons donc rapidement comment on en est arrivé aux méthodes d'aujourd'hui.

2.2 L'évolution des méthodes d'enseignement

L'évolution du changement dans l'enseignement des langues étrangères passe par quatre méthodologies prédominantes parmi celles dites « anciennes »: la méthode traditionnelle, la méthode directe, la méthode audio-orale et la méthode audiovisuelle.

Née au XIXe siècle dans le seul but de cultiver les apprenants par l'étude des grands textes littéraires, la méthode traditionnelle désigne un système d'apprentissage qui comprenait l'usage d'une grammaire et d'un dictionnaire bilingue ou un lexique avec traduction en langue maternelle ; la langue était apprise par un mode de grammaire et de traduction d'après des règles et des exceptions

² C'est aussi pendant les années 60 que les nouvelles théories d'apprentissage des langues du psychologue Vygotsky, et Piaget avant lui, font apparition et que le constructivisme change fondamentalement les approches et méthodologies d'enseignement des langues jusqu'alors basées sur le béhaviorisme. Piaget avait développé une théorie du développement de l'intelligence où le sujet est placé au coeur du processus d'apprentissage et en est donc l'acteur principal alors que Vygotsky soutient qu'un individu construit son apprentissage selon les nombreuses interactions qu'il vit dans son environnement social avec la médiation d'autrui (Goupil & Lusignan, 1993).

grammaticales typifiées dans les textes littéraires. La langue maternelle était utilisée pendant les cours, l'erreur n'était guère tolérée et la pratique du discours était négligeable (Balladon, 2004).

Par réaction sans doute à la méthode traditionnelle, la méthode directe évoque un mode d'apprentissage qui plaçait l'apprenant dans un « bain de langage »: il s'agissait de montrer un objet ou d'accomplir une action en articulant une phrase en langue étrangère. La langue s'apprenait donc par analogies, sans recours indirect à la traduction (Coste, dans Boucha, 1978). La langue parlée était favorisée et la prononciation était donc importante. Les échanges se faisaient sous forme de questions et de réponses et ils avaient un sens. La grammaire était apprise de manière implicite à travers la pratique de la langue mais si elle devait être enseignée, les explications étaient données en langue cible. Le désavantage le plus évident de cette méthode est que l'apprentissage ne se passait guère en contexte ; cette approche conduisait l'apprenant à s'exprimer d'une manière peu structurée, ce qui menait parfois à des erreurs qui étaient alors implantées (Balladon, 2004).

Les premières méthodes audio-orales apparues aux Etats-Unis pour répondre aux besoins linguistiques de l'armée américaine consistaient à apprendre des phrases modèles pour qu'elles deviennent ensuite presque réflexes. Les cours audio-oraux avaient pour but de travailler des exercices structuraux appelés « *drills* » pour bâtir ces réflexes verbaux. Ces méthodes s'appuyaient sur le modèle de conditionnement du psychologue Skinner, « *un jeu d'associations entre des stimuli et des réponses établies par le renforcement dans une situation sociale* » (Bérard, 1991:11). L'erreur n'était guère tolérée dans cette méthode basée sur le béhaviorisme car il s'agissait de maîtriser impeccablement l'accent et les opérations de la langue cible pour permettre de communiquer dans un pays étranger (Bailly & Cohen, 2007). L'apprentissage était axé sur la pratique orale et la grammaire n'était guère expliquée. Ceci pouvait engendrer chez l'apprenant d'énormes sentiments de frustrations ; il était incapable de mettre ce qu'il apprenait sous forme écrite, la répétition constante pouvait devenir ennuyeuse et il n'était pas en mesure de s'exprimer de manière créative (Balladon, 2004).

Comme dans les méthodes audio-orales, les méthodes audio-visuelles insistent sur l'expression orale et sur la maîtrise des structures grammaticales, elles n'acceptaient pas la traduction et limitaient le vocabulaire à apprendre. Par contraste, la manipulation qui était pratiquée sans aucun rapport au sens dans les méthodes audio-orales était maintenant exercée dans un but communicatif; c'est-à-dire la langue, qui était en premier lieu considérée comme une construction mécanique d'éléments séparables est estimée être, dans le second cas, inséparable du thème de la situation (Coste, dans Bouacha, 1978). Des explications grammaticales étaient données lorsque l'exercice structural était maîtrisé et l'apprenant apprenait principalement à parler en écoutant des dialogues. L'association du son à l'image permettait de comprendre le contexte des situations et l'intonation pouvait être saisie ; les caractéristiques de la langue parlée étaient donc évidentes. Cependant, l'apprentissage était encore mécanique. Il n'y avait pas d'interaction et le sens n'était guère privilégié ; l'apprenant n'avait aucun moyen de développer des stratégies d'apprentissage et de s'exprimer spontanément (Balladon, 2004).

Malgré la parution à partir des années 70 d'une deuxième génération de méthodes audio-visuelles où commencent à paraître les documents authentiques, où les objectifs sont en fonction d'objectifs communicatifs et les situations plus réelles et diverses, le grand tournant de la didactique des langues étrangères s'est opéré avec l'avènement de l'approche communicative (Bérard, 1991).

2.3 L'approche communicative

En 1975, après avoir étudié les compétences requises pour communiquer d'une manière adéquate dans un pays étranger, le Conseil de l'Europe établit un Niveau Seuil (*Threshold Level*) pour l'anglais; celui-ci sera utilisé comme modèle pour toutes les autres langues et les composantes qui caractérisent l'approche communicative sont esquissées. Pour la première fois, la langue est divisée en une liste de notions et de fonctions, une liste de savoir faire langagiers, et non en structures grammaticales (Bailly & Cohen, 2007). L'approche communicative se développe dès lors et se répand dans les années 80 ; elle rassemble un ensemble de disciplines au service de la didactique des langues étrangères (DLE) : entre autres, la

sociolinguistique, la psycholinguistique, l'analyse du discours et la pragmatique (Bérard, 1991).

L'acte de parole, c'est-à-dire « *la réalisation des potentialités des langues dans une instance de discours unique* » (Galisson, 1982 :22) constitue un élément fondamental de cette approche. Cet acte de parole a une signification dans chaque situation de communication ; c'est donc une pédagogie du sens qui rentre maintenant en jeu (Bérard, 1991). Cela implique que ce ne sont plus seulement les mots et leur structure qui ont de l'ampleur mais l'ensemble complet : la forme, le contenu du message, les locuteurs, le lieu, le moment et les circonstances de l'énonciation. Il s'agit d'enseigner ainsi une compétence de communication, de comprendre le discours dans sa totalité et de favoriser le sens (ibid).

Bérard (1991) cite les recherches de Canale et Swain (1980), Moirand (1982) et Dell Hymes (1984) et définit les composantes qu'ils ont établies pour développer une compétence de communication. Celles-ci sont :

- La compétence linguistique qui se rapporte à la connaissance des structures grammaticales sans lesquelles il serait difficile de communiquer.
- La compétence sociolinguistique qui se réfère aux normes d'utilisation de ces structures de grammaire, c'est-à-dire l'emploi approprié des phrases dans un contexte social.
- La compétence discursive qui a trait à la faculté de distinguer les différents types de discours ; il est évident que l'on n'écrit pas comme on parle et que le genre de discours ne sera pas le même pour une lettre familiale et une lettre administrative.
- La compétence référentielle, c'est-à-dire la capacité d'utiliser les éléments de son savoir, les domaines d'expérience, les objets du monde et leurs relations dans une situation de communication ; c'est cela qui sert de repère pour donner un sens à un échange. Par exemple, si un apprenant n'a aucune idée de ce qu'est un métro, il lui sera difficile de parler d'une situation où il lui faut s'acheter un billet pour se déplacer en métro.
- La compétence stratégique, la capacité d'utiliser des stratégies verbales et non-verbales pour diriger l'acte de communication.

A ces compétences de communication, Claes (2002) ajoute deux composantes :

- La composante paralinguistique qui s'applique à tout langage non verbal qui accompagne l'acte de parole.
- La composante socioculturelle qui se rapporte à la connaissance culturelle de son locuteur.

Elle précise que cet aspect socioculturel est souvent négligé dans l'enseignement des langues étrangères et affirme que toutes les composantes de la compétence communicative comprennent un aspect culturel aussi bien que linguistique.

Dans le contexte de cette étude, je retiendrai la composante référentielle et l'aspect socioculturel comme deux éléments importants dans l'apprentissage du FLE en Afrique du Sud.

2.4 L'interculturel

L'approche communicative demande une prise en compte de la composante culturelle pour que se développe chez l'apprenant d'une langue étrangère une compétence socioculturelle. A quoi se réfère la compétence culturelle ? Que veut dire le mot « culture » ? Que comprend l'aspect culturel de la communication ? De quelle manière cet aspect est-il impliqué dans la didactique des langues étrangères ? Voilà les questions auxquelles je vais tenter de répondre dans cette section du chapitre.

La culture est définie selon le *Dictionnaire actuel de l'éducation*, Larousse (1988) comme

un ensemble de manières de voir, de sentir, de percevoir, de penser, de s'exprimer, de réagir, des modes de vie, des croyances, des connaissances, des réalisations et coutumes, des traditions, des institutions, des normes, des valeurs, des mœurs, des loisirs et des inspirations (Maga et Ferreira Pinto, 2005 : 2).

Maga et Ferreira Pinto expliquent que la culture ainsi spécifiée, est une façon d'affronter ce que la vie nous présente dans toutes circonstances. Brander, Cardenas, Gomes, Taylor et de Vincente Abad (1995) expriment cette même idée

car ils considèrent la culture comme « *les valeurs et les systèmes comportementaux qui permettent à des groupes de personnes de donner un sens au monde qui les entoure* » (p.28). Ils précisent que malgré le fait que les individus d'une même culture partagent la même manière d'agir et de juger et ont un système référentiel semblable, « *chaque personne est un mélange de sa culture, de ses propres caractéristiques individuelles et de ses expériences* » (ibid), c'est-à-dire que chaque personne vit sa culture d'une manière individuelle. Chaque humain n'est donc pas seulement un produit culturel mais il choisit des caractéristiques de sa culture et les utilise à sa manière, d'après ses exigences, dans une multitude de situations diverses ; l'individu va ainsi construire son propre système de références (Meunier, 2009). La culture est donc un procédé dynamique qui se crée continuellement au cours de nos interactions. Lorsqu'on parle de la composante culturelle dans la compétence de communication, il est alors évident qu'il n'est guère suffisant de noter les normes et les valeurs des individus ; il s'agit donc de rencontrer l'Autre en tant qu'individu, une rencontre interculturelle.

Abdallah-Preteille observe que l'Interculturel s'appuie sur un principe très simple : « *l'Autre est à la fois identique à moi et différent de moi* » (1996 :7). La pédagogie interculturelle demande donc « *une orientation vers autrui et une pleine conscience de soi* » (1996 : 8) pour opérer dans des situations de communication et les rendre productives, il faut se comprendre pour aller vers l'autre et interagir. « *C'est la relation qui donne sens à la culture et non l'inverse* » nous dit Abdallah-Preteille. « *La relation englobe le contenu culturel, ce n'est pas la culture qui détermine les relations* » (1996 : 119-120).

S'il est vrai que chaque individu est un membre individuel de sa société et vit sa culture d'une manière propre à lui-même, il est aussi évident que les phénomènes avec lesquels il a vécu sont empreints d'une certaine façon dans son comportement et ses attitudes ; ceux-ci doivent également être pris en compte. Gallien (2000) mentionne qu'il est important de discerner certaines différences entre cultures, surtout en ce qui concerne les comportements non verbaux, car ceux-ci suscitent souvent des réactions émotives. Elle cite le fait que l'on pense souvent que les Français sont impolis ou arrogants parce qu'ils s'interrompent fréquemment dans une discussion ; or, ceci n'est pas toujours le cas car les règles qui dirigent le tour de

parole en France ne sont pas les mêmes qu'ailleurs. Tout aussi important, les points communs doivent être repérés autant que les différences entre culture étrangère et culture maternelle ; ceci permet à l'apprenant de réaliser qu'il y a bien souvent beaucoup plus de similitudes entre cultures qu'il ne le pensait (Maga & Ferreira Pinto, 2005).

La communication interculturelle implique une prise de conscience de sa propre culture autant que celle de l'Autre. Abdallah-Preteceille (2003) suggère un procédé de décentration afin de se distancer d'un objet ou d'une situation pour se créer des opinions plus variées. Cette décentration permet d'éviter les préjugés qui ressortent des différences culturelles. Il s'agit donc de conduire les apprenants à évaluer les critères qu'ils utilisent pour juger les comportements et les valeurs comprises dans une situation d'interaction et créer une perspective plus universelle des choses (Meunier, 2007). Cet objectif de la pédagogie interculturelle vise à élaborer un savoir-faire interprétatif chez l'apprenant, à le sensibiliser au fait que le système de référence maternel est arbitraire et à l'amener à une réflexion sur sa propre culture et ses valeurs ; il pourrait alors réaliser que la culture de sa famille et de sa société ne reflète qu'une forme de culture parmi des milliers d'autres (Zarate, 1983).

Porcher (2003) remarque que lorsqu'on parle d'une pédagogie interculturelle, on ne devrait pas parler de l'interculturel mais 'des interculturels' car il y a des interculturels qui sont à l'œuvre dans chaque société. Il précise que la culture sexuelle par exemple, c'est-à-dire les façons d'agir par le fait d'être homme ou femme, la culture générationnelle, régionale ou religieuse contiennent toutes des valeurs et des modes de vie qui interagissent et influencent notre identité et donc, les facettes de notre vie. Il y a donc chez un individu, non seulement des normes et des valeurs qu'il a acquises de son groupe culturel, mais aussi des interculturels qui rentrent en jeu dans toute interaction.

Du fait qu'un être humain appartienne à différentes subcultures, identité et culture deviennent par conséquent des définitions plurielles qui sont dynamiques et se modifient en fonction des contextes et des interactions. La culture n'est donc plus considérée comme une part entière, l'individu n'est plus simplement un intermédiaire d'une culture héritée car il fait des choix culturels selon ses échanges humains ; il

sélectionne des fragments de ses diverses cultures pour opérer dans chaque situation donnée (Foucard, 2007).

Lorsqu'on considère la compétence socioculturelle, comme le demande l'approche communicative, il s'agit donc de voir l'Autre comme un individu qui vit son ethnicité d'une manière unique, qui évolue continuellement et qui possède un système référentiel propre à lui-même. C'est cet aspect de la compétence interculturelle que je retiendrai pour évaluer le matériel d'enseignement plus tard.

2.5 Les conséquences pédagogiques

Quelles sont les retombées de cette évolution des méthodes d'enseignement et de cette prise de conscience de la composante culturelle pour la pédagogie ?

En s'ouvrant sur l'interdisciplinarité, la didactique des langues étrangères centre maintenant « *l'acte éducatif sur l'apprenant, qui est désormais appréhendé comme un individu social à part entière* ». (Galissou, 1982 : 35-37). C'est donc l'apprenant qui devient l'acteur principal dans le scénario éducatif, avec ses propres besoins. Il participe activement à son apprentissage et utilise ses capacités mentales pour donner un sens aux procédés linguistiques qu'il assimile dans son apprentissage de la langue. Comme l'avance Piaget dans sa théorie du constructivisme, l'apprenant n'accumule pas seulement des faits mais il se bâtit une structure qui va donner un sens à ses expériences de la langue (Balladon, 2004).

Selon l'approche communicative, loin de former un groupe homogène, les apprenants ont des stratégies d'apprentissages différentes qui les distinguent l'un de l'autre ; il ne s'agit plus d'avoir une seule stratégie d'enseignement pour tous. Dans ce contexte, le travail de groupe et les tâches qui prennent compte des capacités individuelles sont donc plus indiqués pendant les cours.

Dans un groupe pluriculturel, Steele suggère un travail en petit groupe mixte pour mettre en œuvre une « *démarche d'intercompréhension* » (1996 :56). Il propose que les apprenants parlent de soi et de leur vécu sur des thèmes universels tels la famille et la vie quotidienne pour être amenés à découvrir la diversité dans leur groupe, à se faire une perspective plus ouverte sur les rapports entre soi et l'autre et être sensibilisés à la tolérance. Porcher à son tour, conseille des thèmes qu'il

appelle des « *universels-singuliers* ». Il explique que les « *universels-singuliers* » sont « *tous les phénomènes qui existent partout et pour tous et que chaque groupe, chaque société ou chaque culture traite à sa manière* » (2003 : 34). Il cite comme exemple, l'eau, qui est à la fois un universel car elle est centrale à la vie de tout humain, et un singulier par le fait que chaque société a une relation distincte avec l'eau. Il suggère que tous les « *universels-singuliers* » offrent des ressources sans limites pour un enseignement qui pourrait rassembler les capitaux culturels de tous les apprenants tout en respectant l'altérité.

Dans le contexte de l'enseignement interculturel, il est aussi important de créer un climat de confiance dans le cours de langue pour que l'échange interculturel se fasse librement. L'enseignant doit mettre en place un environnement rassurant où chaque individu se sentira à l'aise et donc capable de partager ses opinions, ses observations et ses sentiments sans risques d'être jugé négativement (Maga & Ferreira Pinto, 2005). Porcher (2003) précise que les apprenants devront non seulement avoir confiance en leur enseignant et se respecter mutuellement mais aussi avoir confiance en leur capacité de pouvoir maîtriser le matériel d'enseignement. Cette confiance ne peut se bâtir que si le matériel d'enseignement est adéquat. Pour engendrer, comme le qualifie Boiron (2006), une pédagogie de la réussite, il s'agit donc de garder continuellement en vue une stratégie fort simple : il suffit de toujours suggérer des activités basées sur ce que l'apprenant peut comprendre, peut dire et peut faire. Le choix du matériel et les activités proposées dans l'enseignement prennent donc une ampleur considérable.

En ce qui concerne l'enseignant, celui-ci n'est plus considéré aujourd'hui comme supérieur à l'apprenant. Il convient maintenant de reconnaître les savoirs de l'apprenant, de le guider dans son apprentissage et de l'encourager à prendre charge de son apprentissage (Galisson, 1982). Responsabiliser l'apprenant en ce qui concerne son apprentissage, c'est aussi l'encourager pour que la motivation pour apprendre devienne intrinsèque. Dans le contexte de l'enseignement du FLE, Boiron (2006) mentionne que dans la plupart des pays occidentaux, il existe un manque marquant de motivation pour l'apprentissage du français et tout bonnement, pour l'effort. Il suggère donc une stratégie d'enseignement basé sur un degré zéro

de motivation et conseille un enseignement du français original, inventif et dynamique.

Selon l'approche communicative interculturelle, un cours de langue étrangère présenterait donc :

- un groupe d'apprenants où chaque individu est un être culturel unique avec ses propres besoins et des savoirs référentiels pris en compte comme points de départ pour l'enseignement ;
- un enseignant qui est un guide et qui crée des contextes d'apprentissages pour interagir avec l'autre à travers la langue étrangère. Il vise à développer chez l'apprenant le savoir-faire interprétatif, à le valoriser et le stimuler dans ses études et l'encourage à prendre charge de son apprentissage ;
- des objectifs qui centrent l'apprenant au cœur de l'apprentissage, qui visent à développer des compétences de communication et qui privilégient le sens ;
- des supports d'enseignement inventifs et prenants pour stimuler l'intérêt, avec des thèmes universels et des contextes de situation adéquats pour l'apprenant qui a les référentiels nécessaires pour les comprendre et a donc confiance dans sa capacité de maîtriser ce qui est enseigné.

Dans ce contexte d'apprentissage, quel matériel d'enseignement serait-il souhaitable d'utiliser pour atteindre cette vision pédagogique?

2.6 Le matériel d'enseignement

Dans le guide pour les utilisateurs du CECR, il existe une section qui traite de ceux qui s'occupent de produire et de sélectionner du matériel pédagogique pour l'enseignement des langues ; bien que celle-ci soit destinée en majeure partie aux auteurs de manuel, elle donne quelques points de réflexion très utiles.

L'auteur de ce chapitre, Andy Hopkins, suggère que les éléments du matériel d'enseignement soient sélectionnés selon certaines considérations parmi lesquelles celles-ci:

- Quels sont les besoins des apprenants ?
- Qu'ont-ils envie d'apprendre ?
- Comment les cours seront-ils organisés?
- Dans quels contextes les apprenants utiliseront-ils la langue cible ?

(Hopkins, 2002)

Si l'enseignement est centré sur l'apprenant, comme il a été suggéré plus haut, il est clair que le point de départ des objectifs et de la sélection du matériel sera axé sur les besoins de celui-ci. La centration sur l'apprenant peut nous amener aussi à évaluer ce qui peut être en mesure d'attirer celui-ci et l'encourager à apprendre. Si quelque chose nous paraît intéressant, l'effort demandé est volontiers fourni. Il est évident que si les supports d'enseignement s'harmonisent avec les intérêts des apprenants, ils susciteront plus de motivation envers l'apprentissage.

Hopkins (2002) explique que la sélection du matériel dépend de l'organisation des cours et le contexte dans lequel la langue cible sera apprise. Par exemple, les cours seront-ils basés sur une succession de thèmes qui seraient attirants pour l'apprenant ou déterminés par une progression grammaticale ? Seront-ils organisés autour de tâches communicatives ? Il mentionne qu'il est difficile de produire un programme de cours multidimensionnel et explique que si nous avons le temps et l'énergie de rechercher des documents authentiques qui illustrent des points de grammaire, il ne serait pas évident que le contenu lexical ou les propriétés communicatives soient adéquates et vice versa. L'enseignant devra donc déterminer les éléments clés des cours et ces critères établiront par la suite le choix du matériel. Avant de sélectionner tout matériel d'enseignement, il est donc essentiel de cibler précisément les objectifs des cours en fonction du but visé pour répondre aux aspirations et aux intérêts du public concerné.

Hopkins mentionne par la suite l'importance du contexte d'enseignement ; il le décrit en tant que domaines et situations. Il spécifie des domaines tels la vie publique, professionnelle ou personnelle et illustre des tâches particulières attribuées à chaque domaine. Les situations de communications qu'il pourrait y avoir dans ces domaines se composent par exemple de lieux telle la maison, d'institutions comme l'école, de rôles sociaux ou d'opérations à accomplir.

Si l'on se réfère à la pédagogie du sens et à la compétence référentielle discutées plus haut, il en revient que pour que la situation travaillée dans un contexte ait une signification, il faut que ce contexte soit compréhensible et fasse partie du référent de tous les apprenants. Or, comme nous l'avons observé auparavant, chaque individu dispose non seulement de référents spécifiques à la culture dans laquelle il

a grandi mais il possède aussi ses propres référents, bâtis sur la réalité de son vécu continu. Par conséquent, nous pourrions suggérer qu'il est peu probable que tous les contextes dans les supports d'enseignement sélectionnés soient clairement compris par tous les apprenants d'un cours.

Les documents les plus à même de répondre aux besoins d'un public varié seraient probablement les documents authentiques ou semi-authentiques ; l'enseignant pourrait en créer lui-même ou sélectionner des documents qui contiennent des thèmes familiers à la majorité des apprenants, c'est-à-dire en fonction de leurs référentiels. S'il est possible d'obtenir des supports authentiques dans la langue cible pour illustrer des situations d'un contexte local, ceux-ci fourniraient peut-être une base plus efficace pour véhiculer la langue dans un contexte familier. Or, se procurer ou fabriquer des documents authentiques qui vont avoir trait à chaque dimension de la langue travaillée demande énormément de temps et d'organisation. Ces contraintes de temps posent souvent un énorme problème aux enseignants. Par conséquent, une majeure partie d'entre eux ont recours aux manuels (Bérard ,1991).

2.6.1 Le manuel

Les manuels disponibles sont, en bonne partie, des outils pédagogiques solides appuyés sur des recommandations du CECR, une institution de grande renommée qui a rassemblé un énorme ensemble de recherches (Franc-parler dossier, 2007). Durant un atelier de travail qui examine l'influence du CECR sur les outils méthodologiques pendant un colloque international de la Fédération Internationale des Professeurs de Français en 2007, Isabelle Gruca rapporte que selon l'étude de quatre méthodes récentes, notamment *Tout va bien* (Clé International), *Alter Ego* (Hachette), *Ici* (Clé International) et *Alors* (Didier), il est évident que le CECR a permis de dynamiser les outils méthodologiques. Elle souligne que comme conseillé par le CECR, ces méthodes sont adaptables et offrent une grande diversité de matériaux, d'objectifs d'apprentissage et d'activités. De plus, elles orientent à l'auto-évaluation et contiennent un volet qui encourage l'apprentissage autonome (Franc-parler dossier, 2007). Durant ce même colloque, Dominique Richard, directeur du département FLE des éditions Didier, indique que les auteurs de manuels organisent le contenu de ces manuels à partir des objectifs classifiés dans les échelles de compétences du CECR, les tâches sont inspirées par leur recommandations et les

méthodes sont calibrées par niveaux de A1 à C2 selon l'échelle d'évaluation établie par cette institution (ibid).

Les manuels qui suivent les principes du CECR commencent à paraître dans les années 90 ; une deuxième génération de l'approche communicative produit des manuels tels *Espaces* (Hachette) *Trampoline* (Clé International) et *Café Crème* (Hachette), qui incluent les quatre compétences prescrites par le CECR : la compréhension orale et la compréhension écrite, la production orale et la production écrite. Ces manuels offrent une progression cohérente du simple au complexe, du général au particulier, du connu vers l'inconnu. L'idée de la centration sur l'apprenant et l'autonomie amène plus tard une cinquième compétence : la stratégie d'auto-évaluation et la prise en charge de l'apprentissage par l'apprenant (Bailly et Cohen, 2007 ; Barthélémy, 2007). Cependant, ces méthodes ciblent un public très vaste. Les enseignants déplorent le fait qu'il n'existe pas de méthodes adaptées aux régions dans lesquelles ils enseignent et pour des raisons de rentabilité, les éditeurs ne sont pas en mesure de publier une méthode pour un public restreint (Barthélémy, 2007). C'est un fait qui est aussi regretté à l'Université du KwaZulu-Natal, Pietermaritzburg, Afrique du Sud où cette étude de cas se situe et dont nous reparlerons plus tard.

