

Automne 2021

Nr. du candidat : 10001

# Employer la littérature dans l'enseignement du français à des apprenants norvégiens : Explications théoriques et exploitation didactique



Norwegian University of  
Science and Technology

FRA3900 Masteroppgave i Fransk, språkprogrammet

UNIVERSITETET I TRONDHEIM

**Un aperçu sur l'enseignement de la littérature en classe de Français Langue Étrangère en Norvège (FLE)**

## Sommaire

<b>EMPLOYER LA LITTÉRATURE DANS L'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS A DES APPRENANTS NORVÉGIENS : EXPLICATIONS THÉORIQUES ET EXPLOITATION DIDACTIQUE .....</b>	<b>1</b>
<b>REMERCIEMENTS .....</b>	<b>4</b>
<b>INTRODUCTION .....</b>	<b>5</b>
<b>1. ÉTAT DE LA RECHERCHE EN DIDACTIQUE DE LA LITTÉRATURE .....</b>	<b>6</b>
1.1. Qu'est-ce que la littérature ? .....	6
1.2. Différentes définitions autour de la « Littérature » .....	7
1.3. Peut-on enseigner la littérature ? .....	8
1.3.1. La littérature vis-à-vis des valeurs nationales, de l'identité nationale et de la langue .....	9
1.3.2. Y-a-il une littérature prototype ? .....	9
1.3.3. Comment la littérature est-elle perçue dans les anciennes colonies ? .....	10
1.3.4. La cohabitation entre les littératures nationales et étrangères.....	11
1.4. Comment, traditionnellement, la littérature a-t-elle été enseignée ? .....	11
1.5. Doit-on privilégier la forme, le contenu ou les deux ? .....	12
1.6. La littérature est souvent enseignée pour l'analyse.....	14
1.7. Peut-on utiliser la littérature pour l'enseignement de la production écrite ? .....	15
1.8. La littérature française dans le « Læreplan » pour les classes de Vg2 et Vg3.....	17
1.8.1. La littérature française dans les manuels norvégiens d'enseignement du FLE .....	20
1.8.2. Le rapport entre l'emploi de la littérature française dans les manuels norvégiens et notre exploitation didactique de <i>Petit Pays</i> .....	21
<b>2. EXPLOITATION DIDACTIQUE DE « PETIT PAYS » DE GAËL FAYE. ....</b>	<b>23</b>
2.1. Biographie de l'auteur, Gaël Faye .....	24

2.2. Le résumé du roman « Petit Pays » .....	25
2.3. Les passages clés retenus dans les guides d'enseignement du roman <i>Petit Pays</i> pour des lycéens français.....	27
2.3.1. « Analyse de <i>Petit Pays</i> pour le bac de français » (Gloria Lauzanne) .....	27
2.3.2. Exploitation du <i>Dossier pédagogique du Petit Pays</i> élaboré par Muriel Blanc et consorts. ....	30
2.3.4. Guide pédagogique : <i>Petit Pays</i> dossier pédagogique initié par Parenthèse Cinéma.....	31
3. DES FICHES PEDAGOGIQUES A L'INTENTION DES ENSEIGNANTS ET DES APPRENANTS DU FRANÇAIS EN LYCEES NORVEGIENS .....	33
3.1. Fiche du professeur 1.....	33
3.2. Fiche d'élève 1 .....	44
3.3. Fiche du professeur 2.....	53
3.4. Fiche d'élève 2 .....	62
3.5. Fiche du professeur 3.....	72
3.6. Fiche d'élève 3 .....	80
4. ANALYSE DU PROCESSUS D'ELABORATION .....	88
4.1. Le choix des extraits de textes .....	88
4.2. Le choix des activités et exercices .....	88
4.3. Les fiches en rapport avec le cadre européen et le læreplan .....	89
4.4. Démonstrations à partir des fiches .....	89
4.5. Le processus d'apprentissage en rapport avec les théories didactiques !.....	92
4.6. Le cerveau en rapport avec l'apprentissage .....	92
4.7. L'appropriation : l'acquisition et l'apprentissage.....	93
4.8. La didactique et le cognitivisme. ....	94
4.9. Différents profils des apprenants.....	95
5. CONCLUSION .....	97
REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES : .....	100
SOURCES INTERNET : .....	100

## Remerciements

Au terme de ce mémoire, j'aimerais adresser mes sincères remerciements au professeur Priscilla Ringrose et au Professeur Nelly Foucher Stenkløv, qui m'ont suivi avec attention pour l'avancement et l'accomplissement de ce travail, surtout avec l'épidémie du Covid-19 qui a rendu difficile tout le système universitaire. Leurs conseils tout le long de mon travail m'ont été d'une immense aide dans les moments de doute, de découragement, d'hésitation... Et mes remerciements aux personnes qui travaillent à l'Institut de langues et littérature, qui m'ont apporté leur aide de loin et de près, pendant ma période estudiantine.

Ma reconnaissance va également à ma mère, à ma femme et à nos enfants, pour leur soutien, leur patience et leur compréhension.

## Introduction

Dans ce travail, nous nous sommes intéressés à découvrir comme objectif, comment les textes littéraires sont utilisés dans l'apprentissage du français langue étrangère (FLE) aux lycéens norvégiens de classes Vg2 et Vg3 (2<sup>ème</sup> et 3<sup>ème</sup> année) dans l'enseignement en Norvège et aussi envers le public norvégien qui apprend le français.

Ce travail a été conçu en quatre grandes parties, à savoir :

La première partie consistera à voir « L'Etat de la recherche en didactique de la littérature ». Ici la problématique se basera autour de l'enseignement de « *la littérature* », à voir : comment la littérature est perçue et définie dans les différentes parties du globe et quelles sont les différentes approches didactiques qui ont été proposées au cours des dernières décennies, surtout à partir des années 1970 à nos jours. On verra aussi dans cette partie, comment la littérature française est présentée et enseignée en Norvège. À partir de manuels scolaires norvégiens utilisés dans l'apprentissage du FLE, il sera question de voir les éléments relatifs à l'usage de la littérature dans le programme scolaire norvégien (læreplan) pour l'enseignement du français langue étrangère au lycée.

La deuxième partie est conçue autour du roman « *Petit Pays* », son enseignement en classes secondaires. Avant cela, on aura une analyse sur les éléments et passages jugés clés dans trois dossiers pédagogiques conçu pour des lycéens francophones, autour du roman *Petit Pays*. À partir des éléments qu'on aura obtenus, on essaiera de voir s'ils sont passables d'être réutilisés dans l'apprentissage du français avec les élèves norvégiens de Vg2 et Vg3 dans l'enseignement du français langue étrangère (FLE) en Norvège. À la fin de cette partie, on verra si d'autres éléments littéraires/discursifs, culturels ou linguistiques sont envisageables pour un public norvégien dans le contexte du FLE.

La troisième partie sera faite sur la base d'éléments qu'on aura obtenus dans les deux premières parties et ceci nous permettra de concevoir des fiches pédagogiques à proposer à l'intention des enseignants du français en lycées norvégiens.

La quatrième et cinquième parties seront faites autour des fiches justificatives sur les guides/fiches pédagogiques qu'on aura conçues dans la troisième partie. Les fiches justificatives auront pour but de justifier nos choix (des exercices et travaux) dans les fiches pédagogiques du point de vue théorique et didactique.

## 1. État de la recherche en didactique de la littérature

Depuis plusieurs décennies à nos jours, des recherches en didactiques ont été faites sur la littérature comme élément essentiel dans l'enseignement. Dès les années 1970, des discussions et recherches font débat sur les meilleures approches didactiques à adopter pour l'enseignement de la littérature. Diverses méthodes et approches ont été proposées, expérimentées et adoptées. Les romans et extraits de textes qui servent comme outils didactiques et supports dans l'enseignement et l'apprentissage, ne changent pas beaucoup au cours des années (Langlade 2002). La plupart du temps, ce sont toujours les mêmes œuvres écrites par des auteurs mondialement reconnus, et sinon ce sont toujours les meilleures pages tirées de celles définies comme grandes œuvres.

Comme déjà mentionné dans l'introduction, l'objectif de cette première partie est de proposer différentes approches et méthodes didactiques de la littérature pour la meilleure façon d'enseigner le roman « *Petit Pays* ». Le roman est enseigné aux lycéens en France et nous avons pensé voir s'il est envisageable de l'utiliser dans les classes secondaires de niveaux II et III (Vg2 et Vg3) dans le cadre de cours de français langue étrangère à un public de lycéens norvégiens. Ce roman est le premier livre écrit par Gaël Faye et il est paru le 24 août 2016 aux éditions Grasset. Le livre a déjà gagné différents prix mondialement reconnus en littérature et il est aussi déjà traduit dans plusieurs langues.