Dû au fait que les manuels d'enseignement sont conçus pour un public très vaste, il est possible que les contextes utilisés dans ces manuels ne soient pas compréhensibles à tous les apprenants; des difficultés de référents pourraient surgir. Or, comme vu plus haut, un manuel semble fournir un outil pratique et compréhensif pour un enseignant en proie à des contraintes de temps. S'il est opportun d'en employer un pour apporter une structure et un support solide au programme de cours, il n'est nullement nécessaire qu'il en soit la seule entité ; l'enseignant pourrait adapter son utilisation du manuel en complétant le programme avec des documents authentiques plus appropriés. C'est d'habitude ce que fait le bon professeur car il n'existe aucun manuel idéal ou complet.

2.6.2 Les documents authentiques

Les documents authentiques, favorisés par l'approche communicative, sont des supports de travail insérés dans les cours de langue qui sont proches des situations

de la vie normale ; ils peuvent être écrits, sonores, audio-visuels ou électroniques. Bérard indique quelques bonnes raisons en faveur de l'utilisation de ces documents authentiques.

- Au niveau débutant, l'apprenant peut dès le départ participer à des échanges réels, ce qui est très motivant.
- Si l'enseignant développe des stratégies d'apprentissage envers les documents authentiques pendant les cours, l'apprenant pourra ensuite y recourir hors de la classe ; ceci encourage l'apprentissage autonome.
- Dans un milieu exolingue les supports authentiques reconstituent un environnement qui n'existe pas dans la langue cible ; les journaux, les magazines, la musique, les films, tout ce qui forme partie de la communication dans la vie courante n'est pas en langue cible ; les supports authentiques comblent un peu cette lacune.
- Les aspects paralinguistiques de la langue sont dégagés effectivement à travers ces appuis : la dimension pragmatique et les usages sociaux du langage peuvent être travaillés (1991 : 50-51).

Toutefois, l'usage efficace des documents authentiques dépend largement du choix de supports, la manière dont ils sont utilisés et comment ils sont incorporés dans l'ensemble du programme. Comme il l'a déjà été mentionné plus haut, il est important que le matériel utilisé réponde à des objectifs précis et qu'il soit compréhensible à l'apprenant. Il est évident que pour que les supports authentiques soient utilisés à bon escient, il ne s'agit pas d'y recourir à tout prix mais de les utiliser dans un but et un contexte appropriés, c'est-à-dire selon les aptitudes à travailler et les besoins, les intérêts et le niveau des apprenants, sinon, de longues explications risquent d'annuler toute la valeur du support.

Certaines difficultés sont aussi évidentes. La sélection et l'organisation des supports authentiques posent parfois des problèmes aux enseignants. Pour que ces documents soient 'authentiques', il est important de sélectionner des supports récents ; ceci demande un renouvellement constant de matériel pour subvenir aux besoins et aux penchants de chaque groupe d'apprenants, De plus, certains enseignants, accoutumés à des méthodes plus traditionnelles d'enseignement ne s'adaptent pas facilement à une nouvelle technique de travail et jugent ces

documents trop difficiles à employer; ils arrivent difficilement à trouver une fonction et une place pour ces supports (Bérard, 1991).

Malgré ces quelques désavantages, il est clair que pour engendrer un enseignement dynamique et stimulant pour un public particulier avec ses propres besoins, il est primordial d'inclure certains supports authentiques dans le programme d'enseignement. Ceux-ci offrent une possibilité très attrayante en vue de compléter le manuel. Des documents plus adaptés au contexte local peuvent être sélectionnés pour partir d'un cadre plus connu et travailler la langue dans un contexte plus familier ; cette familiarité du contexte permettrait aux apprenants de se sentir plus à l'aise dans la situation d'apprentissage.

Quels sont les documents authentiques les plus susceptibles à rendre l'apprentissage plus dynamique et plus vivant? Dans une ère où l'audio-visuel est si dominant, les clips, séquences de film ou un film intégral lui-même, tout comme le matériel interactif sur ordinateur, offrent un support vivant et motivant pour l'apprenant. A UKZN Pmb, comme dans beaucoup d'institutions en Afrique du Sud, des clips de film tels *Courts de Récré* sont mis à la disposition des enseignants par l'Ambassade de France. TV5 Monde offre une panoplie de clips et certains sont incorporés dans les DVD de manuels tels *Alter Ego* ; le Centre d'approches vivantes des langues et des médias (CAVILAM) en fournit aussi une gamme sur le site *Plaisir d'apprendre*. Ces clips sont accompagnés de fiches de travail déjà préparées et sont très pratiques. Cependant, comme nous le discuterons ultérieurement, ils ne sont pas toujours très adaptés aux apprenants sud-africains.

Comme cette étude s'appuie sur l'utilisation d'un long métrage, je vais cibler particulièrement l'utilité du film complet en tant que document authentique dans l'enseignement des langues étrangères et je comparerai brièvement l'utilisation du long métrage à celle des séquences vidéo.

2.6.3 Le film

Le monde moderne est dominé par l'audio-visuel ; l'image et le son forment une partie intégrante de l'environnement quotidien de notre civilisation occidentale (Decock, 1970). La télévision et l'ordinateur ont révolutionné la manière

d'apprendre; les jeunes d'une grande partie du monde moderne se divertissent et s'instruisent à travers l'audio-visuel. Par conséquent, l'image animée pourrait constituer un instrument très puissant pour leur véhiculer une langue étrangère. Le texte imprimé a longtemps dominé l'enseignement des langues et son image dans l'esprit de l'apprenant est quelque peu vétuste. King (2002) signale que lorsque les séquences vidéo qui accompagnaient les méthodes d'enseignement de l'Anglais Langue Etrangère ont fait leur apparition, elles ont été reçues avec un enthousiasme qui s'est ensuite dissipé ; les scènes tournées avec les mêmes acteurs étaient peu inspirantes et le travail vidéo devenait ennuyeux et routinier. J'ai remarqué la même réaction chez mes étudiants en FLE lorsque j'utilisais la vidéo de la méthode *Campus* à UKZN, Pmb. Ducrot (2005) observe que pour utiliser l'image animée judicieusement, il faut que celle-ci soit décodée pour en saisir le sens. Il précise qu'il est possible d'utiliser n'importe quelle vidéo jugée adéquate ; ce n'est pas le degré de complexité linguistique du support qui importe mais le niveau de difficulté des tâches. Il suggère une diversité de supports en court-métrage et une gamme d'activités variées pour éviter l'ennui et la routine. Le DVD qui accompagne *Alter Ego 1* utilise certains de ces supports extraits de TV 5 Monde ; nous en reparlerons par la suite.

Il y a une grande variété de clips et de courts-métrages disponibles et ces supports peuvent être fort utiles. Cependant, King considère que mieux que ces types de matériel audio-visuel assez brefs, les longs métrages motivent les apprenants d'une manière plus intrinsèque que ces courtes séquences vidéos. "*A feature film is a film with a story that wants to be told rather than a lesson that needs to be taught*"³ (Ward & Lepeintre, 1996, cité dans King, 2002 :2).

Un film c'est la langue en contexte car il englobe l'information paralinguistique et culturelle, la compréhension de l'écoute et du parler courant. C'est une ressource très riche pour enseigner une langue étrangère dans des contextes réels, pour créer la possibilité d'entendre des dialectes, des accents ou des registres de langue variés dans le contexte d'un récit. De ce fait, le film anime la langue et crée une expérience

³ Un long métrage c'est un film avec une histoire qui demande à être racontée et non une leçon à enseigner (ma traduction).

rafraîchissante. Avant de s'engager à utiliser un film, il est cependant important de considérer certains éléments tels le choix du film, les objectifs de son utilisation et la manière dont il va être utilisé.

La valeur d'un long métrage dans le programme d'enseignement sera déterminée tout d'abord par son choix. Le thème doit être approprié à l'âge et à la culture des apprenants, et convenir aussi bien aux garçons qu'aux filles. Il faut que l'intrigue soit facile à suivre et que le langage soit adapté au niveau des apprenants : les accents, la prononciation et le débit de parole doivent être à leur compétence. Il s'agit d'encourager, non pas de rebuter les apprenants car s'ils comprennent peu de ce qui se dit et de ce qui se passe, ils se sentiront dévalorisés en ce qui concerne la compréhension de la langue cible et l'objectif ira à l'encontre du but recherché. Il est donc primordial que le film soit au juste niveau pour les apprenants (Hennessy, 1995 ; King, 2002).

Voir un film peut être une activité agréable mais passive si elle n'est pas planifiée. Il est donc essentiel de décider quel est le but précis de l'étude de film, d'élaborer des activités stimulantes au niveau des étudiants et de préparer ceux-ci au film en les rassurant qu'ils seront en mesure de le comprendre. Seulement alors seront-ils capables de se créer une attitude positive envers la langue et la culture cibles (Hennessy, 1995). Ayant établis des objectifs précis, il est nécessaire de décider de quelle manière utiliser le film : d'un seul trait ou en séquences ? Avec ou sans sous-titres ? Si les sous-titres sont utilisés, seront-ils en langue maternelle ou en langue cible ?

Il est évident que la manière dont le film va être utilisé dépend des objectifs choisis et du niveau des apprenants. King (2002) mentionne que ceux qui favorisent l'utilisation d'un film visionné par séquences expliquent que pour les apprenants du niveau débutant, un film de presque deux heures contient une surcharge d'information qui risque de les étourdir ; il est plus sage de le leur présenter en morceaux plus accessibles, avec un objectif précis pour chaque séquence. Par exemple, une séquence pourrait être utilisée pour travailler l'écoute, une autre pour un point de grammaire ou encore pour un élément culturel. Travailler un film entier est mieux adapté à un degré avancé. Malgré certaines difficultés, il existe des

avantages conséquents si le niveau est le bon : voir un film dans son intégralité aide à aiguïser les stratégies d'écoute et à développer une sensibilisation à la pragmatique dans la communication ; l'impact de l'intrigue est plus fort, l'aspect esthétique du film est rehaussé et les apprenants se sentent valorisés par leur maîtrise de la langue (King, 2002).

L'utilisation des sous-titres lors du visionnement d'un film est un sujet fort discuté. Après avoir observé des apprenants en Anglais Langue Etrangère, King (2002) a déduit que regarder un film sans sous-titres est stimulant, excellent pour le progrès des stratégies d'écoute et valorisant pour les apprenants ; l'absence de sous-titres témoigne d'une bonne maîtrise de la langue cible et leur donne confiance en leur capacité de manipuler cette langue par eux-mêmes. Cela leur apprend aussi à tolérer l'ambiguïté. Elle stipule que ceci est davantage le cas pour le niveau avancé. D'autre part, lorsque le film est vu sans sous-titres, il a été constaté que les apprenants ont peur d'être déroutés par le débit de paroles rapides, les accents, le parler peu clair, les expressions familières et l'humour ; ils doutent de leur capacité en langue cible, sont donc tendus et angoissés à l'idée de mal entendre ou d'avoir peut-être laissé passer quelque chose d'essentiel. Par conséquent, ils cessent vite de se concentrer sur le film et y sont peu réceptifs (Vanderplank, 1988). Lorsqu'une compétence limitée de langue est confrontée à un volume très dense d'information incompréhensible comme dans les dialogues d'un long métrage, l'on note souvent l'ennui et le manque de concentration (Ryan, 1998). C'est une observation que j'ai faite aussi à UKZN, Pmb comme nous le verrons ultérieurement.

Visionner un film avec des sous-titres en langue cible pose certains avantages. Ce sous-titrage, entre autres :

- motive les apprenants à mieux écouter les dialogues et à apprendre la langue ;
- comble le fossé entre les compétences de lecture et d'écoute ;
- aide à s'exercer à la prononciation grâce à la simultanéité du son et du visuel ;
- aide à suivre plus facilement l'intrigue ;
- facilite l'apprentissage du vocabulaire et d'expressions courantes ;
- incite l'apprenant à développer une variété de stratégies pour traiter l'information reçue (King, 2002 : 5).

D'autre part, les inconvénients sont que les étudiants se concentrent sur la lecture des sous-titres au détriment du dialogue et des techniques d'écoute comme par exemple celle de faire des hypothèses selon les indices visuels. De plus, lire des sous-titres devient une habitude sécurisante et l'apprenant peut avoir tendance à en dépendre (King, 2002 ; Kusumarasyati, 2006).

Vanderplank (1988) a entrepris une étude sur l'exploitation des sous-titres à l'Université d'Edinburgh avec 15 étudiants de niveau avancé et intermédiaire-avancé en échange à l'université et 8 étudiants de niveau débutant et débutant-intermédiaire, tous étudiants en Anglais Langue Etrangère. Les apprenants ont regardé des émissions de la BBC sous-titrées en anglais une heure par semaine pendant neuf semaines. Avant cette étude, il avait remarqué qu'en général, les enseignants pensaient que les sous-titres empêchaient de se concentrer sur l'écoute, étaient gênants, et créaient une dépendance sur le texte ainsi qu'une tendance à la paresse (ibid). Or, les résultats de cette étude indiquent tout autre chose. Basés sur ses propres observations, des rapports et des activités des apprenants, Vanderplank rapporte par exemple, que pour les étudiants du niveau avancé :

- tous les étudiants ont trouvé le sous-titrage en langue cible utile à leurs progrès dans la langue.
- Toute gêne qu'ils avaient ressentie au début s'est vite dissipée au cours de l'étude.
- Des stratégies pour transférer l'attention de l'image au dialogue et au texte ont été mises en place ; vers la fin de la période de l'étude, ils étaient capables de suivre le texte, l'image et le son simultanément.
- Le texte a permis aux apprenants de repérer un grand nombre de mots et d'expressions nouveaux et de s'adapter au débit de paroles, aux accents et au langage parlé.
- Un taux élevé de mémorisation et peu de dépendance excessive sur le texte ont été rapportés.
- Les étudiants étaient détendus et très attentifs pendant les sessions de film (1988 :275-276).

D'après cette étude, il semble donc que la plupart de ces étudiants du niveau avancé utilisent le texte des sous-titres comme support d'une manière flexible et indépendante pour évoluer dans leur progrès et éventuellement, arriver à suivre et comprendre un film sans sous-titres. Les étudiants ont l'air d'arriver à saisir des parcelles de textes de plus en plus larges à la fois et sont rapidement en mesure de regrouper l'information de lecture, d'image et d'écoute. Cette aptitude libère une certaine capacité de réserve qui permet alors d'évaluer l'utilité possible de la langue écrite aussi bien que celle de la langue parlée (ibid).

Par contraste, l'exploitation des sous-titres en langue cible a été très négative chez les étudiants de niveau débutant et débutant-intermédiaire. Ils ont trouvé les sous-titres gênants et troublants car leur niveau de langue n'était pas encore assez bon et ils n'étaient pas encore en mesure de lire la langue cible assez vite. La lenteur de leur capacité de lecture était si évidente qu'ils se sont sentis dévalorisés. Par conséquent, Vanderplank suggère qu'il est peu recommandé d'utiliser le sous-titrage en langue cible avant le niveau intermédiaire ou avec des apprenants qui ne peuvent pas lire cette langue facilement (ibid).

Parmi les étudiants avancés de son étude, Vanderplank a remarqué que les Danois qui avaient vu des émissions de la BBC sous-titrées en langue maternelle dans leur pays avant l'étude ont reporté une adaptation plus rapide aux sous-titres en langue cible. Il a remarqué quelque chose de similaire en Finlande et en Suède durant deux ans d'observation dans ces pays ; ses constats ont montré que beaucoup d'apprenants débutants en Anglais Langue Etrangère tiraient grand avantage des émissions anglaises, tels *Dallas* et *Yes Minister*, avec sous-titres en langue maternelle ; leur compétence en anglais s'améliorait perceptiblement. Vanderplank en a déduit que lorsqu'il s'agit de l'utilisation des sous-titres en langue maternelle, il semble que ce sous-titrage permette d'acquérir une certaine compétence en langue cible en fournissant aux apprenants débutants une banque massive de données linguistiques qui auraient été perdues dans un flot de paroles autrement incompréhensibles. Loin d'être une source de paresse, ces sous-titres sensibilisent à une langue peu familière et nouvelle en début d'apprentissage.

Il serait dommage de sous-estimer tout ce qui est en mesure d'assister les apprenants à se défaire de leurs attitudes négatives ou indifférentes envers la langue cible. Notre défi, en tant qu'enseignant, est de répondre à leurs attentes, parfois hors mesure, et leur degré peu élevé de motivation. Le film sous-titré est une aide précieuse pour y arriver (Ryan, 1998). Kusumarasyati (2006) signale un projet d'étude pour l'enseignement de l'Anglais Langue Etrangère à l'Université de Surabaya en Indonésie qui se rapporte au film sous-titré. Ne trouvant que du matériel désuet pour entraîner ses apprenants peu motivés à l'écoute, il a commencé à intégrer des films complets au programme. Les étudiants ont visionné ces films en séquences avec sous-titres en langue maternelle pour des raisons très précises : la langue, les termes techniques et les accents dans les films leur étaient peu familiers et le débit de paroles trop rapide masquait le sens. Le visionnement a été accompagné par des tâches bien ciblées et à la fin du projet, le chercheur a constaté des conséquences très positives chez ses étudiants : un degré plus élevé de motivation, une acuité plus perceptible à l'écoute et une sensibilisation aux éléments culturels. J'ai noté une réaction similaire chez mes étudiants de niveau débutant à la suite du visionnement d'un film à UKZN, Pmb comme nous le verrons au chapitre 5.

2.7 Conclusion

Nous avons, en premier lieu, examiné l'évolution de la didactique des langues étrangères, ce qui a causé cette évolution et les changements méthodologiques qui ont suivi, notamment l'avènement de l'approche communicative. Nous avons montré que cette approche centre l'apprenant au cœur de l'enseignement, prône une pédagogie du sens et définit des composantes pour développer des compétences de communication ; de ces compétences, nous avons retenu la compétence référentielle. Après une analyse de la composante culturelle qui retient l'unicité culturelle de chaque individu, les retombées de tous ces développements sur la pédagogie des langues étrangères et le matériel d'enseignement ont été discutés. Pour conclure, nous avons examiné les mérites du film en tant que support d'enseignement.

Tenant compte de ces aperçus théoriques, nous nous pencherons maintenant sur une situation particulière : celle de l'enseignement d'une langue étrangère, du FLE

en Afrique du Sud. Dans le chapitre suivant, nous allons d'abord situer la langue française dans le contexte du continent africain, ensuite dans le paysage linguistique sud-africain et finalement, nous allons en explorer les retombées pour l'enseignement du FLE en Afrique du Sud.

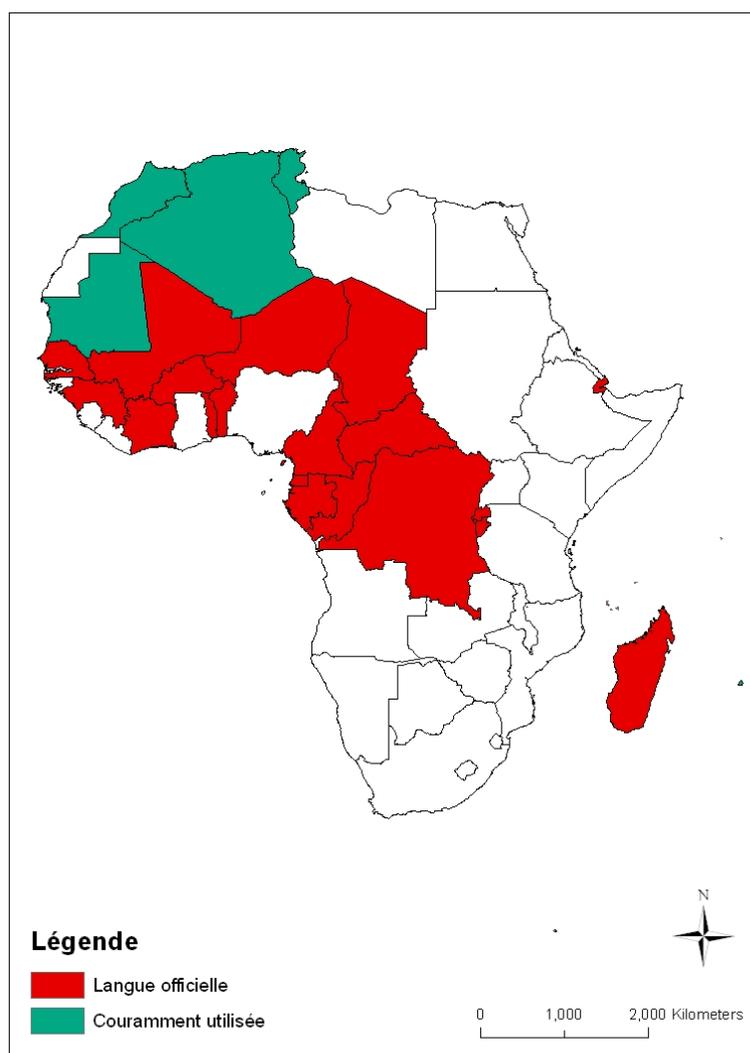
CHAPITRE 3

L'Afrique du Sud en Afrique

Comme nous l'avons vu au chapitre 2, des événements aux États-Unis et en Europe ont mené à un changement radical des besoins et du public qui apprend une langue étrangère, ce qui a occasionné une évolution pédagogique profonde dans l'enseignement de ces langues étrangères. Ce chapitre 3 va démontrer comment la nouvelle situation politique, économique, sociale et culturelle de l'Afrique du Sud sur le continent africain, suite aux changements politiques radicaux survenus en 1994, a entraîné un nouvel état de choses dans le pays. Ce changement de situation justifie de nouveaux besoins professionnels dans ce pays et comme aux États-Unis et en Europe dans les années 60 et 70, une transformation de l'enseignement des langues étrangères est en cours, une évolution qui est adaptée à notre nouveau contexte africain.

3.1 Le contexte géopolitique sur le continent africain

L'Afrique du Sud constitue l'économie la plus prospère de l'Afrique, constituant 24% du PIB du continent africain et 40% de celui de l'Afrique subsaharienne. Elle contrôle les intérêts miniers de pays francophones tels le Congo-Kinshasa, la Côte d'Ivoire, le Mali et le Burkina Faso et elle est actionnaire majoritaire dans les réseaux de téléphones mobiles, de banques et de circuits aériens en Afrique de l'Ouest (Antheaume, 2004). Hirsch (2006) mentionne que du point de vue politique, Pretoria a envoyé 128 observateurs pour les élections en République Démocratique du Congo en 2006 et que l'Afrique du Sud participe aussi à des missions de paix dans ce pays ainsi qu'au Burundi et au Soudan. Elle ajoute que l'Afrique du Sud songe à ouvrir une ambassade dans chaque pays d'Afrique. Antheaume (2004) signale que l'Afrique du Sud a aussi promu avec le Nigéria, le Sénégal et l'Algérie le *New Economic Partnership for African Development* (NEPAD) pour favoriser une bonne gouvernance en Afrique, qu'elle a initié la formation de l'Union africaine et s'est engagée à devenir le premier hôte africain de la Coupe du Monde de football en 2010. L'Afrique du Sud est donc un pays dominant sur le continent africain. Or, une grande partie de l'Afrique est francophone comme démontré par le Graphique 1 :



Graphique 1. Les pays francophones d'Afrique

Selon les statistiques de l'Organisation Internationale de la Francophonie (OIF) en 2009 dans 21 pays d'Afrique, le français est langue officielle ou co-officielle et dans cinq autres, elle est langue d'enseignement. En République démocratique de Congo, plus de 24 millions d'habitants parlent le français comme première ou deuxième langue, en Algérie, environ 19 millions et en Côte d'Ivoire, près de 13 millions. La langue française est donc une langue importante du continent africain. Dans des propos recueillis par Cherruau et Milonga pendant le festival *Africajarc* en 2006, Ariane Poissonnier, auteur de *l'Atlas mondial de la francophonie*, précise qu'à cause de la croissance démographique, le nombre de personnes qui parlent le français en Afrique augmente continuellement. Elle signale qu'en Afrique dite francophone, la francophonie est perçue comme

un outil de promotion sociale... un outil d'ouverture à l'autre, notamment dans les pays où plusieurs langues nationales cohabitent ; c'est enfin une ouverture vers l'extérieur. Le français conserve dans ces pays sa fonction sociale d'accès au savoir, aux diplômes, et donc à une certaine modernité (2006 :1).

Elle explique que de plus, la langue française n'est plus détenue exclusivement par la France car les écrivains, les conteurs et même l'homme de la rue en Afrique se l'en sont appropriés comme moyen d'expression.

En Afrique du Sud, le français est une langue étrangère. Cependant, de par la position du pays sur le continent africain, les habitants sont en contact de plus en plus fréquent avec des francophones. Sur le plan social, une communauté française francophone grandissante composée de réfugiés commence à se former dans le pays. Elle constitue une minorité « *éminemment urbaine, économiquement entreprenante, relativement qualifiée et porteuse de différences culturelles* » (Bouillon, 1999, cité dans Antheaume, 2004 : 347). Comprenant d'abord des professionnels aisés tels des enseignants, médecins, ingénieurs ou informaticiens, cette migration se compose de plus en plus de personnes de classe moyenne ou populaire (ibid). Il semble donc que le français entre peu à peu dans le paysage multilingue sud-africain.

Le contact avec les francophones se voit aussi dans le secteur touristique de l'Afrique et d'ailleurs. Le site pour la promotion touristique en Afrique du Sud⁴ mentionne qu'en 2008, le tourisme était l'un des secteurs de l'économie qui observait le plus haut taux de croissance du pays. Il signale aussi que le tourisme d'affaires montre un essor particulier, notamment le secteur des conférences et d'expositions car l'Afrique du Sud accueille actuellement entre 80 et 100 conférences internationales par an. Le tourisme sportif est cité comme étant également important, en particulier la Coupe du Monde de Football 2010 que le pays s'appête à accueillir.

⁴ <http://www.southafrica.info/overview/français/tourisme.htm>

Il semblerait donc que dans le contexte géopolitique du continent africain, l'Afrique du Sud soit favorablement placée comme leader économique et politique. De par cette position, elle fréquente les enceintes internationales telles l'Union européenne et l'Unesco, où le français est langue officielle. Pour que les Sud-africains puissent bien communiquer avec le contingent francophone du continent africain sur le plan politique, économique, culturel et social et avec les francophones d'ailleurs, il est essentiel que le pays ait à sa disposition des habitants capables de gérer cette situation d'une manière efficace ; un tel groupe d'individus n'existe pas encore. Ceci est rendu évident par les difficultés encourues jusqu'à l'heure actuelle par certaines personnes qui travaillent dans un milieu francophone. Hirsch (2006) témoigne que MTN, une compagnie sud-africaine de téléphonie mobile, s'est vu obligée de recruter, comme maintes entreprises sud-africaines, des étrangers pour diriger leurs affaires en milieu francophone. Cédric Canu, un consultant français employé par MTN pour gérer le rachat d'un opérateur au Congo-Brazzaville atteste que « *le fait de ne pas parler français est un terrible handicap en Afrique francophone* » (cité dans Hirsch, 2006 : 1). Un porte-parole du ministre des Affaires Etrangères, Nomfanelo Kota, dit qu'à son avis, étant donné le rôle que l'Afrique du Sud joue en Afrique, il est essentiel de connaître le français, ne serait-ce que pour dire quelques mots et briser la glace (cité par Hirsch, 2006).

Sur le plan social, bien que le mouvement migratoire des francophones soit susceptible d'ajouter à la diversité du pays, il pourrait également être une source de conflit si les nouveaux arrivants ne sont pas bien compris. Joseph Poth, directeur de la division des langues de l'Unesco à Paris, signale qu'un projet appelé Linguapax, a été mis en œuvre par l'Unesco pour résoudre les problèmes de violence et d'intolérance parce qu'il est évident que « *les langues demeurent le seul outil qui permettent de communiquer, c'est-à-dire de dialoguer et de se comprendre* » (cité dans Ortiz de Urbina, 2000 : 1). Il serait donc souhaitable que les nouveaux arrivants francophones en Afrique du Sud puissent être compris et soient à même de pouvoir dialoguer avec des Sud-africains pour s'adapter à leur nouvel environnement et s'intégrer dans la communauté locale.

La relation interafricaine se transforme de même sur le plan culturel. En 2007, une exposition sur l'art africain comprenant 137 œuvres de 85 artistes de 25 pays de

l'Afrique et de sa diaspora, *Africa Remix*, a eu lieu à Johannesburg. Cet évènement était particulièrement saillant dans le domaine culturel car pour la première fois, une exposition sur l'art africain se déroulait sur le sol africain.

De toute évidence, sur le plan politique, économique, social et culturel l'Afrique du Sud s'ouvre rapidement sur le reste d'une Afrique dont presque la moitié des pays est francophone. Il semble donc exister un réel besoin de parler français dans le pays pour répondre à de nouvelles exigences.

3.2 Le paysage et la politique linguistiques sud-africains

Le français n'apparaît pas de manière évidente dans le paysage linguistique local sud-africain mais dans un cadre multilingue plus large interafricain et international, sa place est indéniable. Il existe onze langues officielles en Afrique du Sud : l'afrikaans, l'anglais, le ndebele, le sepedi, le sesutu, le setswana, le siswati, le tsonga, le tsivenda, le xhosa et le zoulou. De plus, il y a plusieurs autres langues parlées au niveau national tels le patois du fanakalo, le lobedu, le ndebele du nord, le puthi, le langage par signes, le khoï, le nama et le san. Il est donc évident que l'Afrique du Sud présente un contexte multilingue et que les Sud-africains pratiquent le plurilinguisme au quotidien (Simon, 2006). Cependant, ce plurilinguisme a longtemps été négligé dans l'enseignement.

Durant les années qui ont précédé l'ère de l'apartheid, l'enseignement des langues pendant les premières années d'études se faisait par l'intermédiaire d'une des langues indigènes dans le seul but d'aider à la transition vers l'anglais ou plus rarement, l'afrikaans ; la connaissance plus approfondie des langues indigènes n'a jamais été encouragée. Malgré le statut mondial et national de l'anglais, le régime de l'apartheid a plus tard essayé de substituer la langue et la culture afrikaans à celle de l'anglais ; cette politique a causé d'énormes conflits et n'a abouti à aucun succès (Alexander, 2003).

Suite au nouveau contexte politique établi en 1994, un changement profond et durable s'est produit dans la politique linguistique éducative du pays. Les onze langues officielles du pays obtiennent un statut égal et chaque langue est considérée comme un atout et non comme une difficulté. Un mouvement vers

l'enseignement en langue maternelle à tous les niveaux se développe et continue à s'intensifier pour que le développement cognitif se fasse d'une manière adéquate. Cependant, malgré cette politique qui rend justifiable l'enseignement en langue maternelle, les agences de planification linguistiques telle le *Pan South African Language Board* (PANSALB) reconnaissent aussi la valeur du plurilinguisme. Les enjeux sont résumés par Neville Alexander :

La politique linguistique éducative doit favoriser la communication et la compréhension intercommunautaires. La meilleure façon d'atteindre ce but est d'instaurer un système d'éducation bilingue basé sur l'enseignement en langue maternelle et de favoriser le multilinguisme (ou le plurilinguisme) individuel plutôt que de recourir exclusivement à une *lingua franca* (2003:18).

Le plurilinguisme est un avantage majeur dans le monde moderne. Joseph Poth, directeur de la division des langues de l'Unesco à Paris, spécifie que non seulement l'Europe mais aussi l'Afrique, l'Asie et l'Amérique latine se sont rendu compte que « *le troisième millénaire sera celui de la coopération et des confédérations, et qu'il faudra concilier les impératifs de la préservation de sa propre identité avec ceux de la communication* » (cité dans Ortiz de Urbina, 2000 : 2). Il avance que le monolinguisme est fort réducteur dans le secteur international et cite le fait qu'à l'Unesco, lors des réunions internationales, les membres dont la langue maternelle est peu courante dans le monde ne parlent guère car ils ne manient pas aisément les langues officielles de l'organisation ; ils sont donc désavantagés. Il suggère que dans le monde moderne il serait donc souhaitable d'être trilingue, de savoir parler en sus de sa langue maternelle une langue internationale et une de voisinage ou limitrophe. (Ortiz de Urbina, 2000). Joseph Poth signale qu'à cet effet, depuis 2000, un grand nombre de projets ont été démarrés à travers le monde pour promouvoir le multilinguisme et l'éducation plurilingue. Neville Alexander souligne que

dans l'Afrique du Sud après l'apartheid, nous devons nous efforcer d'instaurer un système d'enseignement des langues susceptible de faire émerger une diversité de communautés linguistiques et un réseau de communication sociale dans lesquels les identités linguistiques infranationales continuent d'exister et d'évoluer [...]. Le multilinguisme doit devenir une façon d'être pour que les dangers d'une fragmentation de type ethnique et d'un conflit civil généralisé fondé sur l'appartenance à une communauté linguistique soient définitivement écartés (2003: 20).

Communication infranationale à travers le multilinguisme mais aussi communication internationale à travers l'Afrique et le monde en général, voici la politique linguistique qui s'esquisse dans l'Afrique du Sud du troisième millénaire. Dans ce paysage, le français se pose comme une langue de voisinage, même si ce voisinage semble un peu géographiquement lointain.

3.3 Le français en Afrique du Sud

Il est évident que depuis l'ouverture de ses frontières après la chute de l'apartheid en 1994, l'Afrique du Sud tire parti de nouveaux marchés économiques, de nouveaux débouchés, de nouveaux échanges diplomatiques et sociaux dont les retombées demandent de nouvelles aptitudes linguistiques. Le français, de par sa position en Afrique francophone et à travers le monde devient un atout précieux pour ceux et celles qui sont prêts à l'apprendre. Conscients des besoins du pays, un nombre grandissant d'entreprises offre des cours à leurs employés à travers les Alliances Françaises. Le Ministère des Affaires Étrangères a décidé de rendre obligatoire l'apprentissage du français pour tous ses diplomates. En 2007, ce ministère employait 4 professeurs de français à plein temps et huit à temps partiel pour apprendre le français à 1500 diplomates (Balladon, 2007). Un certain nombre de policiers sud-africains qui participent à des missions de paix ou qui travaillent avec Interpol bénéficient de cours de français offerts par le gouvernement français. Des cadres, tel D.K. Waiza de la banque sud-africaine Absa, ont décidé eux-mêmes de s'y mettre pour faciliter les échanges avec leurs homologues de l'Afrique francophone qui parlent très peu ou mal l'anglais (Hirsch, 2006).

Cependant, malgré des développements positifs dans le secteur professionnel, quelques problèmes émergent. Par exemple, à l'Alliance Française de Pretoria en 2006, le directeur à cette époque, François Chambraud, a observé que des 220 participants à un cours parrainé par le ministère du Tourisme, une partie venait de milieux défavorisés et n'avait pas de bagage scolaire adéquat et une autre tranche du groupe n'était nullement motivée à l'apprentissage. Par conséquent, ils abandonnent leurs études. Jo-An Walters, directrice de marketing chez la compagnie de télévision par satellite, Multichoice, témoigne que parmi les étudiants de son groupe, elle était la seule qui restait d'un groupe de treize participants. Elle

précise que beaucoup trouvent la grammaire française trop difficile et abandonnent après quelques cours et d'autres capitulent à cause des contraintes de temps posées par les responsabilités professionnelles et familiales. Les responsables des Alliances Françaises déplorent le fait qu'il est difficile d'accrocher les gens et que d'autre part, il n'y a pas assez de professeurs sud-africains (Hirsch, 2006).

Les problèmes qui se dégagent de cet apprentissage au niveau professionnel semblent être le manque de bagage scolaire, la motivation, la perception du français comme une langue trop difficile à apprendre et les contraintes de temps. Il est évident qu'une solution à long terme serait de former des individus, à même de devenir professionnels, autant que possible pendant leurs années de formation, c'est-à-dire pendant l'éducation secondaire ou tertiaire. Balladon (2007) suggère un mouvement plus décisif en Afrique du Sud vers l'enseignement du *Français sur objectifs spécifiques*, c'est-à-dire, des cours dont les contenus sont liés à une occupation ou une activité particulière. Elle mentionne qu'aux États-Unis, ce mouvement s'est développé dans les années 90 mais qu'en Afrique du Sud, il avait été lent à démarrer. Néanmoins, des développements conséquents sont survenus récemment pour promouvoir l'enseignement du français à visées professionnelles dans les établissements de troisième cycle. Cette évolution s'est manifestée grâce à un parrainage peut-être un peu politique du gouvernement français qui porte un vif intérêt à l'Afrique du Sud ; à travers ce pays et l'influence considérable qu'il exerce sur le continent africain, la France parvient ainsi à maintenir son influence en Afrique.

En 2006, un accord bilatéral a été conclu entre la France et l'Afrique du Sud pour aider celle-ci dans son développement. Des 400 millions d'euros assurés par la France, 3 millions ont été alloués à la promotion de l'enseignement de la langue française. Cette politique de coopération pour le français a pour but non seulement de valoriser la langue en tant qu'outil professionnel mais aussi d'améliorer la communication avec l'Afrique et de faire évoluer l'image du français vers celle d'une langue de communication interafricaine. Elle se propose aussi de soutenir l'apprentissage et l'enseignement du français en formant des enseignants et en créant du matériel d'enseignement plus conforme à l'Afrique (Balladon, 2007). Le *Service de Coopération et d'Action Culturelle* de l'Ambassade de France en Afrique

du Sud (SCAC) en partenariat avec des associations françaises telles le CAVILAM et le *Centre international d'études pédagogiques* (CIEP) a soutenu pendant ces dernières années des projets qui ont abouti à de nouveaux outils d'enseignements adaptés à l'Afrique tels un DVD et un CD Rom interactifs sur l'exposition *Africa Remix* et un CD Rom sur le film *Kirikou et la Sorcière* que nous explorerons au chapitre 5. Ce nouveau matériel d'enseignement mieux adapté au public sud-africain aspire à rendre la langue plus accessible aux apprenants du pays et à réorienter l'image de la langue vers l'idée d'une langue de communication africaine.

Des projets de partenariats ont également été mis en œuvre pour professionnaliser les cursus au niveau de l'enseignement tertiaire. Ainsi, le département de Français à l'Université Métropolitaine Nelson Mandela à Port Elisabeth offre un cours en collaboration avec le département de Journalisme, Média et de Philosophie avec l'aide du *Centre de Formation et de Perfectionnement des Journalistes* (CPFJ), une école de journalisme à Paris. De même, un partenariat avec l'*Institut pour la Traduction, l'Interprétation et les Relations Internationales* (ITIRI) de l'Université de Strasbourg en France assiste l'Université de Pretoria avec ses modules en traduction et en interprétation. Dans le contexte de la Coupe du Monde de football en 2010, le département de français à UKZN a collaboré à la création d'un projet pilote pour former des guides touristiques ; 4 enseignants apprennent le Français du Tourisme à 80 étudiants des institutions supérieures techniques, les collèges *Further Education and Training* (FET), KZN Coastal et Umgungundhlovu (Peigné, 2009).

Il semble donc que l'enseignement de FLE dans les institutions tertiaires en Afrique du Sud évolue de deux manières : il vise à positionner la langue française comme langue de communication en Afrique et s'efforce de générer du matériel plus adapté au local et il s'oriente vers la valorisation professionnelle du français en réponse à la demande d'un nouveau public.

3.4 Conclusion

Nous avons analysé le contexte géopolitique de l'Afrique du Sud sur le continent africain et le rôle que le pays joue en tant que leader économique et politique de ce continent. Après avoir considéré la position de la langue française sur le continent

africain, nous avons mesuré son importance dans l'Afrique du Sud du XXI^{ème} siècle et avons signalé des démarches positives mises en place pour mieux communiquer avec l'Afrique francophone. Nous avons ensuite examiné le paysage linguistique sud-africain et évalué la place de la langue française dans ce contexte. Pour terminer, nous avons fait cas des retombées pour l'enseignement du français dans le pays et apprécié les transformations qui se produisent dans le domaine de l'enseignement du FLE dans les établissements tertiaires. Le chapitre suivant considérera ces transformations en examinant l'enseignement du FLE au niveau débutant dans une université sud-africaine, l'université du KwaZulu-Natal, Pietermaritzburg.

CHAPITRE 4

L'enseignement du FLE au niveau débutant à l'Université du KwaZulu-Natal, Pietermaritzburg : une étude de cas

Pendant l'ère de l'apartheid, l'enseignement du français dans les universités en Afrique du Sud se faisait en majeure partie dans les universités réservées aux blancs ; l'introduction des études françaises dans les universités dites noires, telle l'université du Nord, ont débuté ultérieurement grâce à une aide financière du gouvernement français. A cette époque, l'enseignement du français dans tous ces établissements marquait un biais envers la littérature (Mathebula, 1991). Suite au nouvel ordre politique établi en 1994, un changement radical s'opère dans l'enseignement du français dans les universités sud-africaines. Les exigences demandées par l'ouverture du pays vers l'Afrique et le reste du monde engendrent un enseignement plus axé sur des objectifs professionnels : il s'agit maintenant d'habiliter les apprenants à communiquer dans le domaine de leur future carrière ; les études littéraires deviennent une option parmi d'autres (ibid). De ce fait, dès le début il est essentiel que l'objectif primordial de l'enseignement dans le secteur tertiaire soit communicatif. Pour mieux aider les apprenants et les inciter à communiquer, il faut que le matériel d'enseignement soit adapté à leurs besoins et les amène à vouloir apprendre. Examinons le cas d'une université sud-africaine où le matériel d'enseignement a évolué pour s'adapter aux exigences d'un nouveau public de débutants, l'Université du KwaZulu-Natal, campus de Pietermaritzburg.

4.1 L'Université du KwaZulu-Natal

L'Université du KwaZulu-Natal (UKZN) est née de la fusion de l'Université de Durban-Westville et de l'Université du Natal en 2004. Elle se compose de cinq cités universitaires : Edgewood à Pinetown, l'Institut Médical Nelson Mandela et Howard College à Durban, Westville et Pietermaritzburg. Le campus d'Edgewood est le centre pédagogique régional pour la formation des enseignants. Howard College, Westville et Pietermaritzburg offrent une gamme de diplômes dans le domaine des Sciences, des Sciences Humaines, des Sciences Sociales, de la Gestion et du Droit mais ils ont chacun leurs particularités. Howard College forme aussi des ingénieurs et des architectes et possède une école d'infirmières. Pietermaritzburg est un centre

pour les études des Beaux-arts, de la Théologie et forme des étudiants dans les différents domaines de l'Agriculture et Westville, le siège administratif officiel, offre une formation dans les domaines de la Santé Publique, le Commerce et la Gestion.

Le français est enseigné à Howard College et à Pietermaritzburg. Les départements de français des deux campus forment partie de la même École de Langues, Littérature et Linguistique de UKZN, travaillent en étroite collaboration et offrent les mêmes diplômes au premier cycle. En première année d'études, les objectifs du cours de Français pour débutants (FREN 101 et FREN 102) sont basés sur ceux du CECR A1 et A2. Il s'agit d'amener les étudiants à communiquer à l'oral et à l'écrit sur des sujets familiers de leur environnement immédiat en travaillant la compréhension orale et écrite ainsi que l'expression orale et écrite. À la fin de cette première année, les apprenants seront en mesure de comprendre et d'utiliser des expressions familières ainsi que des énoncés très simples pour se débrouiller dans les situations courantes de la vie quotidienne telles que les déplacements, les repas et les achats et pour établir des contacts sociaux simples. Ils pourront lire et comprendre les idées principales de textes élémentaires et mieux reconnaître et assimiler les différences culturelles. En deuxième année, les apprenants du cours intermédiaire (FREN 201 et FREN 202) acquièrent des compétences de communication dans des situations plus complexes, ce qui implique la compréhension orale et écrite ainsi que l'expression orale et écrite de sentiments et d'opinions et l'utilisation d'un vocabulaire plus étendu. Ils sont introduits au monde francophone à travers les études culturelles et une étude de film. En troisième année, le but des cours avancés (FREN 301 et FREN 302) est d'amener les étudiants à comprendre, à lire, à écrire et à parler d'une façon plus perfectionnée en français et d'utiliser des capacités intellectuelles telles l'analyse et la synthèse dans la langue étrangère et de développer leur esprit critique. Les étudiants sont également exposés à des aspects variés de la culture et la civilisation francophones à travers des films et des textes littéraires. Un module de Français du Tourisme en partenariat avec l'Université de Grenoble les introduit aussi à l'apprentissage du français à travers les Technologies de l'information et de la communication pour l'éducation (TICE). A la fin de ce premier cycle, les étudiants obtiennent le diplôme de *Bachelor of Arts* (BA). Le deuxième cycle qui amène les étudiants au diplôme de BA *Honours* prépare les étudiants à utiliser le français dans une carrière de leur choix, par exemple, dans le domaine de la traduction et de

l'interprétation, de la diplomatie, de la littérature, du tourisme ou des affaires. Un des modules de ce cycle offre aussi la possibilité d'un assistantat dans des établissements éducatifs à l'île de la Réunion ou en France pour aider à l'enseignement de l'anglais. Le troisième cycle propose les diplômes de spécialisation de la Maîtrise et du Doctorat.

Pour entrer en première année d'étude de français il n'y a aucun pré-requis à UKZN, Pmb. Le groupe du niveau débutant est un ensemble hétéroclite qui se compose d'apprenants de niveaux de maturité différents :

- de nouveaux arrivants à l'université en première année d'études ;
- des étudiants en deuxième année d'études après une première année d'études universitaires ou une année en programme de cours préparatoires ;
- des étudiants en troisième ou quatrième année d'études.

En outre, ce groupe comprend deux niveaux de compétence : les vrais débutants qui n'ont jamais étudié le français et les faux débutants qui ont déjà étudié le français à l'école quelques années avant de commencer leurs études et ont perdu une grande partie de ce qu'ils avaient acquis de la langue.

Le profil des étudiants a beaucoup changé sur ce campus pendant la dernière décennie. Auparavant, à cause des séquelles de l'apartheid, les étudiants qui choisissaient d'étudier le français étaient primordialement de jeunes Sud-africains blancs privilégiés issus surtout d'écoles privées. Le cursus consistait de l'étude de la langue française et de textes littéraires et attirait un groupe d'étudiants pour qui les études classiques étaient attirantes. Or, depuis 1994, avec la démocratisation de l'éducation, plus de la moitié des apprenants sont des Sud-africains noirs. De plus, les exigences de tous les jeunes Sud-africains qui étudient le français sont différentes car elles sont situées dans un contexte tout à fait distinct de celui d'il y a une dizaine d'années: le pays est maintenant ouvert vers l'Afrique francophone et vers le reste du monde où de nouvelles compétences sont requises pour des débouchés sur le marché du travail. Dans ce contexte, il est nécessaire de se demander qui exactement sont ces apprenants débutants de français à UKZN, Pmb.

Dans ce but j'ai fait une enquête afin de découvrir le profil du nouveau public et ses besoins.

4.2 La méthodologie de la première partie de la recherche : le profil d'un nouveau public et ses besoins

La première partie de cette recherche se constitue d'un sondage. Le questionnaire pour cette enquête, Questionnaire 1 (Annexe 1) avait pour but de déterminer le profil des étudiants débutants en FLE à UKZN, Pmb en 2008 et 2009 ainsi que leurs besoins. Les questions visaient à extraire des informations et étaient en majorité des questions à réponses fixes ; seulement deux questions très courtes des quatorze questions étaient à réponses variables. Les objectifs du questionnaire étaient d'identifier d'où viennent la majorité de nos étudiants et quel est leur degré d'exposition à un environnement urbain et technologique. Il vise également à établir le rôle du français dans leurs études et pourquoi ils apprennent la langue.

Les renseignements ciblés étaient :

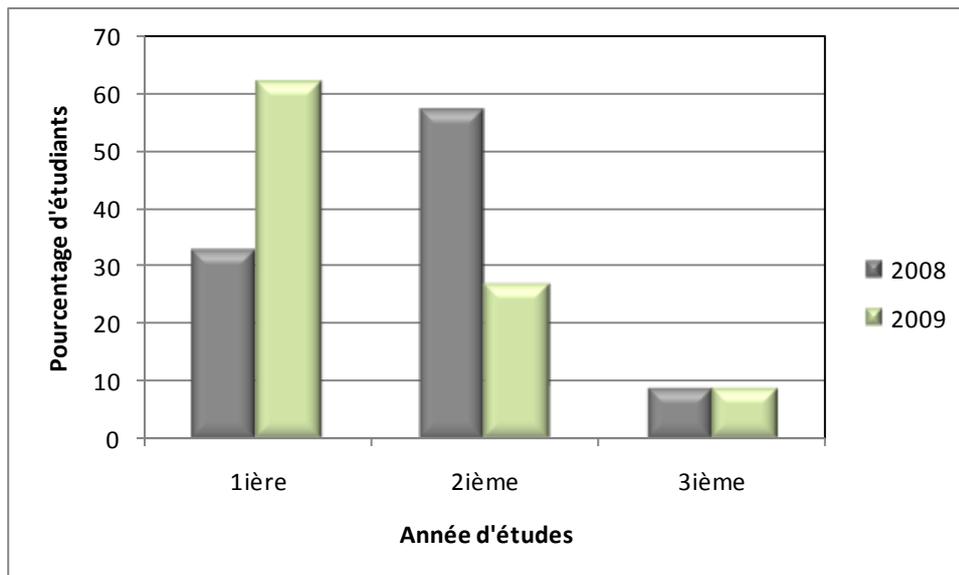
- le pays de naissance et de résidence permanente des étudiants ;
- leur lieu de formation scolaire ;
- le diplôme pour lequel ils sont inscrits, en quelle année d'études ils sont et les matières de spécialisation qu'ils ont choisies ;
- leur degré d'exposition au français ;
- la raison pour laquelle ils ont choisi d'étudier le français, jusqu'à quand ils voudraient continuer leurs études et comment ils envisagent d'utiliser cette langue.

Le questionnaire a été distribué aux étudiants de première année pendant un cours à la fin du premier semestre en 2008 et en 2009. Parmi les 49 inscrits en FREN101 en 2008, 33 ont accepté de répondre au questionnaire et en 2009, 62 parmi les 75 inscrits ont répondu au questionnaire. (Dorénavant, le nombre de répondants sera abrégé par (*n*) ; par exemple (*n*=33) pour 2008 et (*n*=62) pour 2009).