### 1.1. Qu'est-ce que la littérature ?

Dans la vie courante, beaucoup de gens ont probablement eu la chance d'avoir déjà entendu parler de *littérature*, soit sur le banc de l'école, soit à partir des instituts pédagogiques, soit dans les médias, soit pendant différentes remises de Prix littéraires etc. Les habitués de la littérature française, peuvent ainsi l'associer à des auteurs comme Victor Hugo, Stendhal, Simone de Beauvoir, Albert Camus, Gustave Flaubert, Marcel Pagnol ou aussi avec des œuvres comme : *Les Misérables*, *Le Rouge et le Noir*, *Les mandarins*, *L'étranger*, *Madame Bovary*, *La gloire de mon père*, *L'assommoir*. Beaucoup associent la littérature anglaise avec à William Shakespeare ou à son roman *Romeo et Juliette*, Agatha Christie pour ses fameux romans policiers, Joanne Rowling auteur d'*Harry Potter*. La littérature africaine peut être associée à des auteurs comme Leopold Sédar Senghor ou à son poème « *Femme noire, Femme africaine* », Camara Laye, Wole Soyinka premier auteur africain et la première personnalité noire à recevoir le prix Nobel de la littérature en 1986 avec son roman *La Mort et l'Écuyer du roi* ; Ahmadou Kourouma avec son roman « *Le soleil*

*des indépendances* », ou encore Chimamanda Ngozi Adichie avec son roman *L'Hibiscus pourpre*. Les chinois penseront peut-être à Confucius ou à leurs fameux classiques *les Quatres livres extraordinaires* et les arabophones penseront peut-être « *Aux Contes de Mille et une Nuits* » etc. Dans le monde où la tradition/la littérature orale fait partie de la culture, les gens incluent dans la littérature les contes, les proverbes, les poèmes, la prose etc. Les africains de l'ouest l'identifient aux griots, les maîtres de la littérature orale tandis que les Burundais pensent à la prose pastorale (Kwivuga amazina) et aux contes (imigani et ibitito) que leurs aïeux leur racontaient le soir, en attendant la cuisson du soir. Ainsi quand on parle de la littérature, chaque individu a sa propre manière de l'identifier suivant les expériences vécues au cours de la vie.

## 1.2. Différentes définitions autour de la « Littérature »

Afin de pouvoir suggérer des approches didactiques en littérature pour améliorer et faciliter l'enseignement de la littérature française envers les apprenants norvégiens de langue étrangère des niveaux II et III, il nous est indispensable d'abord de discuter autour de l'expression *littérature*, son sens général et son sens didactique. Ainsi, dans le *Grand Robert* en ligne, la littérature est définie comme étant l'ensemble des œuvres qui portent la marque de préoccupations esthétiques ; connaissances, activités qui s'y rapportent ; peut être rapportées sur le travail de l'écrivain. Au sens figuré la littérature peut aussi signifier ce qui est moins sincère, faux, artificiel. Il peut s'agir aussi des œuvres littéraires se rapportant sur un pays ou une communauté ; on utilise couramment des termes généraux comme : *la littérature française, la littérature anglaise, la littérature chinoise, la littérature arabe, la littérature africaine* etc. Ainsi répondre à la question « Qu'est-ce que la littérature ? », n'est pas chose facile, du fait qu'il n'y a pas une seule et unique définition satisfaisante pour tout le monde. Jean-Paul Sartre et tant d'autres didacticiens ont essayé et ont compris à la fin qu'il était difficile de donner une réponse satisfaisante. Il nous est donc nécessaire de voir différentes définitions reconnues au point de vue académique.

Pendant la période de l'âge classique, la littérature signifiait et définissait tout à la fois « connaissances », « doctrine ». Et à partir des programmes scolaires donnés par différents systèmes éducatifs, on observe qu'à travers des textes et exercices suggérés, il y a moyen d'avoir une idée de ce qu'est « la littérature » et d'où la définition suggérée par Roland Barthes qui définit « la littérature » comme étant « tout ce qui s'enseigne, un point c'est tout » (Fraisse 2012 : 41). Avec cette définition de Barthes, on peut affirmer que la littérature est considérée comme un objet d'enseignement universellement partagé, même si celui-ci est contemporanément difficile à

définir de façon unilatérale et évidente. Aux États-Unis, la littérature est définie là-bas comme « art de la langue », ce qui veut dire qu'elle est une discipline et un objet d'enseignement au sens large (ibid. : 36). En Chine, les didacticiens Wei Chen et Li Qin sont parvenus à peu près aux mêmes observations que Roland Barthes sur la notion de « *yuwen* », un mot chinois qui se rapporte à l'enseignement et qui signifie tout à la fois : « la langue », « l'écriture », « la littérature et la culture ». En bref, le *yuwen* est une matière enseignée pendant toute la scolarité antérieure à l'université (Chen & Qin 2012 : 47- 48).