En analysant les réponses des étudiants, je me suis rendu compte que le lieu de la formation scolaire en lui-même était trop vague pour indiquer le degré d'exposition à un environnement urbain. Une autre faiblesse du questionnaire est qu'il était très

difficile de prédire la continuation des études pour un deuxième semestre ou même une deuxième année. Beaucoup d'apprenants disent qu'ils ont l'intention de continuer mais changent d'idée au second semestre et d'autres se trouvent en présence d'une incompatibilité d'horaire avec leur matière de spécialisation. Ce critère s'est donc montré peu valable.

4.2.1 Les données et l'analyse des données



Graphique 2. Pourcentage d'étudiants débutants en FLE en relation à leur année d'études, 2008 ($n = 33$) et 2009 ($n = 62$).

Tableau 1. Pays d'origine des étudiants

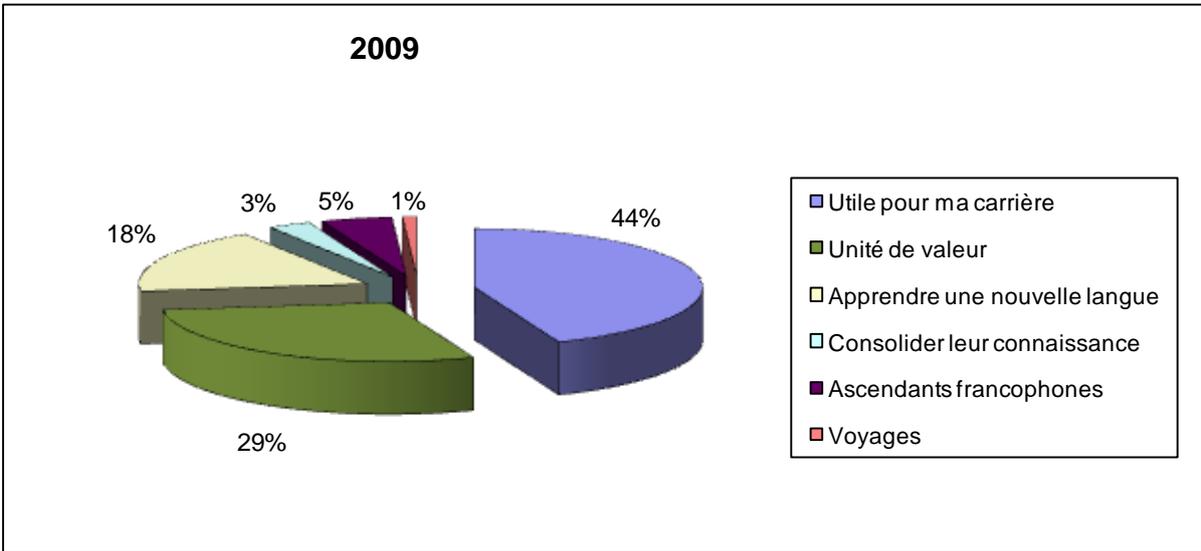
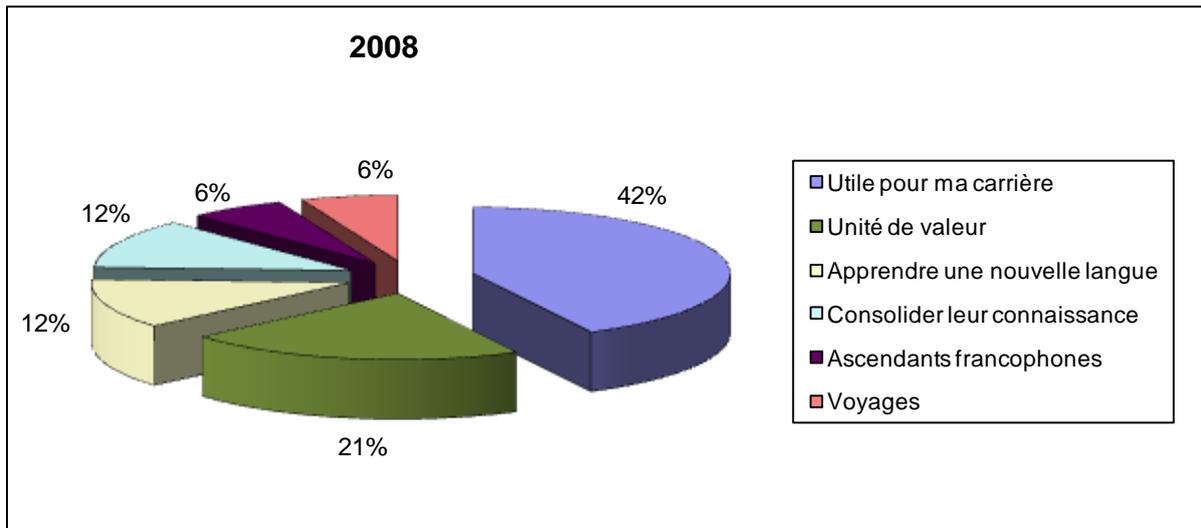
	2008	2009
Afrique du Sud	70%	94%
Autres pays d'Afrique	24%	3%
Autres pays du monde	6%	3%

Tableau 2. Niveaux de compétence

	Vrais débutants	Faux débutants
2008	76%	24%
2009	85%	15%

Selon le Graphique 2, en 2008, 33% des débutants étaient de nouveaux arrivants à l'université, 57% étaient dans leur seconde année d'études et seulement 9% en troisième année ; un fort pourcentage d'étudiants était donc en deuxième année d'études pendant cette année. Par contre, en 2009, les nouveaux arrivants forment bien plus de la moitié de l'ensemble du groupe de débutants et le pourcentage de ceux de seconde année est moindre. Les raisons pour ceci ne sont pas connues car elles ne sont pas adressées dans ce sondage mais nous pouvons déduire que d'année en année, il y a des fluctuations dans la proportion d'étudiants qui sont en première ou en seconde année d'études dans le groupe de débutants en FLE. De plus, bien que le taux de faux débutants soit par comparaison relativement modeste en 2008 et encore plus bas en 2009 comme le montre le Tableau 2, il indique que cette catégorie d'individus étend un peu plus la diversité de ce groupe d'apprenants novices. Cela montre que cet ensemble de débutants est fort hétérogène et qu'il existe par conséquent une probabilité d'un grand écart en ce qui concerne le degré de maturité de ce groupe ; ceci doit être pris en compte dans l'enseignement si celui-ci entend être vraiment centré sur l'apprenant.

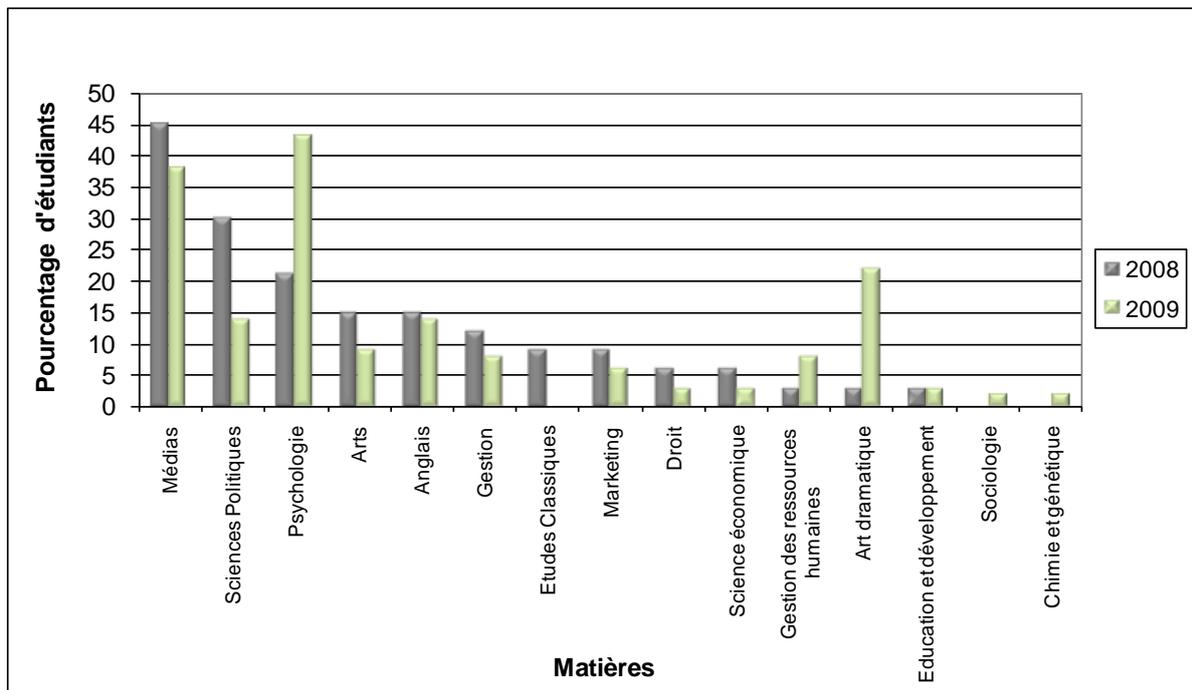
Lorsque nous considérons le pays d'origine des étudiants du Tableau 1, près de 70% des étudiants étaient sud-africains en 2008 mais en 2009, ce taux monte à 94%. Ce haut pourcentage en 2009 est très encourageant car il signale que plus d'étudiants sud-africains s'intéressent au français. Le français va répondre à quel besoin chez ces étudiants? A la question « Pourquoi apprenez-vous le français ? » dans le questionnaire, voici ce qu'ils nous ont répondu :



Graphique 3. Raisons pour lesquelles la langue est apprise.

En 2008, 42% des étudiants ont choisi d'apprendre le français parce qu'ils le jugeaient utile pour leur future carrière. Ce pourcentage est légèrement plus élevé à 44% en 2009. 21% des répondants l'avaient étudié pour obtenir une unité de valeur en 2008 et 29% en 2009. 24% voulaient apprendre une nouvelle langue ou consolider leurs connaissances du français en 2008 et 20% en 2009. Ceci indique qu'une grande partie des apprenants semble vouloir apprendre un français qui leur permettrait d'entrer dans le monde du travail avec l'avantage d'une autre langue. Bien qu'une partie assez conséquente du groupe soit là pour acquérir une unité de valeur, une autre partie désire explorer les possibilités de la langue ou en approfondir leur connaissance.

A la question : « En quelles matières pensez-vous vous spécialiser ? », voici un tableau qui reflète leurs réponses :



Graphique 4. Choix de spécialisation

Parmi les débutants de 2008 45 % avaient choisi de se spécialiser dans les Médias et en 2009, 35%. Ceux qui ont choisi les Sciences Politiques ont diminué de moitié en 2009 par rapport à 2008 mais par contre, ceux de Psychologie ont plus que doublé en 2009 en comparaison à 2008. En Art dramatique, le taux de moins de 5% en 2008 s'est élevé à 22% en 2009. L'Anglais se stabilise autour de 15%, les Arts entre 10 et 15% et l'on observe une légère hausse en Gestion des ressources humaines. D'après ces statistiques, l'on peut remarquer que beaucoup de nos apprenants songent à se spécialiser en Psychologie, dans les Médias ou en Sciences Politiques et qu'en 2009, on observe une croissance d'intérêt chez les étudiants en Art dramatique et en Anglais. Cependant, il serait nécessaire d'obtenir des données sur cet aspect du groupe pendant plusieurs années pour en déterminer un profil cohérent. Il est quand même possible de déduire que des étudiants de certaines spécialisations telles les Médias, la Psychologie et les Sciences Politiques constituent un grand pourcentage de nos novices. Suite à ce bilan, une stratégie de collaboration avec d'autres départements a été mise en œuvre sur le campus de Pmb. Par exemple, quelques réunions avec les responsables de certains de ces

départements ont abouti à une décision qui porte, lors des inscriptions au début de l'année académique, à inciter les étudiants qui ont choisi ces spécialisations à se mettre au français pour se donner un avantage sur le marché du travail. Cette démarche pratique aide peut-être à sensibiliser les étudiants à une perception plus réelle de l'utilité du français en Afrique du Sud.

Les résultats de ce questionnaire sur le profil et quelques besoins des apprenants en première année de français montrent que les répondants, en majorité sud-africains, souhaitent une compétence de communication qui leur sera utile plus tard à un niveau professionnel. Comme nous l'avons vu auparavant, le pays a besoin de jeunes professionnels qui peuvent communiquer avec leurs homologues africains francophones ; il serait donc judicieux de guider ces futurs professionnels et de les encourager à s'investir dans leurs études de FLE. Ceci est un autre facteur à prendre en considération pour l'enseignement.

Durant leur première année d'études, il est essentiel de fournir à ces apprenants une base solide de communication qu'ils pourront consolider et perfectionner par la suite afin de pouvoir utiliser leurs compétences dans le domaine professionnel. L'apprentissage novice est un moment où se bâtit le fondement de la communication. Afin que cet apprentissage se fasse comme il faut, deux facteurs rentrent en jeu : l'attitude des étudiants et le programme d'enseignement. D'une part il s'agit de rendre le français disponible aux étudiants, de les encourager à s'investir dans leurs études et de les sensibiliser à l'utilité de la langue en tant que langue de communication en Afrique. D'autre part, il faut que le programme d'enseignement soit bien structuré et stimulant et que le matériel d'enseignement soit à la portée des apprenants ; il est essentiel qu'ils aient confiance en leur capacité à le maîtriser. Mettre en œuvre un programme d'enseignement qui dynamise les étudiants forme une partie centrale des objectifs de ce cours de débutants.

4.3 Les objectifs du cours de débutants

Le cours de débutants vise à procurer aux apprenants une base solide pour leur apprentissage du français. Il amène un apprenant à communiquer à un niveau élémentaire à l'oral et à l'écrit, à pouvoir parler de son environnement de manière très simple et à comprendre les événements et les faits de son quotidien. Il est ciblé

sur le niveau du DELF A1 et partiellement le DELF A2 de l'échelle établie par le CECR. Le DELF, *Diplôme d'études en langue française*, et le DALF, *Diplôme approfondi de langue française*, diplômes officiels délivrés par le ministère français de l'Éducation nationale pour certifier les compétences en français des candidats étrangers, se composent de 6 diplômes indépendants, correspondant aux six niveaux du CECRL. A chaque niveau les 4 compétences sont évaluées : compréhension orale et production orale, compréhension des écrits et production écrite. Les diplômes du DELF et du DALF sont reconnus universellement. Selon la Commission Nationale du CIEP pour le DELF et le DALF,

le DELF A1 correspond au niveau A1 du Cadre Européen, dit niveau introductif ou découverte. Il vise la valorisation des premiers acquis à un niveau élémentaire d'utilisation de la langue dans des situations très courantes de la vie quotidienne pour parler de lui-même, de l'endroit où il vit, des gens qu'il connaît ou des choses qu'il possède. Le DELF A2 correspond au niveau de survie. Il inclut la gestion des rapports sociaux de base et la capacité de faire face à des situations encore simples et prévisibles de la vie quotidienne telle qu'un achat, une réservation ou une demande d'informations (Commissions Nationale de la CIEP : DELF et DALF : Notes obtenues en 2007).

A la fin de leur première année d'étude, les étudiants auront acquis les compétences du niveau A1 et une partie de celles de A2. Dès leur première année d'apprentissage, ils sont aussi encouragés à participer aux examens du DELF. Après une deuxième année d'études, ils seront en mesure de passer l'examen du DELF B1, un niveau d'utilisateur indépendant de la langue, ce qui est déjà fort utile pour plus tard, en début de carrière. Les objectifs du cours basés sur les compétences du DELF semblent donc répondre aux besoins des étudiants en développant une compétence de communication qui les mènera à une utilisation indépendante de la langue en seconde année et les préparera à en faire usage dans leur vie professionnelle.

Un autre objectif mentionné auparavant est celui d'encourager les apprenants à s'investir dans leurs études et les sensibiliser à l'utilité de la langue en tant que langue de communication en Afrique. Afin de parvenir à attirer l'attention des apprenants et de les motiver, il est essentiel que le matériel d'enseignement soit à

leur niveau, soit stimulant, puisse se concilier à leurs référents pour qu'il ait un sens et soit donc en mesure de leur porter confiance.

4.4 Le manuel comme outil d'enseignement

Les cours du niveau débutant comprennent 4 heures et demie de cours la semaine en sessions de 45 minutes, environ 117 heures de cours au total pour l'année. La progression des cours est fondée sur le manuel *Alter Ego* (Berthet, Hugot, Kizirian, Sampsonis, et Waendendries, 2006) qui est utilisé à présent. *Alter Ego 1* vise à développer des savoir-faire et des savoir-être à travers des tâches communicatives, centre l'apprentissage sur l'apprenant et donne priorité au sens, comme le recommandent l'approche communicative et le CECR. De plus, il se propose de former les apprenants à évaluer leur propre travail, un pas vers l'auto-apprentissage (2006 : 3-4). Le programme de cours mis en place dans *Alter Ego 1* est complété par des documents authentiques tels des documents obtenus par voie électronique, des chansons et des documents audio-visuels.

Alter Ego 1 est un outil d'enseignement fort complet. Il comprend un livre pour les étudiants avec CD audio pour entraîner à l'écoute, un cahier d'activités, un guide pédagogique pour l'enseignant, un DVD avec des clips de TV 5 Monde et des fiches de travail, des exercices pour l'évaluation et un carnet complémentaire pour préparer au DELF ; il est donc fort utile. Mais il est également eurocentrique, donc peu à même d'amener les étudiants à s'apercevoir que le français est aussi une langue de communication en Afrique. À part cette lacune, était-il adapté aux besoins de tous mes étudiants? Était-il susceptible de les stimuler, de les encourager dans leur apprentissage ?

Avant d'utiliser *Alter Ego 1*, j'avais employé un manuel similaire appelé *Campus 1* (Girardet et Pécheur, 2002). Durant les cinq années pendant lesquelles j'ai utilisé la méthode *Campus*, je me suis aperçue que certains de mes apprenants avaient des difficultés avec le matériel utilisé, surtout ceux de niveau moyen ou assez faible. Ils avaient de la peine à assimiler les concepts grammaticaux avec le vocabulaire du manuel qui ne leur était pas toujours familier.

Exemple d'un exercice du cahier d'exercices de *Campus 1* donné aux étudiants :

Exercice de *Campus*, cahier d'exercices, P : 60 exercice 39.

39 - Souvenirs du 14 juillet.

Voici les impressions de Véra écrites dans son carnet :

« Jolie place, bal très joyeux, danses très variées ; les gens chantent, dansent ; on boit beaucoup.

Beaucoup de jolis garçons, des Italiens, des Espagnols, des Mexicains, des Grecs, des Portugais, des Allemands, des Brésiliens et bien sûr, des Français.

Orchestre déguisé ; feux d'artifices, pétards ... La fête quoi ! Oui, Paris est une fête.

Olivier (portable : 06 47 66 36 43)

Avec les notes de Véra, vous faites le récit de cette soirée.

Une étudiante est venue me voir pour des explications après m'avoir remis un devoir assez mal fait. Entre autre, elle avait écrit :

« C'est une jolie place, le bal est joyeux, les danses est variées »

Orchestre est déguisé »

Je lui explique ses erreurs et elle me demande :

« Orchestre, ce n'est pas le nom de quelqu'un ? »

Je me suis rendu compte qu'elle n'avait aucune idée de ce qu'était un orchestre et aucune conception de ce qu'elle essayait de décrire. Elle pensait que 'Orchestre' était un nom propre ; par conséquent, du point de vue culturel et référentiel elle a été incapable d'interpréter la situation. Je lui avais demandé de réemployer à un niveau basique des principes grammaticaux travaillés (l'article défini/le récit au présent) mais elle avait de la difficulté à le faire car elle était tout à fait ignorante du contexte. Elle m'a avoué que souvent elle ne comprenait pas le contexte des exercices et elle se sentait alors perdue et dévalorisée. Il semblait y avoir un problème référentiel important, ce qui faisait naître chez cette étudiante un déséquilibre marquant et ancrerait chez elle une certitude qu'elle était incapable de maîtriser le matériel d'enseignement. Sa rencontre de la culture française se développait d'une manière négative ; la différence interculturelle était flagrante.

J'ai remarqué des problèmes similaires avec *Alter Ego 1* en 2009. Dans la leçon 2 du deuxième dossier par exemple, l'objectif communicatif est de « poser des questions pour s'informer ». Le contexte est celui d'une réservation à une auberge de jeunesse de Carcassonne. Plus d'un tiers du groupe de 75 apprenants s'est trouvé en face de problèmes de référents. Voyager comme loisir, voyager avec un sac à dos d'une ville à l'autre, loger dans un hôtel ou même une auberge de jeunesse forment partie d'un contexte dont une majeure partie du groupe était ignorante. Exercices et jeu de rôle n'avaient aucun sens et le cours s'est terminé dans une confusion totale. J'avais essayé de véhiculer une langue étrangère dans un contexte qui n'était aucunement familier à beaucoup de mes apprenants. En parlant aux étudiants, je me suis rendu compte que ce genre d'obstacles n'était pas rare. Il me paraissait évident que le manuel que j'utilisais n'était pas toujours adéquat pour un public multiculturel sud-africain. Or, comme vu au chapitre 1, il n'existe pas de méthodes adaptées à des régions spécifiques et créer un cursus complet de documents authentiques pose d'énormes contraintes de temps. Cependant, pour que l'enseignement soit centré sur l'apprenant et ses besoins, il est nécessaire que la langue soit travaillée dans un contexte qui soit compréhensible comme le demande la pédagogie du sens ; il faut que ce contexte fasse partie du référent de tous les apprenants. La nécessité de véhiculer la langue dans un corpus culturel familier m'a donc paru de plus en plus évidente.

J'ai essayé en premier lieu d'utiliser des exemples familiers du quotidien de mes apprenants. Par exemple, il est facile, tout au début, de modifier l'utilisation des articles au réemploi par des exemples très simples utilisant des objets autour de soi.

Exemples de <i>Campus</i>	Exemples familiers
L'avenue des Champs Elysées	La rue du Jardin Botanique
Le musée du Louvre	La bibliothèque de l'université

Il est vite devenu évident que le degré de familiarité lui-même ne suffisait pas à créer un vif intérêt chez la majorité des apprenants. Il me semblait que, comme l'a mentionné Ducrot (1970), dans notre société médiatisée et dominée par l'audio-visuel, l'information pour être bien reçue doit souvent être animée et même

divertissante, surtout à ce niveau de débutants. Un film paraissait être tout à fait indiqué pour compléter le manuel, pour partir du connu vers l'inconnu et rendre l'expérience de cette première année aussi positive que possible en véhiculant la langue dans un contexte plus familier. De ce fait, les apprenants seraient en mesure de développer des référentiels communs et pourraient partir plus à l'aise et plus confiants à la découverte de la francophonie.

J'avais utilisé dans le passé le matériel audio-visuel qui accompagnait le manuel *Campus 1*. La vidéo comprenait des scènes de la vie quotidienne dont les dialogues étaient travaillés dans le livre. Comme King (2002) l'a aussi remarqué dans son propre contexte, nos étudiants sud africains s'en sont vite lassés. J'avais aussi employé le DVD d'*Alter Ego 1* qui comprend des clips assez courts extraits d'émissions de TV5 Monde. Les étudiants ont beaucoup jouté des clips où personne ne parlait. Lorsqu'il y avait des dialogues ou des monologues, une grande partie du groupe trouvait toujours que les personnages parlaient trop vite et que les exercices étaient trop difficiles. Par conséquent, ils montraient peu d'intérêt au travail et étaient convaincus qu'ils n'arriveraient jamais à comprendre un francophone.

Suite à mes lectures sur le long métrage, j'ai commencé à explorer la possibilité d'en utiliser un au niveau débutant. Après maintes recherches pour en trouver un qui soit adapté au contexte culturel africain, j'ai découvert un film basé sur un conte de l'Afrique de l'ouest intitulé *Kirikou et la sorcière* que j'utilise depuis trois ans comme support didactique. Nous l'analyserons en détail dans le chapitre suivant.

4.5 Conclusion

Ayant situé l'Université du KwaZulu-Natal et ses cinq cités universitaires, nous avons examiné la structure du programme de français sur son campus de Pietermaritzburg le lieu où s'est déroulée cette étude, tout en détaillant les cours qui sont offerts. Puis, nous avons examiné le groupe de débutants. À partir du questionnaire qui relève de la première partie de cette étude, nous avons établi le profil de ce groupe d'apprenants, nous avons déterminé pourquoi ceux-ci apprennent le français et nous avons indiqué les matières de spécialisation qu'ils ont choisies. Ayant fait ce bilan, les objectifs du cours pour débutants ont ensuite été établis ainsi que le matériel d'enseignement employé pour les atteindre ; le manuel a été particulièrement ciblé.

Quelques difficultés en ce qui concerne l'utilisation du manuel ont été signalées, notamment le problème socioculturel et celui de référent ; nous avons remarqué que certains étudiants se sentent dévalorisés par rapport à ces problèmes référentiels. Il a donc été déduit qu'il serait souhaitable de véhiculer la langue dans un contexte familial et de valoriser et stimuler les apprenants dans leur apprentissage. A cet effet, un long métrage, *Kirikou et la sorcière* a été choisi. Les chapitres suivants vont introduire ce film, montrer comment il est utilisé et évaluer l'impact qu'il a eu sur l'apprentissage des apprenants.