Les définitions varient et leurs modes de constitution diffèrent. Néanmoins, on peut affirmer qu'il existe toutefois des points d'accord relativement partagés. On peut justifier cela par des exemples qui le démontrent. En vrai, la notion de « littérature » est en effet fort récente, même en Occident. C'est pourquoi, jusqu'à ce jour et malgré plusieurs débats dès les années 1970 autour de la didactique sur la littérature, il est toujours difficile de trouver une seule et unique définition qui est universellement satisfaisante et admise. Le vrai problème à définir la littérature, est qu'il est difficile de savoir et de décider si tels textes devraient être inclus ou exclus de la littérature ; quels sont les critères à prendre en considération, qui nous permettront d'accepter ou de rejeter une œuvre comme étant « littéraire ou non littéraire » dans ce cas ? Les livres humanistes, les contes oraux, les articles historiques, les livres ou les articles sportifs, les articles sur la beauté, les cartes touristiques et tant d'autres, où faut-il les classer ?

Bien que la question d'une définition définitive se pose, dans le cadre académique dont c'est finalement le corps éducatif qui décide les contenus disciplinaires, c'est-à-dire les livres, les textes et leur processus d'enseignement et d'apprentissage. Alors, ceux-ci sont pris et considérés en tant que *littérature*. Dans ce cas-ci, la littérature correspond au corpus et aux contenus définis par le système éducatif.

### 1.3. Peut-on enseigner la littérature ?

Comme nous venons de le voir dans le sous-chapitre précédent, tout enseignement doit questionner d'une certaine manière les pratiques d'enseignement d'un point de vue didactique et pédagogique. Le corpus et les contenus, les démarches pédagogiques doivent être posés pendant la mise en œuvre du programme scolaire et aussi dans le choix du corpus et de son contenu.

Dans l'enseignement de la littérature, différentes approches et méthodes ont été utilisées et ont varié suivant les périodes. Les points de vue ont aussi varié sur la question de la meilleure approche et méthode à suivre. Ceci démontre d'une certaine manière que la littérature occupe une

place importante dans l'enseignement des langues nationales et des langues étrangères. Ainsi, sur la question de l'enseignement de la littérature, on peut certainement affirmer avec certitude qu'il est impossible de tout lire, tout étudier, tout connaître, du fait que la littérature est immense et infinie, alors dans ce cas-ci l'approche restrictive est inévitable dans le choix des œuvres à lire (Langlade, 2002).

Aujourd'hui, deux éléments sont à prendre en compte dans l'enseignement de la littérature française : premièrement il faudrait prendre conscience que les enseignants et les élèves sont en contact permanent avec la diversité de l'offre culturelle à travers la musique, les médias, le cinéma, les séries télévisées, la littérature de la jeunesse ainsi de suite. Secundo, on se souviendra que la supériorité permise à la littérature française s'inscrit dans une tradition qui, dès le XVe siècle, avec particulièrement Ronsard et Du Bellay, glorifie tout à la fois la singularité du modèle national et son ambition à l'universalité en ce qu'il se situe comme héritier de la littérature gréco-latine (ibid.).

### 1.3.1. La littérature vis-à-vis des valeurs nationales, de l'identité nationale et de la langue

Quoiqu'il y ait partout dans le monde, des comparaisons internationales et des démarches d'évaluation qui sont mises au point sur l'approche institutionnelle et économique des systèmes éducatifs, on remarque malheureusement que les contenus et les modes d'enseignement sont beaucoup plus rarement mis en regard (Fraisie 2012). Et de ce fait, quand on observe en profondeur la notion de la littérature, il est inexact de dire que la littérature jouit d'une grande autonomie du fait que les manuels scolaires utilisés contiennent diverses contextualisations culturelles et historiques qui ne sont pas indépendantes de l'histoire propre, des codes particuliers, des institutions et des rituels du pays concerné. On revient toujours aux grands noms, aux grandes œuvres ou aux meilleures pages de ces dernières.

### 1.3.2. Y-a-il une littérature prototype ?

On a vu auparavant que la littérature est à la fois immense et infinie et qu'il est difficile de définir si tel texte est littéraire ou pas, et c'est pourquoi la question est de savoir s'il existe une littérature à utiliser comme prototype enfin au moins à catégoriser les textes qui peuvent appartenir et capable d'être pointés comme étant de la *littérature* ou non. En Occident, les textes littéraires occupent et ont toujours occupé une grande place dans l'enseignement scolaire, ils sont perçus et servent de prototypes, outils et concepts de la formation des élèves. On a vu qu'aux États-Unis, la littérature est dite « art de la langue » et cela voudrait dire qu'elle est une discipline et objet d'enseignement

au sens large. On se souviendra que les Essais de Montaigne qui sont classés comme « littérature », peuvent aussi être bien considérés comme relevant de la philosophie. Donc comme il n'existe aucun critère pour séparer et définir ce qui est littérature et ce qui ne l'est pas, le seul moyen qui reste est bien « l'appréciation historique et sociale, à tel moment et en fonction de tel public, qui est à même d'aider sinon à définir la littérature, du moins à en cerner les contours. Ce que précisément fait l'institution scolaire au sens large » (Fraisie, 2012 : 41-42). Ceci démontre que d'une certaine façon la littérature est indissociable du cadre national et cela justifie encore une fois que « la littérature est ce qui s'enseigne, un point c'est tout ». Alors pourquoi ne pas faire en sorte qu'il y ait la possibilité de faire des comparaisons entre les systèmes didactiques des pays de différents horizons, des pays riches aux pays du tiers-monde, etc. ?

Avec cette ouverture, il y aurait une possibilité de se pencher sur la « littérature », un objet qui est considéré comme universel même si celui-ci comme on l'a vu, est toujours difficile à définir de façon unilatérale et évidente. À partir de ces études comparatistes faites sur la littérature, alors la question serait de savoir quelle est la littérature et selon les pays, quelles sont les finalités éducatives et instrumentales qui lui sont conférées ? Comme nous l'avons déjà vu, la littérature est d'une manière générale, l'objet et l'outil d'éducation et d'enseignement du fait qu'elle est profondément liée aux valeurs culturelles, à l'identité nationale, à la langue et à son apprentissage et à la maîtrise des discours ; il serait possible de l'adapter selon les récepteurs.

### 1.3.3. Comment la littérature est-elle perçue dans les anciennes colonies ?

Avec les pays colonisés, la littérature peut être perçue comme objet de contrainte, dû aux conséquences de l'histoire, par exemple la littérature des pays métropoles envers les anciennes colonies. Alors avec certitude, on peut affirmer que la littérature n'est ni naturelle ni neutre, ni sur le plan idéologique ni esthétique. C'est pourquoi il est probablement confus d'imaginer l'horizon d'une littérature authentiquement universelle, étant donné qu'à travers les différentes fonctions qui sont dédiées à l'enseignement de la littérature, l'une concerne le fait d'apprendre aux élèves certaines références porteuses de valeurs, comme le fait d'appartenir à une communauté nationale, une communauté linguistique.

Mais avec ces pays qui n'ont pas hérité d'une littérature exclusivement nationale, il y a un malaise ressenti surtout quand il s'agit des valeurs d'identité nationale, d'expression et des valeurs qui résultent des littératures héritées des pays métropoles ou de l'influence venue d'ailleurs. Ces pays sont confrontés à l'articulation entre la littérature héritée des métropoles et celle proprement

dite nationale. Et la question est confuse quand, dans ces pays, coexistent deux langues nationales et deux systèmes d'enseignement comme par exemple à Haïti ; ou quand il existe une langue officielle et des langues nationales comme au Sénégal (Fraisie 2012).

#### 1.3.4. La cohabitation entre les littératures nationales et étrangères.

Afin de parvenir à faire cohabiter la littérature nationale et celle dite étrangère, certains didacticiens proposeraient d'opérer un découpage temporel. En premier lieu, il faudrait utiliser les textes nationaux pour que ceux-ci puissent revenir ensuite illustrer la littérature contemporaine qui coïncide en général avec les périodes des indépendances. On citerait comme exemple le Québec qui s'est déjà acheminé dans ce processus de coexistence entre la littérature nationale et la littérature héritée de France. Au Québec, deux sur trois des ouvrages étudiés ou lus dans les écoles secondaires sont d'origine québécoise (ibid.).

On peut admettre que la littérature joue un rôle prépondérant dans le système langagier, intellectuel, civique et moral des élèves. Et quel que soit le pays, le système éducatif, les didacticiens et les pédagogues doivent quotidiennement se questionner sur les meilleures pratiques d'apprentissage de la littérature, qui vont en parallèle avec les corpus et leurs contenus ; les processus d'apprentissages afin d'améliorer et obtenir des pratiques d'enseignement meilleures où l'élève-lecteur et l'enseignant sont les sujets centraux dans la réalisation de leur devoirs individuels, déontologique pour l'enseignant, et apprentissage et expérience pour l'élève.

#### 1.4. Comment, traditionnellement, la littérature a-t-elle été enseignée ?

La question de l'approche didactique de la littérature est toujours d'actualité. Avant les années 1970, c'est l'approche traditionnelle qui était utilisée, avec à la base, une méthode qui consistait à utiliser la grammaire et la traduction pendant les cours de la littérature. Pendant cette période, il y avait plus de focalisation sur les textes littéraires qu'aujourd'hui. L'enseignement s'intéressait plus aux structures formelles de la langue et moins à la pratique orale. Par la suite sont apparues les méthodes qui consistaient à utiliser l'audio-oral et l'audio-visuel. Ces méthodes ont été acclamées comme étant meilleures et efficaces que les méthodes précédentes. Et puis viennent les années 1970 et 1980 pendant lesquelles l'approche communicative fait son apparition. Cette dernière met en avant la fonction du langage communicatif.