CHAPITRE 5

L'exploitation pédagogique du film *Kirikou et la sorcière*

Il est devenu de plus en plus évident que le manuel utilisé pour l'enseignement du FLE aux débutants à UKZN, Pmb n'est pas toujours conforme au niveau de tous les apprenants car il ne se concilie pas toujours aux référents de certains d'entre eux. Alors, ce qu'ils apprennent est dénué de sens et ils se sentent dévalorisés. Le manuel à lui seul n'est pas capable non plus de sensibiliser les étudiants à l'utilité de la langue en tant que langue de communication en Afrique car il est très euro-centrique. Les clips qui composent le CD du manuel paraissent difficiles à comprendre à ce niveau et les apprenants se découragent de la pratique de l'écoute. En conséquence, il n'est pas sûr que certains objectifs du niveau débutant puissent être atteints, tel celui de créer chez les débutants une base solide pour leur apprentissage du français et les stimuler dans leur apprentissage ; l'attitude de quelques débutants était négative et il devenait clair que le programme d'enseignement ne convenait pas à tous les individus de ce groupe. C'est pour ces raisons que je me suis tournée vers le long métrage pour compléter le manuel. Un long métrage est un récit audio-visuel qui est stimulant s'il est judicieusement choisi selon l'âge, les compétences linguistiques et la culture des apprenants. Si l'histoire est raisonnablement facile à suivre et le langage assez compréhensible, un tel film pourrait bâtir une structure référentielle commune à tous les apprenants et la langue serait alors véhiculée dans un contexte plus familier. Le long métrage *Kirikou et la sorcière* a été choisi selon ces critères. Je me propose de présenter ce film et démontrer comment il a été exploité en classe au niveau débutant.

5.1 *Kirikou et la sorcière* : le film

Kirikou et la sorcière, réalisé en 1998, est un film animé de 70 minutes basé sur un conte de l'Afrique de l'Ouest du metteur en scène français Michel Ocelot. Il raconte l'histoire du minuscule Kirikou qui s'enfante lui-même dans un village africain sur lequel une sorcière qui s'appelle Karaba a jeté un affreux sort. La source du village est asséchée, les hommes du village ont été kidnappés ou ont mystérieusement disparu ; Karaba fait du chantage auprès des villageois superstitieux qui pensent que celle-ci a mangé leurs hommes. Karaba est une femme cruelle, entourée de

serviteurs qui n'ont peur de rien : ses fétiches. Dès sa naissance, Kirikou veut délivrer son village de l'emprise de Karaba et veut comprendre pourquoi celle-ci est si méchante. Son voyage, plein d'aventures, le mène à la seule personne qui connaît la cause de la méchanceté de la sorcière, le sage de la montagne.

Pour développer l'histoire du film, Michel Ocelot s'est inspiré d'un livre de contes populaires d'Afrique occidentale recueillis en 1912 par un administrateur français des colonies, François-Victor Equilbecq. La musique interprétée sur des instruments traditionnels africains, composée par le célèbre musicien sénégalais, Youssou N'Dour ainsi que le décor dans le style « peinture naïve » ont grandement contribué au succès du film. Celui-ci a reçu de nombreuses récompenses, notamment au festival international du film d'animation d'Annecy en 1999. Suite à cette réussite, un deuxième film, *Kirikou et les bêtes sauvages* a également été réalisé par Michel Ocelot.

J'ai choisi ce long métrage comme matériel d'enseignement parce que l'histoire est simple à suivre ; elle est linéaire. Si le récit est aisément compris, il est plus facile de mettre en pratique le vocabulaire et les concepts grammaticaux travaillés, l'écoute est plus approchable et l'apprenant a plus confiance en le matériel. Une pédagogie du sens est mieux réalisable, surtout pour ceux et celles qui ont des problèmes de référent avec certains aspects du manuel. De plus, le format animé est accessible; il met les étudiants à l'aise car il rappelle un médium lié aux loisirs et aux enfants. Il déjoue donc leurs craintes vis-à-vis d'une langue étrangère dont ils comprennent très peu à ce niveau. Quoique ce format puisse sembler puéril, une intrigue intéressante rend le film tout aussi prenant pour les adultes. J'ai pensé que les étudiants seraient également à l'aise à cause du contexte culturel africain. Celui-ci est assez familier à ceux qui vivent sur ce continent car le cadre du film est propre à l'Afrique traditionnelle des récits. Un village africain présente un environnement que les apprenants connaissent, même si cette connaissance est un peu stéréotypée. En outre, le parler des personnages est clair et distinct et l'accent africain permet aux apprenants de s'habituer à entendre le français sous une variété d'accents, notamment ceux de l'Afrique francophone ; ils peuvent ainsi faire l'expérience du français en tant que langue de communication en Afrique.

Le vocabulaire est de surcroît assez simple ; on utilise des mots du quotidien. Le lexique de la faune et de la flore existe déjà dans la langue maternelle de la plupart des étudiants ; ils sont donc plus susceptibles d'avoir confiance en leur capacité à maîtriser ce vocabulaire en langue étrangère. Le langage est de plus vivant et imagé, les couleurs sont vives et attirantes et l'humour engageant. Le film contient aussi plusieurs éléments qui sont des « *universels-singuliers* » ; par exemple l'eau source de vie, la sagesse maternelle, la superstition, la jalousie sont quelques-uns qui rassemblent le capital culturel de la plupart des étudiants, ce qui pourrait aider à créer une certaine familiarité. Le film traite également du bien et du mal, il possède un héros extraordinaire qui peut vaincre le malfaiteur, il y a une morale et certaines composantes de l'histoire sont empruntées à des contes occidentaux connus. Par exemple, la transformation physique du petit Kirikou est entrevue dans un conte tel *La Belle et la Bête*.

Le format long métrage donne une continuité à l'histoire. D'une part, comme mentionné auparavant, il peut donc construire un référent global pour ceux qui ont des problèmes référentiels. D'autre part, travailler le film de séquence en séquence permet de maintenir un élément de suspense, l'attention des apprenants est retenue et ils sont stimulés dans leur apprentissage. Enfin, le film, dont la bande sonore est en français, est sous-titré en français ou en anglais, ce qui donne une flexibilité d'emploi en tant que support d'enseignement.

5.2 L'exploitation du film

Le DVD du film *Kirikou et la sorcière* acquis par le département de français, était l'édition de la *British Film Institute* (BFI), version avec choix de sous-titrage en anglais. Cette version comprend seize chapitres qui sont chacun titrés ; il est donc facile d'avoir accès à n'importe quelle séquence, la revoir avec ou sans sous-titres ou la travailler en visionnement fractionné.

En 2007, une fois la semaine, un cours de 45 minutes fut consacré au film. Durant ce cours, chaque séquence a d'abord été vue sous-titrée en anglais pour que les étudiants puissent bien comprendre l'histoire ; cette question de sous-titrage sera vue à la page 72. Lors du deuxième visionnement, les apprenants ont regardé la scène sans sous-titres et elle a été ensuite travaillée en binôme ou en petits groupes à travers des activités variées : exercices de compréhension orale et écrite,

travail de grammaire, productions écrites ou jeux de rôle. Ce mode d'emploi a ainsi continué pendant dix des seize séquences. Après avoir visionné et travaillé dix chapitres du film, j'ai jugé que mes apprenants avaient acquis une base rudimentaire de français assez suffisante pour essayer de lancer les séquences suivantes sans sous-titres. Dès lors, j'ai abordé chacune des six scènes qui restaient de la manière suivante : après avoir vu la scène en entier une première fois, les activités ont été travaillées à travers un ou plusieurs visionnements fractionnés. À la fin du travail avec les seize séquences, les étudiants ont de nouveau vu le film mais cette fois-ci intégralement et sans sous-titres. Les activités faites pendant le travail de film avaient pour but de faire les étudiants réemployer ce qu'ils avaient étudié auparavant pendant le cours de langue pour renforcer un thème ou un concept grammatical ainsi que pour travailler l'écoute et l'oral. L'objectif primordial du film était d'accompagner les apprenants dans leur formation tout au long du premier semestre ainsi que durant la première moitié du second semestre afin que *Kirikou* leur devienne très familier en ce début d'apprentissage et puisse constituer un référent commun, graduellement bâti. Ainsi, ils seraient plus confiants en leur capacité de maîtriser le matériel d'enseignement.

J'ai entrepris une discussion informelle avec les débutants de 2007 à la fin du premier semestre pour évaluer l'impact du film ; certains faits intéressants en sont ressortis. Il semblait que beaucoup de petits détails de l'histoire avaient échappé à une grande partie des étudiants pendant les six dernières séquences ; ils avaient eu du mal à en comprendre quelques éléments clés et cela avait créé chez eux un certain degré d'anxiété. Ceci était plus manifeste chez les étudiants d'aptitude moyenne ; par conséquent, ils avaient montré moins d'intérêt dans les activités qu'ils jugeaient trop difficiles. Ils m'ont dit qu'ils auraient préféré continuer à avoir des sous-titres car à ce niveau, ils les jugeaient essentiels pour vraiment comprendre l'histoire. D'autres m'ont demandé s'il était possible lors du visionnement intégral à la fin, de voir le film sous-titré en langue cible ; ils trouvaient que beaucoup du dialogue leur échappait et que les sous-titres français les aideraient à se représenter visuellement les mots et les expressions et par conséquent, consolider ce qu'ils avaient appris de la langue. Suite à ces commentaires, en 2008 le département de français s'est procuré le film de *France télévisions distribution* avec option de sous-titrage en français.

Parmi les étudiants très doués, certains semblaient avoir joui du défi que présentait le visionnement sans sous-titres quoiqu' eux non plus n'aient pas compris toutes les subtilités de l'histoire. Je me suis rendu compte que je n'avais sans doute pas alloué assez de temps au visionnement fractionné pour travailler la compréhension; pendant un cours de 45 minutes à ce niveau, il était difficile de faire le laborieux travail d'hypothèse et de déduction pour soustraire les finesses d'une séquence et en comprendre le sens complet sans sous-titres. Cependant, malgré le fait que certains apprenants avaient montré moins d'intérêt à l'égard des activités, le film lui-même semble avoir été apprécié par tous ; ils l'avaient trouvé intéressant et assez stimulant. J'en ai donc conclu que ce n'était pas le film lui-même qui posait des difficultés mais la façon dont je l'utilisais.

5.3 La création du CD et des fiches pédagogiques

Au cours de 2007 j'ai eu des échanges avec le responsable du Service de Coopération et d'Action Culturelle de l'Ambassade de France en Afrique du Sud (SCAC) pendant lesquels je lui ai fait part de mon projet pédagogique *Kirikou* et de ma conviction de son intérêt dans la nouvelle configuration des besoins des étudiants débutants. Dans le cadre du programme pour soutenir des projets qui aboutissent à de nouveaux outils d'enseignements adaptés à l'Afrique, le SCAC a organisé en novembre 2007 un stage de deux semaines au CIEP, Ile de la Réunion, dont le but était de mettre en forme et d'étalonner sous un format aisément reproductible des fiches pédagogiques sur le film *Kirikou et la sorcière* pour enseignants et apprenants destinées au niveau débutant.

L'équipe de travail était composée de professeurs de l'enseignement supérieur, comme moi-même et Carina Grobler, de l'Université du Free State, d'un professeur de l'enseignement secondaire, Beatrice Toniolo, de Kloof High School, et de Céline Benelhadj-Savin, chargée de programme du CIEP et de Laurent Pierre, chargé de mission TICE, Site Internet, du Centre Régional de Documentation Pédagogique (CRDP). J'ai donc créé, avec l'équipe, un CD Rom intitulé *À la rencontre de Kirikou* qui est maintenant disponible à la communauté des professeurs de FLE en Afrique du Sud et au Lesotho à travers le SCAC. Ce CD contient des activités pédagogiques sur un format site internet pour travailler le film *Kirikou et la sorcière* au niveau

débutant et pour promouvoir le français en tant que langue de communication interafricaine. Le DVD du film de *France télévisions distribution* version langues française et anglaise, version sous-titrée en français a été utilisée pour les fiches de travail du CD Rom ; cette version est divisée en vingt chapitres.

L'index du CR Rom mène à différents fichiers. Le fichier *Objectifs* détaille les objectifs de communication du niveau A1 du CECR dans les séquences. En outre, les objectifs pour le programme d'études scolaire sud-africain appelé *Learning Outcomes*⁵ sont également inclus pour assister les enseignants de ce niveau. Le fichier *Outils et Références* offre des documents variés pour travailler le film, par exemple un document sur le conte afin de discuter certains éléments d'un conte et les analyser dans le film plus tard. Le fichier le plus conséquent, celui de *Séquences* donne pour chaque scène le titre du chapitre abordé, la durée de son visionnement, une brève description de son contenu, ainsi que le matériel nécessaire pour le travailler.

Le CD contient 28 fiches pédagogiques qui s'appuient sur les 20 séquences du film: 14 fiches pour enseignants et 14 fiches pour apprenants. Chaque fiche contient des activités basées sur le chapitre visionné et certaines ont une section « Pour aller plus loin ». Par exemple, la première fiche qui présente le film à travers l'affiche se termine par une activité basée sur une carte d'Afrique et introduit ses pays francophones. Un travail en groupe amène les apprenants à indiquer en anglais sur la carte d'Afrique cinq ou six pays qu'ils connaissent en signalant quelle langue y est principalement parlée. Après une mise en commun, un travail sur les pays francophones s'ensuit et les étudiants complètent la carte d'Afrique avec le nom des pays francophones. Cette activité leur donne un bref aperçu de l'Afrique francophone et d'autres activités sont intégrées au programme durant le semestre pour élargir ces connaissances. Ainsi, les débutants commencent à se rendre compte que le français est aussi une langue de communication en Afrique.

Chaque fiche enseignant⁶ précise les objectifs communicatifs de la séquence, les activités langagières et le contenu abordé. Au haut de la même fiche pour

⁵ Les objectifs des *Learning outcomes* sont montrés à l'Annexe 4.

⁶ Les 14 fiches pour enseignant sont présentées dans l'Annexe 5.

l'apprenant, ce qui va être travaillé est clairement indiqué. Les fiches progressent des objectifs très simples du début, par exemple « Présenter quelqu'un et présenter la famille » vers un niveau de communication plus complexe comme le démontrent ceux de la séquence 18-19, « Communiquer ses émotions et exprimer ses goûts ».

Voici un exemple de la Fiche 2 Apprenant et comment elle est travaillée:

Fiche 2 Apprenant : La Naissance.

« LA NAISSANCE »

Je vais apprendre à :

- Présenter quelqu'un simplement (nom, prénom)
- Présenter la famille

Activité 1 - « Les mots du film »

1. La mère		n°6
2. Le bol		
3. La musique		
4. Les huttes		
5. Le père		
6. Le coq		
7. Le garçon		
8. Les oiseaux		
9. La sorcière		
10. Le tambour		
11. Le village		
12. Le baobab		

B.  **Visionne la séquence « La naissance ». Qu'est-ce que tu vois ? Qu'est-ce que tu entends ? Complète le tableau. Classe les mots selon s'ils sont au masculin, au féminin ou au pluriel.**

*La mère
Le frère
Le bol
La musique
Les huttes*

*Le père
Le coq
L'eau (f)
Le garçon
Les oiseaux*

*La sorcière
Le tambour
Le village
Le baobab
Les enfants*

	Masculin	Féminin	Pluriel
Je vois  :			
J'entends  :			

Activité 2 - « La famille de Kirikou »













La Fiche 2 est travaillée en troisième semaine de cours lorsque les apprenants ont quelques notions de base de la langue : ils peuvent se présenter, mentionner les membres importants de leur famille et ils savent que les noms français ont un genre et un nombre ; le travail a pour but de consolider ce qu'ils ont appris. La séquence est visionnée avec sous-titrage en anglais ; tous les apprenants comprennent donc l'histoire. Les questions de compréhension du début ciblent l'exercice de réemploi du verbe 's'appeler', un verbe que les apprenants avaient utilisé pour se présenter durant le cours avec *Alter Ego 1*.

Compréhension :

- Le petit garçon s'appelle comment ?
- Il s'appelle Kirikou.
- La sorcière s'appelle comment ?
- Elle s'appelle Karaba.

Ces mêmes phrases, « Il s'appelle », « Elle s'appelle » seront réutilisées à l'Activité 2 pour présenter la famille de Kirikou.

L'activité 1 vise à identifier les personnes et les choses vues pendant la séquence, puis à classifier ce qui est vu et entendu dans les catégories 'Masculin', 'Féminin' ou 'Pluriel' ; l'activité est travaillée en petits groupes après un second visionnement sans sous-titres. Une deuxième activité demande aux étudiants de choisir un nom de famille pour Kirikou et de proposer trois prénoms masculins et trois prénoms féminins pour la famille imaginaire de Kirikou. Ensuite, chaque groupe doit présenter son choix en utilisant « Il/elle s'appelle ». À travers le travail de cette fiche, la morphosyntaxe « Il/elle s'appelle » et les articles définis « Le/La/Les » sont employés pour aborder les présentations, le thème de la famille et les objets du film. Avec l'aide de cette morphosyntaxe, les apprenants sont capables de présenter Kirikou, quelqu'un qu'ils connaissent tous ; ils peuvent parler de sa famille et des objets qui l'entourent car le film a créé un dénominateur commun. Le contexte est clair et la langue peut donc être véhiculée sans ambiguïté ; ce qu'ils apprennent a un sens et ils participent aux activités avec plus de confiance.

En 2008, au début de l'année académique, j'avais en main un support pédagogique varié et complet qui répondait aux besoins référentiels, linguistiques, et culturels de nos étudiants débutants. Comment utiliser ce matériel à bon escient pour tirer meilleur avantage du film ? En fonction de mes lectures et des commentaires des étudiants de 2007, une réflexion sur l'utilisation du sous-titrage semblait de rigueur. Selon les objectifs visés, les sous-titres étaient-ils vraiment nécessaires pour faire usage de ce film en tant que support pédagogique? S'ils étaient essentiels, comment les utiliser judicieusement?

5.4 La question des sous-titres

Un des objectifs de l'utilisation du long métrage *Kirikou et la sorcière* pour les cours de débutants, rappelons-le, est de créer un contexte plus familier pour véhiculer la langue et établir une pédagogie du sens ; il s'agit également de s'assurer que les apprenants aient confiance en leur capacité de maîtriser les activités données sur le film. Or, d'après les commentaires des étudiants de 2007, il semblait qu'à ce niveau débutant ils n'arrivaient pas à extraire le sens sans sous-titres. Comme l'avait observé Vanderplank (1998), il semble que les sous-titres sensibilisent les débutants à une langue peu familière et nouvelle et réduit l'anxiété au niveau débutant. Suite à ces observations et à l'expérience faite en 2007, j'ai donc décidé d'utiliser les sous-titres en langue anglaise pour toutes les séquences du film en 2008. Étant donné que le film est utilisé en tout début d'apprentissage et que chaque cours ne dure que 45 minutes, j'ai présumé que les sous-titres aideraient mes apprenants à saisir les nuances de l'histoire et mieux la comprendre. Ils auraient un référent commun compréhensible pour mettre en pratique les concepts de langue étudiés et les réemployer ensuite pour communiquer dans des situations réelles.

En 2008 et en 2009, l'édition *AfricanDiasporaDVD* du film a été utilisée, une version avec option de sous-titrage en anglais ; cette version divise le film en 20 chapitres comme la version de *France télévisions distribution* sous-titrée en français employée pour créer le CD Rom. Le film a été utilisé de nouveau une fois la semaine pendant un cours de 45 minutes. Durant ce cours, chaque séquence a d'abord été vue sous-titrée en anglais. Puis, lors du deuxième visionnement, les apprenants ont regardé la scène sans sous-titres et elle a été ensuite travaillée pareillement en binôme ou en

petits groupes à travers des activités similaires à celles de 2007. Ce mode d'emploi a ainsi continué pendant les vingt séquences. À la fin du travail avec ces vingt séquences, les étudiants ont de nouveau vu le film mais cette fois-ci intégralement sous-titré en français.

Les étudiants de 2009 ont eu l'air d'avoir beaucoup plus apprécié le film que ceux de 2008. Ils en avaient compris tous les détails et étaient en mesure de comprendre les subtilités de l'histoire. De plus, lorsqu'ils ont visionné le film intégralement en français, ils ont été surpris et très satisfaits de voir le chemin qu'ils avaient parcouru en un semestre ; ils se sont rendu compte qu'ils pouvaient maintenant assimiler beaucoup de ce qu'ils entendaient et également reconnaître une certaine quantité de mots lorsqu'ils les voyaient en sous-titres. Ils ont jugé leur maîtrise de la langue satisfaisante à ce niveau et se sont sentis valorisés.

5.5 Conclusion

Ce chapitre a présenté le long métrage *Kirikou et la sorcière* et il a montré pour quelles raisons et comment il a été utilisé au niveau débutant. Il a rapporté la création de matériel pédagogique réalisé à partir du film et a expliqué pourquoi et de quelle manière les sous-titres sont employés pour visionner le film.

Après avoir utilisé *Kirikou et la sorcière* pendant trois ans, j'ai voulu évaluer l'effet de ce long métrage sur l'apprentissage au niveau débutant. Est-ce que je l'utilise d'une manière qui aide à l'apprentissage ? Est-ce que le travail de film assiste réellement les apprenants dans leurs études et de quelle manière ? Est-ce que les apprenants qui peinent à comprendre certaines situations du manuel ont plus confiance en le matériel d'enseignement lorsqu'ils travaillent avec le film ? Sont-ils en mesure d'utiliser ce qu'ils ont appris dans des situations réelles ? La deuxième partie de ma recherche comprend ces questions et la méthodologie de cette seconde partie sera expliquée dans le prochain chapitre. Le questionnaire et les interviews utilisés pour sonder l'opinion des étudiants sur leur matériel d'enseignement seront présentés et les données recueillies seront analysées et discutées.

CHAPITRE 6

L'évaluation du matériel d'enseignement

La deuxième partie de cette recherche comprend une enquête au moyen d'un questionnaire afin d'évaluer le matériel d'enseignement utilisé pour l'apprentissage des débutants en FLE à UKZN, Pmb. Une interview de trois groupes d'étudiants de la même année mais de différents niveaux de compétence complète cette recherche.

6.1 La méthodologie de la deuxième partie de la recherche

L'enquête a eu lieu en mai 2009 auprès du groupe de Français pour débutants, FREN 101; 59 des 75 apprenants dans ce groupe ont accepté de participer à l'enquête ($n=59$). Un questionnaire en anglais (Annexe 2) a été rédigé et distribué aux étudiants pendant un cours à la fin du premier semestre pour sonder leur opinion : la première section de ce questionnaire se rapporte au manuel *Alter Ego 1* (Questionnaire 2a) et la deuxième, au film *Kirikou et la sorcière* (Questionnaire 2b). En tant qu'enseignante, je voulais aussi utiliser le questionnaire 2b sur le film pour évaluer certaines activités que j'avais faites avec mes étudiants; les questions 3 et 4 du questionnaire 2b ont trait à cette petite investigation à part et ne seront pas mentionnées dans le contexte de cette étude car elles dépassent l'intérêt central de cette étude.

6.2 Le questionnaire 2a : Le manuel *Alter Ego 1*

Le questionnaire 2a avait pour but de juger si les étudiants étaient dans l'ensemble satisfaits du manuel *Alter Ego 1* et s'ils pouvaient l'utiliser aisément. Le questionnaire se composait de quatre questions, et ciblait l'opinion générale des apprenants sur le livre et le cahier d'activités d'*Alter Ego 1* et visait à identifier les difficultés auxquelles ils avaient fait face en travaillant avec le manuel, s'ils en avaient eu. Les questions ciblaient des informations précises et étaient en majorité des questions à réponses fixes.

Dans les deux premières questions, il leur était demandé d'évaluer le contenu du livre, et ensuite celui du cahier d'activités selon l'échelle 'Excellent/ Bon/ Moyen/

Médiocre'. La question 3 leur demandait leur avis sur différents aspects du manuel et son utilisation. 9 réponses possibles leur étaient proposées et il leur fallait cocher toutes celles qui représentaient le mieux leur avis en réponse à la question. Les réponses a. b. et c. avaient pour but de faire savoir si les étudiants estimaient que le manuel était intéressant et à leur niveau ou s'ils avaient jugé beaucoup des tâches qu'on leur demandait de faire compliquées ; d. et e. visaient à déterminer dans quelle mesure les apprenants pouvaient s'identifier ou non aux situations des contextes utilisés dans le manuel ; f. et g. ciblaient leur avis sur le vocabulaire et h. et i. cherchaient à établir s'ils trouvaient les consignes compréhensibles. Voici la question 3 et les 9 réponses possibles :

3. « Que pensez-vous du contenu du manuel et du cahier d'activités ? »

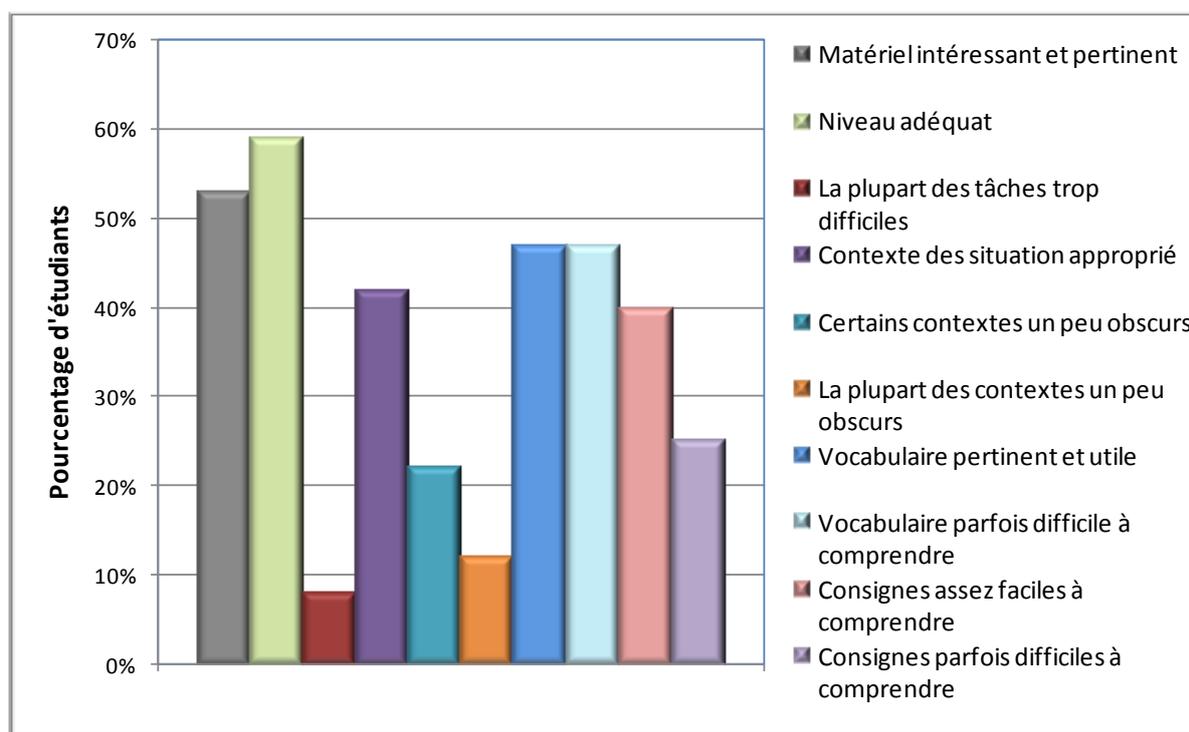
- a. Il était intéressant et approprié.
- b. Il était à mon niveau.
- c. J'ai trouvé la plupart des tâches trop difficiles.
- d. J'ai pu m'identifier aux situations des contextes et les ai appréciées.
- e. J'ai n'ai pas pu m'identifier aux situations des contextes ;
 - La plupart des situations.
 - Quelques situations.
- f. Le vocabulaire était pertinent et utile.
- g. Le vocabulaire était un peu déroutant.
- h. Les consignes étaient assez claires.
- i. Les consignes étaient difficiles à comprendre la plupart du temps.