Selon Gérald Langlade, l'objectif et l'ambition de l'enseignement de la littérature est de donner à lire des textes et œuvres littéraires différents, soit dans leur intégralité ou soit sous forme

d'extraits. Mais on ressent toujours une main invisible, qui participe dans le choix de ces derniers et aussi dans façon de les traiter, c'est-à-dire : leur lecture et étude (Langlade, 2002). L'enseignant et l'élève ne font que suivre des conceptions déjà déterminées et celles-ci peuvent par conséquent détourner la réflexion didactique de ses véritables enjeux. Ces conceptions ont en commun une approche restrictive de la littérature, qui est tout à fait l'opposé de l'exigence d'ouverture tant clamée par ailleurs.

En France, l'élaboration des programmes est très unitaire et concentrée du fait que l'État à partir de son ministère de l'Éducation nationale a son rôle à y jouer, Violaine Houdart-Merot avait fait une remarque, en affirmant qu'en France, la littérature est toujours plus une affaire de lecture que d'écriture, de réception et de commentaires que de production, de connaissances que de pratiques (Fraisie 2012). On est conscient qu'il est certainement plus facile de vérifier des connaissances d'histoire littéraire au moyen d'un test ou de son équivalent, de noter la correction orthographique, morphologique ou syntaxique d'un exercice de grammaire que d'estimer une production « littéraire », dans laquelle un élève engage sa sensibilité, voire sa personnalité. Fraisie (2012 : 44) explique ceci en ces termes :

« Il est plus facile pour tous les acteurs de la chaîne éducative de vérifier des connaissances ponctuelles, où la mémorisation et l'imitation jouent un rôle majeur, que d'évaluer des compétences en vraie grandeur ».

La question qui en résulte de ce qu'on vient de voir, est de savoir si faut-il alors se résoudre à tester la mémorisation des élèves, ou peut-on ambitionner de stimuler et de perfectionner les facultés de production des apprenants grâce à l'enseignement de la littérature ? On y reviendra sur cette question dans les chapitres qui suivent !

### 1.5. Doit-on privilégier la forme, le contenu ou les deux ?

Aujourd'hui la question que se posent les didacticiens, est de savoir s'il faut distinguer l'enseignement de la littérature de l'enseignement du français. Certains chercheurs suggèrent une autonomisation de la littérature qui renvoie en fait à deux types de positions complémentaires l'une de l'autre : il faudrait distinguer l'enseignement-apprentissage du français de celui de la littérature, ceci aurait pour effet d'éviter, en français, les dysfonctionnements qui se remarquent du fait de la place indécise de la littérature, en lui donnant plutôt, dans le cadre de l'enseignement du français, un rôle « d'adjuvant » (Daunay, 2007 : 140-141). De cette façon, il est possible de pouvoir affranchir la didactique de la littérature par rapport au cadre et aux prototypes et modèles de la

seule didactique du français langue maternelle, afin de pouvoir repenser ce qui définit le particularisme et les finalités de la didactique de la littérature.

D'autres didacticiens, dont G. Langlade proposaient en revanche une autonomie relative, mais qui ne concerne pas une revendication d'autonomie. Jean-Paul Bernié lui défend l'idée d'un découpage disciplinaire qui soit hétéromorphe à des « communautés discursives » reconnaissables : de ce point de vue, la « littérature » et la « grammaire » seraient deux disciplines distinctes, à côté des savoirs et des savoir-faire liés aux pratiques langagières propres à chacune d'eux (ibid.). D'autres méthodes conçues et utilisées dans les classes du secondaire, sont le fait de voir la complémentarité entre les disciplines « du français » et de la littérature, en se servant des notions de textes et de discours comme étant des outils d'unification entre les deux. Ainsi la littérature (en secondaire) perd en partie son particularisme. Elle est réduite à faire la place du littéraire dans l'approche théorique de l'enseignement du français (ibid.).

La littérature étant définie comme tout ce qui s'enseigne, cela voudrait dire que : « la littérature est ce qui est reconnu comme faisant partie du corpus "littérature" par l'école, et dans ce cas la didactique de la littérature aura des difficultés à s'affranchir d'une telle définition globale de l'objet, qui la naturalise d'un côté et la dénature de l'autre et surtout sur ses objets d'enseignement. D'autres didacticiens proposent, à la place, de définir la didactique de la littérature sous la forme suivante : « le texte littéraire est... » ou « le discours littéraire est... » afin d'éviter la complexité de définir des frontières franches de ce qui est littéraire ou non littéraire (ibid. : 152-153).