La quatrième question était à réponses variables ; elle demandait aux apprenants qui avaient eu des difficultés d'expliquer la nature de ces difficultés.

6.2.1 Les données recueillies et l'analyse des données

Tableau 3. Opinion générale du manuel *Alter Ego 1*

<i>Alter Ego1</i>	Excellent	Bon	Moyen	Médiocre
Livre	15%	68%	15%	0
Cahier d'activités	15%	71%	12%	0



Graphique 5. Aspects du manuel

15% des répondants trouvent le manuel et le cahier d'activités très bons, 68% estiment le manuel bon et 71% jugent le cahier d'activités bon. 53% les trouvent tous les deux intéressants et pertinents et 59% les considèrent adéquats pour le niveau débutant ; seulement 8% des étudiants ont estimé que les tâches qu'ils devaient faire étaient trop compliquées. Cependant, 12% des répondants ont jugé le contexte de la plupart des situations travaillées dans *Alter Ego 1* un peu obscur et 22% ont considéré celui de certaines situations assez obscur. Il semble donc qu'un tiers du groupe ne trouve pas très clair le cadre des situations traitées dans le manuel, ce qui

indique que le sens des contextes n'est pas toujours saisi. Quant au vocabulaire, 47% le trouve pertinent et utile mais autant le juge parfois difficile à assimiler; là encore, ceci démontre que des problèmes sémantiques existent. Il semble donc exister un manque de compétence socioculturelle chez certains apprenants. Leurs référents culturels sont différents de ceux du manuel et ils ne sont pas capables de s'identifier aux contextes des situations qui s'y trouvent. Par conséquent, le sens est obscurci et la langue n'est pas convenablement véhiculée.

Selon les commentaires en réponse à la question « Pouvez-vous expliquer vos difficultés, si vous en avez encouru ? » huit ont trouvé que la plupart de leurs difficultés viennent du fait que les consignes sont toutes en français et sont difficiles à comprendre ; ils ont jugé que le manuel serait plus abordable si ces consignes étaient en anglais. D'autres ont mentionné que souvent, le vocabulaire du glossaire ne contenait pas beaucoup des mots utilisés dans le cahier d'exercices ; il leur était donc difficile de travailler d'une manière autonome. La progression un peu trop rapide est un autre élément qui a été déplorée par deux étudiants. Cependant, peu d'autres commentaires approfondis ont été faits.

D'après les données du questionnaire 2a, il semble donc que la majorité des étudiants soient satisfaits du manuel en tant que matériel d'enseignement. Cependant, une partie du groupe faisait face à des difficultés au niveau du sens : ils ne semblaient pas toujours saisir la signification des contextes et le vocabulaire leur paraissait assez compliqué. Existait-il un problème référentiel qui engendrait une image négative de l'apprentissage du français ? Comme nous l'avons mentionné à la page 51, ce groupe de débutants contient des degrés variés de maturité et d'adaptation. Le cadre culturel du manuel semble convenir à certains mais selon les réponses aux questions 3 e et 3 g, les observations des étudiants dénotent chez d'autres un manque de capacité à assimiler les contextes de situation et un certain trouble en présence du vocabulaire, Les commentaires de la question à réponse variable avaient donné peu de détails à ce sujet. La question avait peut-être été mal formulée, elle demandait possiblement un peu trop de réflexion ou les étudiants n'avaient probablement pas pu bien expliquer la nature de leurs difficultés. Il était évident que le questionnaire 2a à lui seul ne pouvait pas répondre à cette question. Il fallait le compléter par une investigation plus approfondie et à cet effet comme nous le verrons plus bas, j'ai décidé de conduire des interviews.

6.3 Le questionnaire 2b : Le film *Kirikou et la sorcière*

Le questionnaire 2b cherchait à dégager l'opinion générale des apprenants sur les différents aspects du film *Kirikou et la sorcière* ainsi que son utilisation pendant le premier semestre. Il visait aussi à juger si le film avait contribué de manière positive ou non à l'apprentissage du FLE au niveau débutant. Il se composait de douze questions mais comme mentionné à la page 74, les questions 3 et 4 périphériques par rapport à cette étude ne seront pas traitées; par conséquent, seulement dix questions nous concernent pour cette section.

La première question comprenait une réponse fixe et une variable. Elle considérait le choix du film et demandait aux étudiants de l'évaluer selon l'échelle 'Excellent/ Bon/ Moyen/ Médiocre', puis de justifier leur réponse par une brève explication. La question 2, à réponses fixes, visait à rapporter les aspects qui avaient rendu le film plaisant, stimulant ou utile aux étudiants et leur demandait de cocher parmi les 18 réponses données, celles qui représentaient le mieux leur avis sur le film. Les phrases a. b. i. j. n. o. p. q. et r. visaient à estimer l'utilité du film et sa capacité à fournir une structure sémantique compréhensible en raison du récit simple, du vocabulaire peu compliqué et du parler assez clair des personnages. Celles de c. d. e. et f. évaluaient le côté stimulant et plaisant du film et g. h. k. l. et m. ciblaient le contexte africain afin de jauger le degré d'intérêt qu'il suscitait. Les répondants devaient cocher parmi les 18 réponses données, celles qui représentaient le mieux leur avis en réponse à la requête:

« Cochez les phrases qui reflètent le mieux votre avis »

- a. Travailler avec le film m'a aidé à développer mon vocabulaire.
- b. Le vocabulaire n'est pas très approprié.
- c. Travailler avec un long métrage est amusant et stimulant.
- d. Le format de film animé est agréable.
- e. Le thème du film est intéressant et motivant.
- f. Le thème du film est banal et ennuyeux.
- g. Je peux m'identifier à un film qui se passe en Afrique rurale.
- h. Un film qui se passe en Afrique rurale ne me dit rien.
- i. Le récit est assez simple.

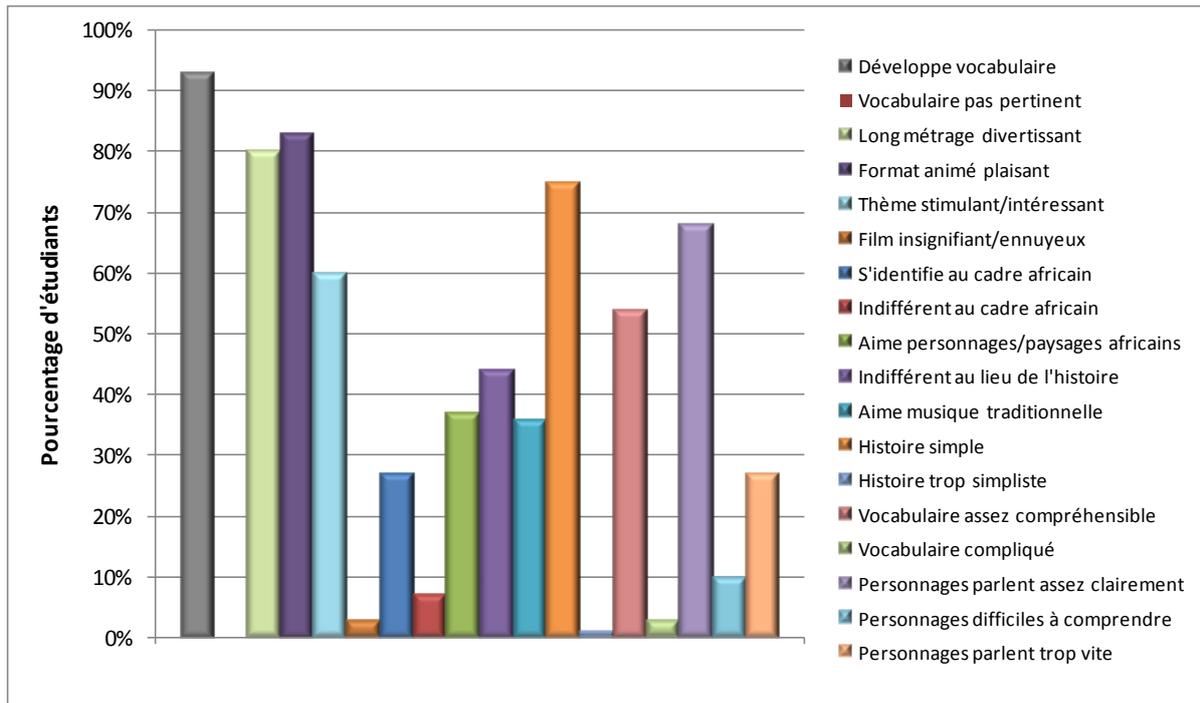
- j. Le récit est trop simpliste et peu sophistiqué.
- k. J'aime le fait que le film contient des personnages et des paysages africains.
- l. Cela m'est égal où se passe l'histoire ; cela pourrait être dans n'importe quel pays étranger.
- m. J'aime la musique avec des instruments traditionnels.
- n. Le vocabulaire est relativement simple.
- o. Le vocabulaire est compliqué.
- p. Les personnages parlent assez clairement.
- q. Il est difficile de comprendre les personnages.
- r. Les personnages parlent trop vite.

Les questions 5 à 9 considèrent le sous-titrage et consistent de questions à réponses variables. La question 5 leur demandait leur avis sur l'utilisation du sous-titrage en général pendant le visionnement du film et les deux questions suivantes, s'ils préféreraient des sous-titres français ou anglais et pourquoi. Les questions 8 et 9 leur demandaient s'ils souhaitaient ne pas en avoir ou non et pourquoi. Les questions 10 et 11 étaient aussi à réponses variables. D'une part, s'ils avaient trouvé le travail de film amusant et stimulant, les apprenants devaient exprimer les aspects du travail dont ils avaient particulièrement joui ou d'autre part, s'ils avaient estimé le travail peu intéressant, expliquer aussi leurs raisons. La dernière question souhaitait savoir dans quelle mesure le film avait aidé les étudiants dans leur apprentissage de la langue pendant ce premier semestre. En premier lieu, ils devaient l'indiquer selon l'échelle 'Beaucoup/Modérément/À peine/Pas du tout' et en deuxième lieu, s'expliquer par une réponse variable.

6.3.1 Les données recueillies et l'analyse des données

Tableau 4. Choix du film *Kirikou et la sorcière* (n=59)

	Excellent	Bon	Moyen	Médiocre
<i>Kirikou et la sorcière</i>	59%	36%	5%	0



Graphique 6. Aspects du film

Selon les deux premières questions du questionnaire, 95% des apprenants approuve le choix du film et le trouve en général bon ou très bon. 83% ont apprécié en particulier le format animé qui les met à l'aise par sa simplicité. 60% ont jugé le thème stimulant et intéressant et 80%, ont joui du format long métrage. Ceci est dû, je le crois, au fait que la continuité aide à élaborer une trame qui crée un corps de référents; les apprenants connaissent un récit sur lequel il est possible de s'appuyer pour véhiculer la langue. Le fait que l'histoire se passe en Afrique n'a été jugé vraiment important que par 27%, ce que j'ai trouvé surprenant. J'avais pensé que travailler avec un film dont le contexte est connu en Afrique mettrait les étudiants à l'aise et susciterait une certaine familiarité mais 44% des répondants ont dit que cela leur était égal où se passait l'histoire. Je pense que le film montre un certain aspect de la culture africaine. Or, comme le montre la perspective interculturelle, chaque individu vit sa culture selon ses expériences de vie (Porcher 2003 ; Foucard, 2007). Par conséquent, quoique le thème africain soit familier en Afrique du Sud, il ne coïncide pas nécessairement à l'expérience de vie africaine des apprenants. Il semble que la familiarité que je voulais générer leur est mieux fournie par les attributs du récit et par le format long métrage et non par le thème. Néanmoins, un peu plus d'un quart des apprenants s'identifie au cadre africain, 36% ont apprécié

les personnages et les paysages de l'Afrique et 37% la musique traditionnelle africaine. Ceci montre que plus d'un tiers du groupe prise le caractère africain du film mais cet élément paraît constituer une qualité agréable du film et non un avantage pour créer quelque chose de familier pour les étudiants. Par contre, ce dont une grande partie du groupe a réellement tiré avantage c'est le fait que l'histoire est simple (75%) et que les personnages parlent assez clairement (68%). 54% apprécie le vocabulaire assez compréhensible et 93% pensent que le film aide au développement de leur propre vocabulaire. Il semble donc que ce qui est essentiel pour ces étudiants en tout début d'apprentissage est que pardessus tout, la trame de l'histoire et le parler des personnages soient relativement faciles à comprendre. Le format animé contribue à cette simplicité et je pense que cela explique pourquoi beaucoup l'ont approuvé.

Parmi les commentaires dans la question à réponse variable « Pourquoi avez-vous apprécié/n'avez-vous pas apprécié ce film ? » les facteurs mentionnés les plus fréquemment sont l'élément de plaisir et la motivation. Le film semble leur procurer beaucoup de satisfaction et les amène à apprendre en se divertissant ; on retrouve les mots 'stimulant' et 'motivant' dans ce que disent les étudiants, ce qui montre que le film les encourage dans leur apprentissage de la langue. Le sentiment d'attente causé par le visionnement par séquences semble les stimuler à apprendre ; ceci rejoint l'étape 'anticipation' de l'unité didactique. De plus, les apprenants apprécient la simplicité du récit, le débit de paroles raisonnable et le vocabulaire accessible ; ils aiment le fait de comprendre aisément ce qui se passe. Voici quelques exemples des commentaires recueillis ; pour respecter l'anonymat des répondants, leurs initiales sont utilisées:

Kirikou is fun and exciting; one can learn as well as have fun (TM).⁷

I look forward to my lesson and wouldn't miss it! The fact that I pick up more and more of the dialogue makes me feel that I am accomplishing something (MH).⁸

⁷ Kirikou est amusant et stimulant ; on apprend en s'amusant (TM).

⁸ J'attends mon cours avec impatience et je ne le manquerai pour rien au monde! Le fait que je saisis de plus en plus du dialogue me fait ressentir un sentiment d'immense satisfaction (MH).

It's funny and engaging; it keeps you interested and in suspense. The vocabulary is also relevantly easy to understand (AN).⁹

It's interesting and the storyline behind it is very nice. That made it very easy to follow the whole story. The language wasn't too complicated either, so it was easy to understand what they were saying even without subtitles. The movie was also great because it taught us words like 'méchant' and other words that are used in everyday language (ND).¹⁰

I enjoyed it; the language used was on the level that our lecturer was teaching us (SM)¹¹

It is nice to watch a film in French and be able to understand it. It is definitely motivating to understand it and apply my knowledge (CB).¹²

It was enjoyable and fun to watch and the vocabulary was at a good level for the class. It was simple to follow (in plot) and challenging while not too difficult in vocabulary (MK).¹³

Deux étudiants ont aussi mentionné que les thèmes universels tels la fable et le thème du héros/mécréant les avaient beaucoup attirés.

I love cartoon and fables and the film combines the two very well. The interesting characters are very imaginative and hilarious to look at. The film contextualizes the work we do in class into visual and words, which makes for quicker learning I feel (JN).¹⁴

I like the film because of the hero and villain formula that we are used to in the movies we watch outside of the class (TZ).¹⁵

⁹ C'est un film qui amuse et attire ; il captive votre attention et vous garde en suspens. Le vocabulaire est approprié et facile à saisir (AN) (mes traductions).

¹⁰ Le film est intéressant et l'histoire très agréable, ce qui la rend facile à suivre. Le langage n'est pas trop compliqué ; alors, on peut comprendre ce qui est dit même sans sous-titres. Le film était aussi bon car il nous apprenait des mots comme 'méchant' et d'autres mots du quotidien (ND).

¹¹ Ça m'a beaucoup plu; le niveau de langue était similaire à celui enseigné par notre professeur (SM).

¹² C'est bien de voir un film en français, être capable de le comprendre et mettre en pratique ce que j'apprends ; C'est vraiment motivant. (CB).

¹³ C'était agréable et amusant à regarder et le vocabulaire était d'un bon niveau pour la classe. Le récit était facile à suivre et stimulant mais le vocabulaire n'était pas trop difficile (MK).

¹⁴ J'aime les dessins animés et les fables et le film rassemble très bien les deux. Les personnages sont bien imaginés et sont hilares. Le film met en contexte visuel et en mots le travail fait en cours, ce qui permet d'apprendre plus vite, je pense (JN).

¹⁵ J'aime le film à cause de la formule du héros et du mécréant que nous avons l'habitude de voir dans les films en dehors des cours (TZ) (mes traductions).

Ce sont des éléments très particuliers qui plaisent à ces étudiants. Ceci montre que le film satisfait aux besoins variés des apprenants ; il attire de manière différente et il est donc bien centré sur les exigences d'une représentation assez large du groupe de débutants.

Tableau 5. Le sous-titrage

Sous-titrage en Anglais	76%
Sous-titrage en Français	12%
Anglais, Français plus tard	19%
Sans sous-titres, OUI	0%
Sans sous-titres, NON	100%

Aucun étudiant ne souhaitait voir les séquences sans aucun sous-titre ; tous les participants ont estimé que le sous-titrage était nécessaire à ce niveau en tout début d'apprentissage. 45 des 59 participants ont précisé qu'ils jugeaient que leur niveau de compétence en français n'était pas encore assez adéquat à ce niveau pour comprendre les détails du film d'une manière compréhensive et préféraient travailler les séquences sous-titrées en anglais. Ils ont estimé que le sous-titrage en anglais les aidait à bien comprendre l'histoire ; le repérage des mots à l'écoute durant le visionnement sans sous-titres devenait ensuite plus aisé. Dans les réponses variables qui suivaient, beaucoup ont précisé qu'ils ont beaucoup apprécié ne pas avoir de sous- titres au second visionnement d'une séquence. Voici une sélection de leurs observations:

I would be all confused if there were no subtitles (HD).¹⁶

It's vital to the overall understanding of the storyline; otherwise, my grasp of the context would decrease (MM).¹⁷

It's definitely useful to have subtitles; otherwise, we wouldn't be able to understand everything. Many words I do not know would pass me by and I would not enjoy the film so

¹⁶ Je serais totalement désorientée s'il n'y avait pas de sous-titres (HD).

¹⁷ Ils sont essentiels pour vraiment comprendre les grandes lignes de l'histoire ; autrement, j'en saisiserais bien moins le contexte (MM) (mes traductions).

much. Watching a scene a second time round without subtitles is quite good too because it forces you to listen more closely (AN).¹⁸

Initially, I need the English subtitles to get an idea of the story. It's great to first view the film with English subtitles and then without because then, I can pick out words and phrases that we've been working with which motivates me to listen more carefully (MH).¹⁹

I loved the use of subtitles as it meant that we could understand exactly what the characters were saying; it also helped us learn new vocabulary. It also helped because even when the subtitles were removed, we were able to still know what was going on because we had seen through the subtitles exactly what the storyline was (ND).²⁰

Cependant, 19% des répondants ont mentionné qu'ils aimeraient travailler avec des sous-titres en langue cible lorsqu'une certaine maîtrise de la langue avait été acquise, c'est-à-dire vers la moitié du premier semestre et 12% préférerait cette forme de sous-titrage dès le début. Deux répondants ont pensé que malgré l'avantage sémantique des sous-titres, ils les trouvaient déroutants et une a avoué qu'ils l'encourageaient à un peu de paresse à l'écoute.

Although they helped me try to translate certain words and to understand the scenes better, I felt subtitles distracted me a bit. It would be preferable to watch it first with subtitles then later again without or maybe with subtitles through half the semester or until we were comfortable with the language (SG).²¹

¹⁸ Les sous-titres sont vraiment utiles; autrement, on ne comprendrait pas tout ce qui se passe. Beaucoup de mots m'échapperaient et je n'apprécierais pas autant le film. Revoir une deuxième fois une séquence sans sous-titrage est bien aussi car cela force à se concentrer sur l'écoute (AN).

¹⁹ Au premier abord, j'ai besoin des sous-titres anglais pour avoir une idée de l'histoire. C'est génial de visionner le film d'abord sous-titré en anglais puis sans sous-titres parce qu'alors, je peux identifier les mots et les phrases travaillés et cela m'incite à écouter avec plus d'attention (MH).

²⁰ J'ai beaucoup aimé l'utilisation des sous-titres car cela voulait dire qu'on pouvait comprendre exactement ce que les personnages disaient et ça nous aidait à développer notre vocabulaire. Cela nous aidait aussi quand on ôtait les sous-titres ; nous pouvions toujours saisir ce qui se passait car les sous-titres nous avaient permis de vraiment comprendre l'histoire (ND).

²¹ Malgré le fait qu'ils aident à la traduction de certains mots et à une meilleure compréhension des scènes, je pense que les sous-titres me déroutaient un peu. Je préférerais peut-être visionner le film d'abord avec sous-titres et puis sans sous-titrage ou peut-être avec sous-titres seulement pendant la première moitié du semestre ou jusqu'à ce que nous soyons un peu plus à l'aise avec la langue (SG).

I would prefer French subtitles because it's difficult to listen to the French and try to understand it when reading English subtitles. The vocab used in the film is not that difficult so having the subtitles in French would help to understand what we're hearing²² (CB)

Malgré ces doutes exprimés par quelques étudiants, il semble que les sous-titres anglais au premier visionnement d'une scène aident la plupart des apprenants à bien saisir les nuances et à vraiment comprendre le contexte de l'histoire ; ils apprécient un second visionnement qui les encourage à écouter avec plus d'intérêt. Le sentiment prédominant parmi ces apprenants est que lorsque les sous-titres sont enlevés, ils savent exactement ce qui se passe car ils ont compris le sens de l'histoire. Le contexte a été clairement assimilé et constitue donc un référent très compréhensible pour les activités. Vanderplank (1998) avait noté que les sous-titres fournissaient aux apprenants une banque de données linguistiques qui auraient été perdues dans un flot de paroles inintelligibles et qui les sensibilisaient à la langue cible en début d'apprentissage. À mon avis, cette sensibilisation à la langue est renforcée par le fait que les sous-titres aident à organiser ces données et à former une trame de référence qui mène à une pédagogie du sens.

Tableau 6. Le film aide-t-il à l'apprentissage ?

Beaucoup	41%
Modérément	58%
Pas beaucoup	1%
Pas du tout	0

En réponse à la question « Dans quelle mesure le film vous a-t-il aidé dans votre apprentissage du français ? », 41% ont trouvé que le film les avait beaucoup aidés et 58% modérément. Dans l'ensemble, l'avis est que le facteur le plus avantageux est que le film a contribué à la construction du vocabulaire et aux techniques d'écoute ainsi qu'à l'assimilation du côté pratique de la langue. Les étudiants ont trouvé que le film complétait bien le manuel et favorisait un apprentissage plus

²² J'aimerais mieux un sous-titrage français parce qu'il est difficile d'entendre du français et d'essayer de comprendre ce qui se dit en lisant des sous-titres anglais. Le vocabulaire du film n'est pas si compliqué ; donc, les sous-titres français nous aideraient à comprendre ce qui se dit (CB) (mes traductions).

diversifié. Voici quelques-uns de leurs commentaires en réponse à la requête :
« Précisez comment il vous a aidé »

Because it is very entertaining, we learn at the same time enjoying the subject. This is where I learn most of the things and understand much better than in the lecture. I liked working with it and it made it easy to work with (TG).²³

It greatly aided in the oral side of learning and is useful in practically applying French²⁴(MK)

C'était bien d'écouter les CDs d'Alter Ego et d'entendre Kirikou ; les accents et les situations sont différents et nous donnent donc une expérience plus compréhensive de l'écoute (M).²⁵

A good technique to use in teaching French to beginners; it was the most fun part of the course as it made the vocab more familiar to me (BD).²⁶

The exercises were more interesting since we had to identify them with what we saw in the film (NC).²⁷

You built a relationship with the characters and you are able to follow and understand the story. It was also visual and audio-based work; picturing the characters and their story helped me remember and understand (SM).²⁸

Selon les réponses variables, il semble que le film soit un moyen divertissant et stimulant d'apprendre la langue et d'étendre le vocabulaire. Un avantage est qu'il aide à développer l'écoute et diversifie les types d'accent français que les étudiants entendent. De plus, il semble que l'aspect sécurisant des sous-titres favorise la mémorisation. Le point le plus saillant qui en ressort est le fait que les apprenants semblent très à l'aise envers l'apprentissage lorsqu'ils travaillent avec le film et qu'ils

²³ Parce qu'il est amusant, on apprend en jouissant de la matière. C'est là où j'apprends le plus, je comprends mieux que dans les cours. J'aime travailler avec le film et cela rend l'apprentissage plus facile (TG).

²⁴ Le film m'a beaucoup aidé surtout à l'oral et il est très utile en ce qui concerne l'application pratique de la langue (MK).

²⁵ It's been good to listen to Alter Ego's CD and *Kirikou* as the accents and situations are different and therefore give me a more complete listening exercise (M).

²⁶ Une bonne technique pour l'apprentissage au niveau débutant ; c'était la partie la plus agréable du cours et elle a rendu pour moi le vocabulaire plus familier (BD).

²⁷ Les exercices étaient plus intéressants car nous avions à les identifier à ce que nous voyions dans le film (NC).

²⁸ On développe un rapport avec les personnages et on peut suivre et comprendre l'histoire. C'est aussi un travail audio-visuel ; revoir les personnages et leur histoire m'aide à me rappeler et à comprendre (SM) (mes traductions).

trouvent plus facile d'apprendre à travers ce film. Les mots 'comprend mieux' 'vocabulaire plus familier' 'rend plus facile à comprendre' ou 's'identifier au film' suggèrent que le film assiste ces apprenants en édifiant un contexte plus familier, un référentiel commun sur lequel ils peuvent s'appuyer. Lorsque les référents culturels du manuel entraînent un manque de compétence socioculturelle chez des apprenants et que leur compétence référentielle ne leur permet pas de donner un sens aux situations d'apprentissage dans lesquelles ils se trouvent, le film, lui, leur fournit une situation où le contexte d'enseignement est tout à fait clair ; l'apprentissage se fait donc sans équivoque.

6.4 Les désavantages du questionnaire

Oppenheim (1992) indique que bien que le questionnaire soit un moyen pratique de recueillir des données et qu'il soit facile à analyser, il donne un aperçu limité des opinions des répondants. D'une part, les options sont limitées par les questions fixes car les choix donnés ne reflètent pas toujours l'avis exact de tous les répondants. D'autre part, les questions variables demandent un effort que les répondants ne souhaitent peut-être pas fournir, ce qui peut aboutir à des réponses un peu superficielles. Il ajoute que le questionnaire ne permet pas à l'enquêteur de clarifier les questions qui n'ont pas bien été comprises et ainsi, les répondants peuvent mal interpréter les questions. Ces désavantages sont devenus évidents dans le questionnaire 2a. Je ne suis pas sûre que les répondants aient vraiment fait l'effort d'expliquer leurs difficultés dans la question 4. Le questionnaire 2b était plus précis mais comme le mentionne Oppenheim (ibid), les questions fixes ont aussi tendance à suggérer des opinions ; l'avis spontané n'est pas celui qui est exprimé d'emblée. Je voulais avoir plus de précisions sur les difficultés encourues par certains étudiants et établir de quelle manière le film aidait à l'apprentissage de différents groupes d'étudiants. En ce qui concerne l'adaptation au manuel et la réaction au film, y a-t-il une différence entre les étudiants qui obtiennent régulièrement une note élevée et ceux qui en obtiennent une moyenne ou basse? Le film joue-t-il le même rôle de facilitateur à l'apprentissage chez les étudiants de différents niveaux de réussite ? Après les discussions informelles en 2007 mentionnés au chapitre 5, j'avais remarqué qu'il semblait y avoir une différence d'avis envers l'utilité du film dans l'apprentissage du FLE entre étudiants qui obtenaient des notes élevées, moyennes ou basses. En analysant les questionnaires de 2009 après le premier

semestre, j'avais aussi noté que parmi ceux qui disaient avoir encouru des difficultés avec le manuel, une large proportion avait obtenu une note moyenne ou basse. Je voulais voir s'il y avait une relation entre l'expérience du contenu du manuel *Alter Ego 1* et la réaction au film *Kirikou et la sorcière* et à la façon dont il est utilisé. A cet effet, j'ai décidé de compléter les questionnaires par des interviews au milieu du second semestre.

6.5 Les interviews

Au début du second semestre, 21 des 59 participants au questionnaire 2a et 2b ont continué leurs études de français. Parmi eux, je me suis rendu compte que certains avaient été absents pendant au moins deux des 6 cours chaque semaine. J'ai décidé de sélectionner en particulier des étudiants qui avaient assisté à la majorité de leurs cours durant les deux semestres et de les diviser en trois groupes selon les notes qu'ils avaient obtenues à la fin du premier semestre de 2009: Le groupe A, un groupe de trois étudiants ayant obtenu une note de plus de 80% au premier semestre, le groupe B avec trois étudiants ayant obtenu une note d'entre 60% et 70% et le groupe C, un groupe de deux étudiants avec une note d'entre 50% et 59%. Les entretiens se sont passés en groupe (A, B et C) durant le second semestre après le visionnement intégral du film avec sous-titrage français et ont duré environ un quart d'heure pour chaque groupe. Pour respecter leur anonymat, je les mentionnerai par leurs initiales²⁹.

- Les questions pour le groupe A (CB, KT, AN)

Les interviews cherchaient à clarifier les opinions données dans les questionnaires. Pour le groupe A, CB et KT avaient précisé dans leur questionnaire n'avoir eu aucun problème avec le manuel et l'avaient trouvé intéressant et approprié à leur niveau mais AN avait eu quelques difficultés avec le manuel. CB et KT souhaitaient travailler avec sous-titres français ; je voulais découvrir si elles pensaient être capables de s'en sortir avec des sous-titres français dès le début. Je voulais aussi

²⁹ La transcription des interviews en anglais se trouve à l'annexe 3.

identifier les difficultés que AN avait eues avec le manuel et comment elle avait réussi à en venir à bout. Je souhaitais également savoir si les trois avaient une opinion assez semblable de la manière dont le film avait été utilisé et son utilité pour leur apprentissage, maintenant qu'ils l'avaient vu intégralement en version sous-titrée en français.

Voici les questions préparées pour ces étudiantes :

1. 1 a) (Pour CB et KT) - Vous avez mentionné dans votre questionnaire que vous avez apprécié le livre et le film et que vous les avez trouvés à un bon niveau pour votre apprentissage. Pouvez-vous préciser ce que vous avez trouvé utile et approprié dans *Alter Ego 1*?
- 1 b) (Pour AD) : Vous avez mentionné dans votre questionnaire que vous avez eu quelques problèmes avec le manuel *Alter Ego 1*. Pouvez-vous expliquer ces difficultés?
2. 2 a) (Pour les trois) En ce qui concerne le film, pouvez-vous donner votre avis sur la manière dont il a été utilisé ? (Séquences sous-titrées en anglais, puis sans sous-titres et à la fin, le film intégral avec sous-titrage français).
- 2 b) (pour CB et KT) : Vous avez mentionné que vous préféreriez des sous-titres français. Pensez-vous que vous auriez pu comprendre le film avec sous-titres français dès le début ?
3. (Pour les trois) Pouvez-vous préciser ce que vous avez trouvé utile pour votre apprentissage dans le travail avec le film *Kirikou et la sorcière* ?

- **Les questions pour le groupe B (NM, NN, SM)**

NM avait précisé dans le questionnaire n'avoir eu aucun problème avec le manuel. Les deux autres, NN et SM avaient eu des peines avec certains aspects du manuel et l'une d'elles, NN a malgré tout obtenu une note juste au-dessus de 70%. Je l'ai incluse malgré tout dans ce groupe parce que je voulais comprendre ses difficultés et établir comment elle avait réussi à les vaincre. Comme pour le groupe A, je voulais aussi savoir si les trois avaient une opinion assez semblable de la manière dont le film avait été utilisé. Pour NM, je voulais savoir ce qu'elle avait trouvé utile

pour son apprentissage et pour NN et SM, de quelle manière l'apprentissage différerait lorsqu'il était basé sur le film et sur le manuel.

Voici les questions préparées pour ces étudiantes :

1. 1 a) (Pour NN et SM) Vous avez mentionné dans votre questionnaire que vous avez eu quelques problèmes avec le manuel *Alter Ego 1*. Pouvez-vous expliquer ces difficultés?
- 1 b) (Pour NM) : Vous avez mentionné dans votre questionnaire que vous avez apprécié le livre et le film et que vous les avez trouvés à un bon niveau pour votre apprentissage. Pouvez-vous préciser ce que vous avez trouvé utile et approprié dans *Alter Ego 1*?
2. (Pour les trois) En ce qui concerne le film, pouvez-vous donner votre avis sur la manière dont il a été utilisé ? (Séquences sous-titrées en anglais, puis sans sous-titres et à la fin, le film intégral avec sous-titrage français).
3. 3 a) (Pour NM) Pouvez-vous préciser ce que vous avez trouvé utile pour votre apprentissage dans le travail avec le film *Kirikou et la sorcière* ?
- 3 b) Comment votre apprentissage avec *Kirikou* a-t-il différé de celui du livre ?

- **Les questions pour le groupe C (LM, SD)**

Les deux apprenants ont rapporté dans leur questionnaire qu'elles avaient fait face à des difficultés en ce qui concerne certains aspects du manuel. Le but de leur interview était d'identifier la cause de leurs difficultés et comment elles avaient réussi à en venir à bout. Je voulais aussi savoir si elles trouvaient l'apprentissage différent avec le film et pourquoi et si elles approuvaient la manière dont il avait été utilisé.

Voici les questions préparées pour les deux étudiantes :

1. Vous avez mentionné dans votre questionnaire que vous avez eu quelques problèmes avec le manuel *Alter Ego 1*. Pouvez-vous expliquer ces difficultés?
2. En ce qui concerne le film, pouvez-vous donner votre avis sur la manière dont il a été utilisé ? (Séquences sous-titrées en anglais, puis sans sous-titres et à la fin, le film intégral avec sous-titrage français).

3. Pouvez-vous préciser ce que vous avez trouvé utile pour votre apprentissage dans le travail avec le film *Kirikou et la sorcière* ? Comment cet apprentissage a-t-il différé de celui du livre ?

6.5.1 Le compte rendu des interviews

La seule du groupe A qui s'est dit avoir eu quelques problèmes avec le manuel a précisé durant l'interview que son sentiment était plus proche d'une irritation à cause du manque de cohésion dans le lexique à la fin d'*Alter Ego 1* ; elle le jugeait incomplet. Ce groupe a pensé que le livre les stimulait et qu'il convenait aux études à ce niveau. Elles ont trouvé que le film *Kirikou et la sorcière* était motivant et avait contribué au développement de leur vocabulaire. Cependant, KT et CB ont jugé qu'elles auraient été mieux stimulées dans leur apprentissage de la langue par des sous-titres français au premier semestre.

Dans le groupe B, NN a jugé le lexique du manuel déroutant et s'est souvent sentie perdue au début car elle ne pouvait pas mettre en pratique ce qu'elle apprenait mais elle a surmonté ces problèmes en travaillant assidûment avec le manuel. Malgré des difficultés de vocabulaire, SM a jugé que le manuel était bon mais qu'il avait besoin d'être complété par autre chose de plus familier ; pour cela, elle considérait le film très approprié. Les trois étudiantes ont été d'accord sur l'utilisation du sous-titrage tel qu'il avait été employé. Durant le visionnement intégral, elles ont joui des sous-titres français. *"The words mirrored what was said and helped to extract vocabulary from the film more clearly"*³⁰ a précisé SM. Les trois ont estimé que le film les avait assistées à mieux comprendre le mécanisme de la langue.

Dans le groupe C, LM a travaillé assidûment pour surmonter ses difficultés avec le lexique du manuel mais LM a avoué n'avoir pas fourni beaucoup d'efforts pour vaincre les siennes. LM a signalé qu'elle avait des problèmes de grammaire dans n'importe quelle langue et que le manuel demandait énormément d'efforts ; elle s'est démotivée en face de ses difficultés. Elle a jugé qu'avec le film tout prenait vie,

³⁰ Les mots sont reflétés comme dans un miroir et c'est plus facile de dégager clairement le vocabulaire du film (SM) (ma traduction).

qu'elle avait toujours des problèmes à l'écrit car la structure des phrases et les conjugaisons lui viennent difficilement mais elle a avoué qu'elle ne faisait pas toujours son travail d'application et que lorsqu'elle faisait l'effort de le faire, elle y arrivait. SD a expliqué qu'elle avait dû passer beaucoup de temps à étudier ses cours pour tout comprendre mais que faire systématiquement ses devoirs lui avait fait beaucoup de bien. Elle a avoué qu'au début, elle comprenait si peu des cours qu'elle portait peu d'intérêt à la langue. Le travail de film lui a donné plus confiance en elle-même et l'a aidée à être plus motivée. Les deux étudiantes ont estimé que le film a joué un rôle important dans l'adaptation au manuel et à leur apprentissage dans l'ensemble.

Si nous comparons l'impact du livre et du film sur ces trois groupes, il semble que ceux qui réussissent bien dans leurs études de la langue paraissent n'avoir aucune ou peu de difficultés à s'adapter au manuel, qu'ils sont stimulés par le film et que celui-ci étend leur vocabulaire ; cependant, ils n'ont pas besoin de ce film pour leur fournir un contexte plus familier, la langue leur est tout à fait compréhensible. Le manuel pose des problèmes à ceux qui réussissent modérément et à ceux qui obtiennent des notes basses à cause des différences culturelles. Comme le montre la perspective interculturelle, les individus vivent leur culture de manière unique et ces étudiants entrevoient donc les apports culturels transmis par le manuel selon leur propre expérience de vie. Par conséquent, leur compétence référentielle est inadéquate, cela leur demande beaucoup d'efforts pour s'adapter au manuel et ils se sentent amoindris et démotivés. Le contenu du film est plus clair car le contexte est plus connu; alors, l'apprentissage semble plus aisé et ils sont encouragés dans leurs études. Le degré d'utilité du film *Kirkou et la sorcière* paraît donc varier selon le degré de difficulté encouru avec le matériel du livre en début d'apprentissage ; le film compense les problèmes de sens chez ceux qui réussissent moins bien dans leurs études.

6.6 Le bilan des questionnaires et des interviews

Le but de cette étude était double : à travers les deux séries de questionnaires et les interviews, nous avons identifié la population actuelle d'étudiants débutants à UKZN, Pmb ainsi que les raisons pour lesquelles ils choisissent d'étudier le français et nous avons inféré quelques-uns de leurs besoins en tant qu'apprenants novices

en FLE. Ensuite, nous avons rassemblé les opinions des étudiants sur le matériel d'enseignement utilisé dans le programme. Est-ce que, selon eux, ce matériel d'enseignement leur convient ? Répond-il à leurs besoins ? Tenant compte de ce qu'ils nous ont dit, que pouvons-nous en conclure ?

Rappelons-le, beaucoup d'apprenants ont indiqué dans le questionnaire 1 qu'ils aimeraient étudier le français parce que cette langue pourrait leur être utile dans leur carrière. Des dispositifs pratiques ont été mis en œuvre pour les aider à coordonner leurs choix de matières et il a été établi que, vu la demande pour le français dans le monde professionnel en Afrique du Sud aujourd'hui, il serait indiqué de motiver nos étudiants à continuer leurs études de la langue pour au moins une deuxième année ; ceci leur donnerait l'avantage d'un niveau DELF B1, un niveau d'utilisateur indépendant pour débiter dans leur carrière. Durant cette première année d'études, il s'agit donc de non seulement leur apprendre à communiquer à un niveau de base mais aussi à leur donner confiance, comme l'a dit Porcher (2003) en leur capacité à maîtriser la langue et les motiver, comme le mentionne Boiron (2006) à prendre charge de leur apprentissage engendrant donc une pédagogie de la réussite. Est-ce que le matériel d'enseignement aide nos apprenants à réussir d'une manière suffisante pour les motiver dans leurs études ?

Selon les questionnaires 2a et 2b et les interviews, il semble que les apprenants soient satisfaits du manuel et qu'ils pensent que le film *Kirikou et la sorcière* le complète très bien. En ce qui concerne le manuel *Alter Ego 1*, la plupart des répondants au questionnaire 2a le considèrent bon. Néanmoins, plus de la moitié a trouvé le vocabulaire parfois difficile à comprendre et plus d'un tiers a estimé que les contextes de certaines situations étaient assez obscurs ; cinq des huit interviewés, se trouvaient parmi eux. Une étudiante a avoué se sentir démotivée par ces difficultés en début d'apprentissage :

I found the vocabulary particularly difficult in the book and I had to take time to understand it all..... At the beginning, I understood very little in class and I lost interest in the language (SD).³¹

SD n'arrivait pas à indiquer quel contexte de vocabulaire elle trouvait difficile durant l'interview mais il est clair qu'elle se sentait peu à l'aise dans son apprentissage et n'avait confiance ni en elle ni en le matériel d'apprentissage. Ce manque de confiance a eu des conséquences négatives sur sa perception de la langue et sur son degré de motivation. Les cinq étudiants ont mentionné que la plupart des difficultés ont été encourues au commencement de leurs études de français. Lorsqu'ils se sont habitués au manuel, cela a mieux été. Cette progression a toutefois requis plus d'efforts chez certains comme NN et SD ; malgré les difficultés, elles ont été en mesure de prendre charge de leur apprentissage et de s'y mettre pour les surmonter. Il semble que le film *Kirikou et la sorcière* les a grandement aidées à venir à bout de leurs problèmes en début d'apprentissage. Les apprenants qui avaient des problèmes mais qui s'investissaient quand même dans leurs études, étaient à même de vaincre leurs difficultés ; le film les aidait à agencer ce qu'ils avaient appris et les motivait à fournir les efforts nécessaires. Cette idée renvoie à deux points mentionnés au chapitre 1 : la compétence référentielle et la motivation.

Il est évident que le film réussit à créer chez les étudiants qui ont un problème d'adaptation au manuel un référentiel cohérent qui leur permet de saisir le mécanisme de la langue plus facilement et les habilite dans leur apprentissage. La confiance que leur donne cette capacité de compréhension est très stimulante, surtout dans les premiers mois d'apprentissage. De plus, le film leur offre également un support d'enseignement inventif et prenant qui stimule leur intérêt. Ceci est évident par les commentaires suivants :

- J'attends mon cours (avec le film) avec impatience.
- Il me fait ressentir un sentiment d'immense satisfaction.
- Être capable de le comprendre et mettre en pratique ce que j'apprends, c'est vraiment motivant !

³¹ J'ai trouvé le vocabulaire particulièrement difficile dans le livre et j'ai pris beaucoup de temps pour tout comprendre Au début, je comprenais si peu des cours que je portais peu d'intérêt à la langue (SD) (ma traduction).

Le mot « *divertissant* » revient souvent, ce qui montre que travailler avec ce film semble être une forme d'enseignement stimulante qui motive et véhicule le français d'une manière originale et dynamique. Pour une pédagogie de la réussite, Boiron (2006) suggère de baser les activités d'enseignement sur ce que l'apprenant peut comprendre, peut dire et peut faire ; il ajoute qu'il serait sage de présumer une motivation zéro et de planifier un matériel stimulant et dynamique. Il semble que selon les apprenants, le film *Kirikou et la sorcière*, la méthodologie par laquelle il est travaillé et le matériel pédagogique des fiches du CD Rom, parviennent à réaliser ce genre de pédagogie en complétant le manuel avec efficacité.

CHAPITRE 7

Conclusion

À travers cette étude, j'ai montré comment et pourquoi, s'il est judicieusement choisi, un long métrage est un outil favorable à l'enseignement du FLE au niveau débutant dans une université sud-africaine telle celle de l'Université de KwaZulu-Natal à Pietermaritzburg. J'ai présenté un CD Rom qui contient des fiches pédagogiques que j'ai réalisées avec des collègues sur le film de Michel Ocelot, *Kirikou et la sorcière* afin de diversifier les méthodes utilisées au niveau débutant et promouvoir le français en tant que langue de communication en Afrique. J'ai indiqué comment en travaillant le film avec ces fiches, les étudiants qui avaient des difficultés à s'adapter à certains aspects du manuel *Alter Ego 1* ont réussi à surmonter leurs problèmes. J'ai aussi discuté de la question du sous-titrage et j'ai signalé que pour créer un référentiel commun à tous les étudiants du niveau débutant, il était souhaitable d'utiliser le sous-titrage en langue source pour que le contexte du film leur soit absolument clair.

Quelques points saillants ont émergé de cette étude. Du côté culturel, le film *Kirikou et la sorcière* avait été sélectionné à cause de son contenu africain et pour compléter le manuel jugé trop eurocentrique qui posait problème à certains étudiants. J'ai été surprise de noter que les apprenants, dans toute leur diversité, ne se sont pas tous trouvés à l'aise dans ce contexte africain. Même dans le cadre assez inoffensif d'une bande dessinée, un étudiant Hindou a mentionné qu'il s'est trouvé gêné par la présence de nudité dans le film. Dans un contexte rural africain, la nudité partielle comme dépeinte dans le film est tout à fait naturelle mais il est évident que chez un Hindou sud-africain urbanisé, elle n'est pas acceptable. Comme discuté au premier chapitre, s'il est vrai que chaque individu vit sa culture d'une manière propre à lui-même, il est aussi évident que les phénomènes avec lesquels il a vécu sont empreints d'une certaine façon dans son comportement et ses attitudes comme nous le voyons dans le cas de ce jeune homme. La communication interculturelle implique une prise de conscience de sa propre culture autant que celle de l'Autre afin d'évaluer les critères qui sont utilisés pour juger les comportements et les valeurs d'autrui. Un film tel que *Kirikou et la sorcière* pourrait être utilisé à bon

escient comme point de départ pour des discussions à thèmes culturels afin de créer une vraie intercompréhension culturelle. D'une part, certains aspects telle la nudité indique une différence culturelle marquante mais d'autre part, les thèmes universels tels la coopération, le courage ou l'amour maternel qui sont représentés dans le film signalent qu'il y a plus de similarités que de différences entre cultures. Dans le cadre de la « nouvelle » Afrique du Sud, de tels dialogues seraient très positifs.

Une autre réflexion se rapporte aux acquis dérivés des activités basées sur les séquences du film. Il est évident que les activités linguistiques variées faites sur le film *Kirikou et la sorcière* assistent les étudiants qui ont des problèmes de référents et que ce travail les encourage et leur donne confiance. Ils nous ont dit que ces activités les avaient aidés à assimiler les structures grammaticales, à construire un lexique et à l'utiliser ensuite à l'oral ainsi qu'à développer des pratiques d'écoute. Néanmoins, ce qui a été mis en pratique pendant ces activités a-t-il été bien assimilé ? Peut-il être réemployé par la suite ? L'étendue des compétences acquises pendant les cours avec le film n'a pas pu être mesurée ; le champ de cette étude n'a pas permis de l'analyser. Afin de déterminer l'effet du long métrage sur le réemploi des acquis linguistiques, il serait utile d'étendre cette recherche et d'évaluer ultérieurement cet aspect d'une manière quantitative.

Un autre élément à examiner un peu plus en profondeur est celui de la motivation. Il est clair que le travail de film stimule les étudiants dans leur apprentissage mais jusqu'à quel point cette motivation arrive-t-elle à les encourager à continuer leurs études de français au-delà d'un ou deux semestres ? Parmi les objectifs du cours débutant à UKZN, un but très important est celui de sensibiliser les étudiants à l'avantage que le français peut leur donner sur le marché du travail et à les encourager à continuer leurs études pour atteindre un niveau d'utilisateur indépendant. Pendant les premières semaines de cours au début de l'année académique, il devient évident que beaucoup d'étudiants sont peu motivés à fournir des efforts conséquents, le taux d'absentéisme aux cours est élevé et le travail d'application qui doit être fait à la maison est rarement fait. Ceux qui doivent accumuler des unités de valeur acquises par une langue choisissent le français par obligation. Ils n'ont souvent aucune attente du cours de français autre que d'obtenir un résultat adéquat et abandonner leur étude de la langue après un semestre.

D'autres n'ont pas de choix précis et sont encore indécis en ce qui concerne leur filière. Qu'est-ce qui les a poussés à choisir le français au lieu de l'espagnol, le zoulou ou l'afrikaans, langues offertes dans la Faculté à côté du français ? Comment motiver ces étudiants et les persuader que la langue française peut être une ressource précieuse en Afrique du Sud ? Comment les attirer pour au moins un autre semestre et de préférence, pour une deuxième année d'étude afin d'atteindre un niveau d'utilisateur indépendant ? Voici d'autres facteurs à être considérés.

Le film est un véhicule qui stimule et intéresse ; un long métrage qui contient une histoire prenante est un moyen puissant de transmettre la langue et de motiver les étudiants dans leurs études. La première année d'étude est une période de transition vers l'expérience universitaire et une grande partie des débutants en FLE sont parmi ces novices. C'est une phase d'adaptation mais souvent aussi une période d'indécision ; un nombre conséquent d'étudiants ne sait pas encore dans quelle voie s'orienter, ils sont désorientés et indécis. C'est donc un moment où ils sont ouverts à de nouvelles expériences, à des suggestions qui pourront les mener à une voie qui leur semble propice. Par conséquent, il est impératif de les accompagner dans cette première année d'apprentissage en FLE, de leur véhiculer la langue à travers du matériel d'enseignement stimulant, compréhensible et pertinent à leur situation de vie en Afrique afin de les motiver à approfondir leurs études de la langue. Parmi ce matériel, je suis convaincue que le long métrage, s'il est bien choisi et utilisé à bon escient est un moyen fort efficace pour les encourager et les motiver.