Ce qu'il faut retenir est que la notion de lecture littéraire a permis de chercher à mieux donner un contour identifiable, théorisable et donc didactisable à l'enseignement de la littérature. En d'autres termes, enseigner la littérature permet de codifier la manière adéquate de lire les œuvres, de définir des modèles et compétences de lecture tenues pour indispensables et appropriés, donner des normes à la rhétorique du lecteur. Et, pour Jacques Dubois, c'est le devoir de l'institution littéraire de redéfinir, à chaque intervalle de son histoire, des lectures (c'est-à-dire des significations) et des modes de lecture ; ainsi parler de lecture littéraire, c'est donc essayer de définir ces modes et ces normes de lecture dans un enseignement de la littérature (ibid., p. 168).

Toutes ces approches didactiques de la littérature, faites par ces académiciens, ont comme but de faire éviter à la didactique de la littérature, des méthodes qui sont caractérisées par une approche normative de la langue liée à la littérature avec des pratiques fondées sur les manuels en

usage et avec au sein des exercices en dominance : l'explication de texte, la récitation et la dictée. La forme du texte assigne ainsi sa valeur littéraire tandis que le contenu donne la possibilité au lecteur d'avoir ses propres réflexions/imaginaires sur les textes, de l'expérience subjective du sujet lecteur au profit d'une description objective du fonctionnement textuel. Cette réconciliation didactique de la forme et du contenu littéraires permet d'envisager des approches dans le cadre Français Langue Etrangère. Nous y reviendrons plus tard.

### 1.6. La littérature est souvent enseignée pour l'analyse.

Dans les années 1950-1960, de nombreux travaux littéraires ont été faits sur la lecture et ont permis une construction sur la lecture littéraire comme un véritable outil didactique théorique où la conception du texte était définie comme objet de lecture. Les textes ont été enseignés, montrés, reçus et transformés par les lecteurs tout en suivant des approches déjà préétablies. Le lecteur n'était pas autonome dans l'approche (traditionnelle) de la lecture littéraire, c'était l'enseignant qui jouait le rôle actif tandis que les élèves étaient passifs (Daunay, 2007). La littérature était enseignée pour l'analyse, où la lecture expliquée a été le modèle dominant d'approche des textes en classe de français. Il y avait une grande focalisation sur l'auteur, le lecteur lui n'existait pas. À la fin des années 1970, Renaud Zuppinge avait affirmé cela en disant qu'on nous avait servi l'auteur, mais qu'il restait encore beaucoup à faire pour démontrer que le lecteur existait lui aussi (Daunay, 2007). Dans les années 1990, on voit une nouvelle alliance entre théoriciens de la lecture littérature et didacticiens de la notion de lecture littéraire comme outil didactique, avec son statut de notion euristique qui permet d'inventer, de découvrir, d'interroger l'acte de lecture (scolaire) et en plus de cela de concevoir un enseignable qui ne soit pas seulement sur le texte et ses divers contours, mais insiste aussi sur la relation existant entre le texte et lecteur (ibid. :167).

À partir de la notion littéraire, le lecteur acquiert la possibilité de jouer un rôle, l'appréhension du lecteur sur les textes. Thomas Aron (1987) a décrit cette liberté du lecteur sur les textes en disant : « du texte interrogé au texte qui interroge » (ibid. :168). L'approche actionnelle où le lecteur/élève est impliqué comme sujet dans la lecture littéraire, peut amener à faire de l'élève un amateur éclairé. En bref, la prise en considération du sujet-lecteur est nécessaire et assez logique du fait qu'il est nécessaire de prendre au sérieux les réflexions et les perceptions des valeurs véhiculées par les textes sur le sujet-lecteur et dans une perspective Français Langue Etrangère, ce dernier élément paraît central et sera au cœur de notre proposition,

## 1.7. Peut-on utiliser la littérature pour l'enseignement de la production écrite ?

Fournissant des éléments de réponses à cette question, les recherches faites par Jack Goody en anthropologie ou celles faites en psychologie cognitive, ont beaucoup contribué dans la démonstration de la dimension inventive/euristique que peut apporter l'écriture (Daunay, 2007 : 172). En France, la production écrite est ancienne et est présente aujourd'hui même dans les établissements scolaires. En 1969 Gérard Genette a affirmé que l'enseignement rhétorique du 19<sup>e</sup> siècle peut continuer dans les classes du primaire et du collège ; avec la rédaction, les élèves peuvent apprendre à écrire par l'étude, et aussi en imitant des auteurs. Mais à partir du lycée la production écrite s'arrête et c'est le métatextuel qui est mis en avant, c'est-à-dire le commentaire et la dissertation, sans chercher à lier la lecture des textes littéraires et l'écriture littéraire (ibid. : 171). On aimerait terminer cette partie en résumant différentes approches connues sur la didactique de la littérature :