RÉFÉRENCES

- Abdallah-Preteille, M. (1996) *Vers une pédagogie interculturelle*. Paris. Anthropos.
- Abdallah-Preteille, M. & Porcher, L (1996) *Éducation et communication interculturelle*. Paris. PUF.
- Abdallah-Preteille, M. (2003) *Former et éduquer en contexte hétérogène*. Paris. Anthropos.
- Alexander, N. (2003) *Politique linguistique et éducative et identités nationales et infranationales en Afrique du Sud*. Strasbourg. Conseil de l'Europe.
- Antheaume, B. (2004) La francophonie en Afrique du Sud. *Hermès*, 40:345-349.
- Bailly, N. & Cohen, M. (2007) L'approche communicative. Tourdetoile. Numéro 10. http://flenet.rediris.es/tourdetoile/NBaill_MCohen.html (consulté le 27 juillet 2007).
- Balladon, F.E. (2004) *The implications for classroom practice of the outcomes-based education model for teaching and learning: an evaluation of modes of implementation in KwaZulu-Natal schools*. Thèse de doctorat, UKZN, Durban.
- Balladon, F.E. (2007) French foreign language teaching and learning in South Africa and French for specific purposes (FSP). Présentation: colloque de SAALT, Potchefstroom, Afrique du Sud (4 juillet).
- Balladon, F.E. (2007) Africa Remix: une visite multimedia, rising to the challenge of extending literacy pedagogy and creating an exciting learning environment in the French classroom. Department of French, University of KwaZulu-Natal, Durban.
- Barthélémy, F. (2007) *Professeur de FLE : Historique, Enjeux et Perspectives*. Paris. Hachette.
- Bérard, E. (1991) *L'Approche Communicative: Théories et Pratiques*. Paris. CLE international.
- Berthet, A., Hugot, C., Kizirian, V., Sampsonis, B. et Waendendries, M. (2006) *Alter Ego 1*. Paris. Hachette.
- Boiron, M. (2006) Le français, une langue à vivre et à partager. *Le français dans le monde*, 348:36-37.
- Bouacha, A. (1978) *La Pédagogie du français langue étrangère*. Paris. Hachette.

- Brander, P., Cardenas, C., Gomes, R., Taylor, M. et de Vincente Abad, J. (1995) Tous différents tous égaux : Kit pédagogique. Conseil de l'Europe, Direction de la jeunesse.
http://eycb.coe.int/edupack/fr_index.html (consulté le 28 janvier 2008).
- Bulletin de la Francophonie (2008) La francophonie au cœur. Revue de l'Organisation internationale de la francophonie.
- Cherruau, P. & Milonga, G. (2006) La langue française progresse en Afrique. Interview avec Anne Poissonnier dans Courrier International Francophonie.
http://www.courrierinternational.com/article.asp?obj_id=66394 (consulté le 27 mars 2009).
- Claes, M. T. (2002) La dimension interculturelle dans l'enseignement du français langue de spécialité. *Dialogues et Cultures*, 47:39-49.
- Commissions Nationale de la CIEP (2007) DELF et DALF : Notes reçues au cours d'un stage d'habilitation au DELF et au DALF, Alliance française de Johannesburg.
- Conseil de l'Europe. (2000) *Cadre européen commun de référence pour les langues*. Strasbourg. Didier.
- Coste, D. (1989) Débats à propos des langues étrangères à la fin du XIXe siècle et didactique du Français Langue Étrangère depuis 1950 : Constantes et variations. *Langue Française*, 82:20-27.
- Coste, D. (1994) *Vingt ans dans l'évolution de la didactique des langues (1968-1988)*. Paris. Hatier-Didier.
- De Carlo, M. (1998) *L'Interculturel*. Paris. CLE International.
- Decock, J. (1970) L'Utilisation du film commercial dans l'enseignement des langues. *The French Review*, 43(3):467-473.
- De Meyer, B. (1996) L'enseignement du français en Afrique du Sud: une méthode contextualisée. *Dialogues et Cultures*, 41 :79-83.
- Ducrot, J-M. (2005) L'utilisation de la vidéo en classe de FLE.
<http://www.edufle.net/L-utilisation-de-la-video-en> (consulté le 18 avril 2008).
- Dye, G., Benelhadj-Savin, C., Grobler, C., Pierre, L et Toniolo, B. (2007) A la rencontre de Kirikou [CD Rom] CRDP, St. Denis, Ile de la Réunion.
- Foucard, M. (éd.) (2007) La dimension culturelle dans l'enseignement des langues. Rapport final du GFR. Reims. IUFM Champagne-Ardenne.
- Franc-parler dossier (2007) Enseigner avec le CECR.
http://www.francparler.org/dossiers/cecr_enseigner.htm (consulté le 5 juillet 2009).

- Galisson, R. (1982) *D'hier à aujourd'hui : la didactique des langues étrangères*. Paris. CLE international.
- Galisson, R. (1995) A enseignant nouveau, outils nouveaux. *Le français dans le monde (recherches et applications)*, Numéro spécial, Méthodes et méthodologies, janvier : 70-78.
- Gallien, C. (2000) Langue et compétence interculturelle. *Le français dans le monde*, 311:21-23.
- Girardet J. et Pécheur, J. (2002) *Campus 1*. Paris. CLE International.
- Goupil, G., & Lusignan, G. (1993). *Apprentissage et enseignement en milieu scolaire*. Montréal: Gaëtan Morin.
- Gruca, I (2007) Congrès international de la FIPF
- Hennessy, J.M. (1995) Using Foreign Films to develop Proficiency and to Motivate the Foreign Language Student. *Foreign Language Annals*, 28(1):116-120.
- Hirsch, V. (2006) Le français a le vent en poupe RFI, Afrique du Sud. http://www.rfi.fr/articles/079/article_45322.asp (consulté le 27 mars 2009).
- Hirsch, V. (2006) L'Afrique du Sud s'intéresse au français. Libération, Jeudi 27 juillet 2006, Johannesburg.
- Hopkins, A. (2002) *Cadre européen commun de référence pour les langues, guide pour les utilisateurs*. Section IV, Chapitre 8. Strasbourg. Division des Politiques Linguistiques.
- King, J. (2002) Using DVD feature films in the EFL classroom. The weekly column, article 88. <http://www.eltnewsletter.com/back/February2002/art882002.htm> (consulté le 25 avril 2008).
- Kusumarasdyati, K. (2006) Subtitled Movie DVD in Foreign Language Classes. Monash University, Melbourne, Australia. <http://www.aare.edu.au/06pap/kus06105.pdf>
- Maga, H. & Ferreira Pinto, M. (2005) L'Interculturel : éléments théoriques/ Former les apprenants de FLE à l'interculturel CIEP. <http://www.franparler.org/dossiers/interculturel.htm> (consulté le 30 novembre 2007).
- Martinez, P. (1996) *La Didactique des Langues Etrangères*. Paris. Presses Universitaires de France.
- Mathebula, P (1991) Le français langue étrangère en Afrique du Sud : sa place et son rôle dans la nouvelle répartition. *Alizés* : Janvier 1991 : 119-122.

- Meunier, O. (éd) (2007) *Approches interculturelles en éducation*. Lyon. Institut National de Recherches pédagogique.
- Ministère de l'Éducation Nationale (2006) Le Cadre européen commun de référence pour les langues ÉduScol, Langues vivantes. <http://eduscol.education.fr/D0067/cecrl.htm> (consulté le 3 juillet 2009).
- Ocelot, M. (1998) *Kirikou and the sorceress* [DVD]. New York. ArtMattan Productions.
- Ocelot, M. (1998) *Kirikou et la sorcière* [DVD]. Paris. France télévisions distribution.
- Oppenheim, A.N. (1992) *Questionnaire design, interviewing and attitude measurement*. London. Pinter.
- Ortiz de Urbina, A (2000) Eloge du plurilinguisme. Propos de Joseph Poth, Courrier de l'Unesco. http://www.unesco.org/courrier/2000_04/fr/doss21.htm (consulté le 26 mai 2009).
- Peigné, C. (2009) French language in South African Universities: journeys, changes, perspectives. A focus on didactic and sociolinguistic issues. Round Table, SAALA/LSSA Conference: Language and identity: innovation and reflection, Cape Town (28th September).
- Porcher, L. (1995) *Le français langue étrangère*. Paris. Hachette Éducation.
- Porcher, L. (2000) *L'enseignement des langues étrangères*. Paris. Hachette Education.
- Porcher, L. (2003) Interculturels: une multitude d'espèces. *Le français dans le monde*, 329: 33-36.
- Ryan, S. (1998) Using films to develop learner motivation. *The Internet TESL Journal*, IV(11).
- Simon, D. L. (2006) *Enseigner le FLE en Afrique du Sud, c'es faire fleurir le plurilinguisme*. Présentation, Congrès AFSSA, Grahamstown, Afrique du Sud.
- Steele, R. (1996) Culture ou Intercultures. *Le Français dans le Monde*, 283: 54-57.
- Trim, J. (éd) (2000) *Cadre Européen commun de Référence : Guide pour les utilisateurs*. Strasbourg. Division des Politiques Linguistiques.
- Vanderplank, R. (1988) The value of teletext sub-titles in language learning. *English language Teaching Journal*, 42(4):272-281.
- Zarate, G. (1983) Objectiver le rapport culture maternelle/culture étrangère. *Le Français dans le Monde*, 181 :34-39.

Sitograpghie

<http://www.southafrica.info/overview/français/tourisme.htm>

<http://www.francophonie.org>

<http://www.ukzn.ac.za/about-us/ukzn-campuses.aspx>

<http://www.francparler.org>

ANNEXES

Annexe 1

QUESTIONNAIRE I

1. Name:
2. Country of birth:
3. Country of permanent residence at the moment.....
4. Secondary school attended:
5. In/ near which town was your school?
6. In which province and which country?
7. What degree are you registered for?
8. In what year of study are you in your major subjects?
1st year 2nd year 3rd year Honours Masters PhD
9. What are/will be your major subjects?
10. Why are you taking French now?
 - a. *As a language requirement.*
 - b. *I need an extra elective for my degree.*
 - c. *I want to try a different language.*
 - d. *I have some experience of French and want to consolidate this.*
 - e. *I think it may be useful to me in my future career.*
 - f. *Someone in my family is francophone or I have some French ancestry.*
 - g. *Other*
11. What previous experience of French have you had?
 - a. *None.*
 - b. *1st year of high school*
 - c. *2nd year of high school*
 - d. *3rd year of high school*
 - e. *O-level certificate.*
 - f. *Informal experience; I hear it spoken by my relatives.*

g. *Other*

12. How far are you planning to go in your French studies?

- a. *1st semester, 1st year.*
- b. *2nd semester, 1st year.*
- c. *2nd year.*
- d. *Possible major.*

13. How do you plan to use your French?

- a. *Not much.*
- b. *To travel.*
- c. *To communicate with French speakers.*
- d. *It will be useful in my career.*
- e. *Other*

14. If you have chosen c. or d. in question 13, please give the following details:

c.: Where and how do you think you may encounter French speakers?

.....
.....
.....
.....

d.: What career are you thinking about and in what way do you think that French may benefit you in this career?

.....
.....
.....
.....
.....

Thank you for taking the time to fill in this questionnaire and helping me with my research project; I really appreciate it!

Ghyslaine Dye.

Annexe 2

QUESTIONNAIRE 2 a

Name:

Evaluation of teaching material in French 101

1. How would you rate the material in your textbook?

Excellent	Good	Average	Poor
-----------	------	---------	------

2. How would you rate the material in your Cahier d'activités?

Excellent	Good	Average	Poor
-----------	------	---------	------

3. How did you feel about the material in both books: (Please circle the relevant answers).

- a. The material was interesting and relevant.
- b. It was at the right level for me.
- c. I found most of the tasks too difficult.
- d. I could relate to and enjoyed the contexts of situations dealt with in the book.
- e. I could not relate to the contexts of situations dealt with in the book.

Most situations
A few situations
- f. I found the vocabulary dealt with in the book relevant and useful.
- g. I found the vocabulary dealt with in the book a bit confusing at times.
- h. Instructions were fairly easy to understand.
- i. Instructions were a bit difficult to understand most of the times.

4. If you have had any other difficulties, please could you explain them.

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

QUESTIONNAIRE 2 b
feedback on *Kirikou et la Sorcière*

1. How would you rate the choice of the film?

Poor Average Good Very good

b) Why?.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

2. Please circle the statements that you agree with.

- a. Working with the film helped increase my vocabulary.
- b. The vocabulary is not very relevant.
- c. Working with a complete film is fun and exciting.
- d. The animated film format is enjoyable.

- e. The theme of the film is interesting and motivating.
- f. It is dull and boring.
- g. I can identify with a film set in rural Africa.
- h. A film set in rural Africa is not meaningful to me.
- i. The story line is fairly simple.
- j. The story line is too simplistic and unsophisticated.
- k. I like the fact that it has African characters and landscapes.
- l. I don't mind where the story takes place; it can be in any foreign country.
- m. I like the music with traditional instruments.
- n. The vocabulary is relatively simple.
- o. The vocabulary is complicated.
- p. Characters speak fairly clearly.
- q. Characters are hard to understand.
- r. Characters speak too fast.

3. How useful were some of the activities based on film sequences? (Add your own in the blank rows)



ACTIVITIES	Very useful	Average	Not much	Not at all
Awareness of other countries in Africa.				
Naming things and people in the film.				
Using simple verbs in sentences to describe events.				
Reporting sequences of events.				
Formulating and answering questions in French.				
Talking about qualities and expressing emotions.				
Identifying expressions from spoken French and using them in different situations.				

4. To what extent have these activities helped you to understand better what we had worked with in lectures and reapply them afterwards?



A lot	Average	Not much	Not at all

5. How did you feel about the use of subtitles?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

6. Would you prefer French or English subtitles?

7. Why?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

8. Would you prefer no subtitles?

9. Why?

.....

.....

.....

.....

.....

.....
.....

10. If you have found working with *Kirikou* fun and exciting, please explain what aspects of the work made it exciting for you.

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

11. If you did not enjoy working with *Kirikou*, please explain what aspects of the work you found uninteresting.

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

12. To what extent has the film *Kirikou* helped you in learning French?

Greatly	Moderately	Hardly	Not at all
---------	------------	--------	------------

b) In what way has it helped or not helped you?

.....
.....
.....
.....
.....

.....
.....

Thank you for taking the time to fill in this questionnaire and helping me with my research project; I really appreciate it!
Ghyslaine Dye.

CONSENT FORM

Project title: The use of film in the teaching of French as a foreign language (FLE) in South Africa: a case study.

Aim of project: This project aims to find out if a full length feature film can be a useful tool in the teaching and learning of French as a foreign language at beginners' level.

Name of researcher: Ghyslaine Dye.

Affiliations: University of KwaZulu-Natal, School of Language, Literature and Linguistics. French Programme, PMB.

Qualifications: BA Hons

Contact details: Home: (033) 3433187
Cell: 0826635927
Email: dyeg@ukzn.ac.za

Name of supervisor: Dr. F. E. Balladon

Affiliations: University of KwaZulu-Natal, School of Language, Literature and Linguistics. French Programme, Durban.

Contact details: Work: (031)260 2457
Email: balladonf@ukzan.ac.za

You have been selected to participate in a study that will contribute to my Master's thesis. If you agree to participate, you will be required to fill in two questionnaires.

The estimated time it will take you is approximately one hour. You will not receive any payment for your participation.

You will not be harmed or made to feel uncomfortable, but if you wish to withdraw at any time during this study, you are free to do so without fear of recriminations or questions.

At all times your participation will be kept confidential. Your name will not appear in any publications, reports or other documents pertaining to this research project.

CONSENT

I..... (full names of participant)
hereby confirm that I understand the contents of this document and the nature of the research project, and I agree to participate in the research project.

I understand that I am at liberty to withdraw from the project at any time, should I wish to do so.

SIGNATURE OF PARTICIPANT

DATE

.....

.....

Annexe 3

Interviews

Note:

1,2,3= Questions préparées.

Q= Question supplémentaire.

Les initiales des apprenants sont utilisées pour respecter l'anonymat.

Groupe A (CB, KT et AN)

Dans les questionnaires :

- ❖ CB et KT avaient mentionné qu'ils préféreraient des sous-titres français.
- ❖ A avait dit qu'elle avait eu quelques problèmes avec le manuel.

CB

1. You said in your questionnaire that you enjoyed the book and experienced no problems. Could you give me details about what made the book relevant and useful to you in your learning?

CB - I found the book super! It is well structured and all the material is relevant and interesting. Yes, that's it, really.

2. You said you enjoyed the film. What did you think of the way it was used: in sequences with English subtitles first, then without. What did you think of seeing the whole film afterwards with French subtitles?

CB - I enjoyed the film too; it made what was learnt in class more obvious. Subtitles in English were essential at the beginning. It was important to show sequences again without subtitles though as it helped to focus on the language this time. I enjoyed seeing the whole film again with subtitles in French afterwards; it helped connect spelling of words and sound.

- 3 - You mentioned that you would have preferred French subtitles. Could you explain why?

CB - It's not easy to listen to the French while reading English subtitles. The vocab in the film is not that difficult and I think I would have coped fine with French subtitles after a short while.

4- And with subtitles right from the beginning? Would you have coped?

CB - It would have been a challenge but I think I would manage.

KT

1. You said in your questionnaire that you enjoyed the book and experienced no problems. Could you give me details about what made the book relevant and useful to you in your learning?

KT - The book was good, quite adequate for our level and I was very comfortable working with it.

2. You said you enjoyed the film. What did you think of the way it was used: in sequences with English subtitles first, then without? What did you think of seeing the whole film afterwards with French subtitles?

KT-The film was good as well; it complemented the learning experience well. I enjoyed the fact that it was animated and found it very amusing. My vocabulary benefited the most from it. English subtitles helped me understand the story better but they prevented me from concentrating on the dialogue though. I would have preferred French subtitles right from the beginning to read and associate what I am reading to the sounds I'm hearing.

- 3 - Do you think that you would have coped well with French subtitles right from the beginning?

KT - I think so, yes.

AN

1. You said in your questionnaire that you had a few problems with the book. Could you explain these difficulties?

AN - The book was good enough though at the beginning, I found some of the vocabulary a bit confusing. Once I got used to the book, it was ok though.

Q - What was confusing?

AN- Some of the vocab is not available at the back; the book is not consistent that way. It was more this that bothered me I would say.

2. You said you enjoyed the film. What did you think of the way it was used: in sequences with English subtitles first, then without? What did you think of seeing the whole film afterwards with French subtitles?

AN - I like the way the film was shown. Subtitles were very useful; otherwise, I wouldn't understand all that's going on and I wouldn't enjoy the film as much. It's also good to watch a sequence a second time without them; it makes you listen more closely and tunes your ear to the language.

3. What made the film relevant and useful to you in your learning?

AN - It was nice to learn new vocabulary and relate it to the film. The film improved my French vocabulary a lot.

Group B (NM, NN, SM)

Dans les questionnaires :

- ❖ NM avait mentionné n'avoir eu aucun problème avec le manuel

- ❖ NN et SM avaient dit qu'elles avaient eu pas mal de difficultés avec le manuel.

NM

1. You said in your questionnaire that you enjoyed the book and experienced no problems. Could you give me details about what made the book relevant and useful to you in your learning?

NM - I had no problem with the book; I found all of the content challenging and quite relevant.

2. You said you enjoyed the film. What did you think of the way it was used: in sequences with English subtitles first, then without? What did you think of seeing the whole film afterwards with French subtitles?

NM - I loved working with the film as well. It sets good examples of life and was interesting; it brought life to learning. The English subtitles helped me put things into context and give meaning later to what I heard. I enjoyed the French subtitles later.

Q - Why?

NM - It consolidated my vocabulary. You can see and hear the words.

3. What made the film relevant and useful to you in your learning?
How did learning with the film differ?

NM - The activities we did on the film helped me to build more vocabulary and also in the construction of sentences. It was fairly easy for me to write about what was happening in the film.

NN

1. You said in your questionnaire that you experienced problems with some aspects of the book. Could you give me details about those difficulties and how you coped with them?

NN - The book was sometimes confusing.

Q - What exactly did you find confusing?

NN - The words, the vocabulary in general. I often didn't know what was going on and the reference at the back was not very helpful.

Q - How did you find the different situations, the different contexts in the book? For example: going to a youth hostel, taking the underground train etc. Could you relate to them easily enough?

NN - I think so. It's the vocabulary I had problems with; I didn't understand many words.

Q - How did you cope with these problems?

NN - I had to take my book and work a long time to understand what they are talking about and the application was quite difficult. I found the vocab in the book quite difficult but I managed with time.

Q - How did learning with the film differ?

NN - Working with *Kirikou* was easier; you know immediately what is going on. I battled in the beginning; I found the work very difficult. The film helped me a lot; it helped me with conjugating verbs to create sentences too; they made sense.

2. You said you enjoyed the film. What did you think of the way it was used: in sequences with English subtitles first, then without? What did you think of seeing the whole film afterwards with French subtitles?

NN - I liked it. It felt good because I was able to pick up words in French from English subtitles; it helped me to get used to French.

SM

1. You said in your questionnaire that you experienced problems with some aspects of the book. Could you give me details about those difficulties and how you coped with them?

SM - At times new vocab isn't stated very clearly and it's confusing; but after a while, I was OK. The book is good but it needs to be supplemented.

Q – Why?

SM - It's good to have something more familiar; for that, the film was great.

2. You said you enjoyed the film. What did you think of the way it was used: in sequences with English subtitles first, then without? What did you think of seeing the whole film afterwards with French subtitles?

SM - I liked the way we saw it. Seeing the whole film again with subtitles in French afterwards was great; the words mirrored what was said and helped to extract vocabulary from the film more clearly. It made me realize how much I had learnt in one semester and was incredibly motivating.

3. What made the film relevant and useful to you in your learning?
How did learning with the film differ?

SM - You see words that we'd learnt in class come alive. You understand them better and are more able to use them afterwards when you speak.
The film helped me to learn words and expressions in their correct context and use them afterwards. Somehow, seeing it all in the film make things click into place. The film also helped with pronunciation.

Groupe C (LM, SD)

Dans les questionnaires :

- ❖ Les deux avaient mentionné avoir eu des problèmes avec le manuel.

LM

1. You said in your questionnaire that you experienced problems with some aspects of the book. Could you give me details about those difficulties and how you coped with them?

LM - I have difficulty with grammar in any language. With the book, it's much more effort to work things out. If you don't put in the effort, you lose interest because it's hard. Reading is fine; I understand very well what is going on in the book.

2. You said you enjoyed the film. What did you think of the way it was used: in sequences with English subtitles first, then without? What did you think of seeing the whole film afterwards with French subtitles?

LM - English subtitles helped a lot and were not a problem. They helped to get the gist of what is happening and afterwards, I could concentrate on the language itself. No. I liked the way we worked with the film!

3. What made the film relevant and useful to you in your learning?
How did learning with the film differ?

LM- With the film, everything is easier, much clearer. What we learnt about suddenly makes sense and comes to life.

Q- You said you had difficulty with grammar. Was it easier to apply grammar worked during film study afterwards?

LM - When it comes to writing, I still have difficulty. I battle with sentence construction and conjugation.

Q - Do you do your homework regularly to practise the grammar?

LM - (Giggle) Not always! Well, I guess that when I really apply myself, I understand the whole principle and it works better. Yes, I guess that when I make the effort, I get there.

SD

1. You said in your questionnaire that you experienced problems with some aspects of the book. Could you give me details about those difficulties and how you coped with them?

SD - I found the vocabulary particularly difficult in the book and I had to take time to understand it all. I often did not know what was going on and the reference at the back of the book was often not helpful. Doing homework really helped. I worked at my own pace then and began to understand better.

Q - How did you find the different situations, the different contexts in the book? For example: going to a youth hostel, taking the underground train etc. Could you relate to them easily enough?

SD - Yes, that was fine. The vocab was a problem though; that's where I battled.

Q - What category of words?

SD - I don't know, the words in general.

2. You said you enjoyed the film. What did you think of the way it was used: in sequences with English subtitles first, then without? What did you think of seeing the whole film afterwards with French subtitles?

SD - Yes, I enjoyed the way we worked with the film; it worked well.

3. What made the film relevant and useful to you in your learning?
How did learning with the film differ?

S D- For some reason, I found working with the film much easier. The animation made it comfortable for me, it was not too serious and I was able to relax. The vocabulary seemed easier and it was easier to apply what we learnt afterwards; you understand faster. At the beginning, I understood very little in class and I lost interest in the language. The film helped me to understand better; I am able to listen to French and pick up familiar words; I feel more confident and more motivated.

Annexe 4

Objectifs pour le programme scolaire sud-africain:

Learning Outcomes : Grade 9³²

³² Ce document est disponible en version électronique à la fin de la section *Séquences* du CD Rom 'À la rencontre de Kirikou' qui accompagne ce CD.

Annexe 5

Fiches pédagogiques Enseignant du CD Rom

À la rencontre de Kirikou^{33 34}

³³ Ces activités pédagogiques sont le fruit du travail d'une équipe sud-africaine de professeurs de français langue étrangère. Elles n'expriment donc pas seulement les idées de l'auteur ; elles incluent également celles des autres membres de l'équipe qui y ont apporté leur contribution individuelle.

³⁴ Ces fiches sont disponibles en version électronique à la section *Séquences* du CD Rom '*À la rencontre de Kirikou*' qui accompagne ce CD.