- L'approche traditionnelle : avec celle-ci, c'est l'enseignant qui a un rôle actif tandis que les apprenants en classe ne sont que des passifs. Elle est caractérisée par l'usage des exercices comme mode de production et ces derniers sont l'analyse du texte et les activités orales (Daunay, 2007, p. 167).
- L'approche actionnelle/communicative : l'élève occupe un rôle actif. Elle se focalise sur la créativité dans un contexte esthétique et artistique. Ce n'est plus l'auteur qui est matière à focalisation, mais le lecteur a aussi son mot à dire. L'apprenant obtient la possibilité de traiter le texte à titre subjectif, soit en le recomposant, soit en le développant ou en l'interprétant dans des animations physiques comme la musique, le théâtre etc. L'apprentissage se focalise plus sur l'action et la reproduction à partir d'un texte. C'est à partir de ce dernier que l'enseignant organise différentes activités, soit socioculturelles, soit linguistiques etc. (ibid., p.168).
- L'approche linguistique/stylistique, elle met en avant la lecture comme but d'enrichir le vocabulaire des élèves. Mais ici le niveau des élèves doit être pris en compte dans le choix du livre ou du texte à lire. Alors ici, il est supposé que l'apprenant soit capable de deviner le sens des mots nouveaux suivant la contextualisation des mots (Vestli, 2008 : 6).
- L'approche sociolinguistique/ (inter) culturelle, ici les textes sont ceux qui représentent la culture de l'autre, l'histoire d'un pays quelconque. Avec cette approche, l'élève débute comme passif pendant la lecture de la littérature étrangère, tout en accumulant différentes

informations factuelles, mais à la fin il aura l'occasion d'être actif par à la suite des réflexions, comparaisons, opinions qu'il fera sur l'autre/pays/culture cible. Avec cette approche, la littérature est considérée comme étant l'image qui représente l'autre (ibid.).

- L'approche canonique : ce sont les œuvres nationales, jugées meilleures, qui sont utilisées et qui soutiennent la tradition de construction de l'identité nationale de la littérature. Elle est plus utilisée dans l'enseignement en langue maternelle (ibid.).
- L'approche expérientielle : la lecture occupe une place principale. La lecture est considérée comme une activité à laquelle le sujet-élève est sollicité pour s'impliquer intégralement avec ses sentiments, ses attitudes et son autoréflexion de lecteur (ibid.).
- L'approche non-littéraire : certains didacticiens affirment que la littérature est inutile dans l'apprentissage de la langue dans les classes du FLE. Les textes ne sont pas choisis en fonction de leur littéralité, on a comme exemple, des articles de presse, des bandes dessinées, les magazines, des textes scientifiques etc. (Daunay, 2007 : 147). Avec cette approche, on focalise plus sur l'apprentissage de la langue dû au fait que dans les classes du FLE, les élèves n'ont pas parfois le niveau de comprendre des textes littéraires et cela peut devenir la cause du désintéressement à la lecture.

En observant les différentes approches qu'on vient de voir, on peut déduire que les approches « communicative » et « sociolinguistique/interculturelle » sont celles qui conviennent dans l'enseignement et l'apprentissage du français en FLE. Ces deux approches donnent plus la possibilité aux élèves de devenir des acteurs et non des spectateurs, même si avec l'approche interculturelle, l'élève a besoin d'accumuler plus d'informations sur l'autre culture afin de devenir actif. A partir des textes, les élèves ont le privilège d'engager leurs sensibilités, leurs sentiments et leurs personnalités vis-à-vis aux textes contenus dans le corpus, ainsi les apprenants ont la possibilité de se libérer individuellement par l'imagination, la multiplicité des voix et modes d'expression et le droit à la parole individuelle. L'approche non-littéraire peut être préférable aussi si on accepte qu'il y a des textes qui peuvent être jugés non-littéraire dans l'apprentissage d'une langue étrangère et spécialement dans le cas des classes du FLE avec un trop bas niveau de la langue cible.

En Norvège, les cours du français sont donnés dès la classe de 8<sup>ème</sup> dans le collège (ungdomsskole) et jusqu'à l'université ! Est-ce que la littérature française est -elle enseignée dans

les classes norvégiens ? Et si-oui quelle(s) approche(s) est-elle privilégiée dans l'enseignement et l'apprentissage ? Est-ce que les élèves sont -ils actifs et non passifs pendant leur apprentissage ? Celles-ci sont quelques-unes des questions qu'on pourrait se poser si on envisageait d'enseigner la littérature française aux apprenants et aux élèves norvégiens ! On essaiera de trouver des réponses à toutes ces différentes questions dans les parties qui suivent.

### 1.8. La littérature française dans le « Læreplan » pour les classes de Vg2 et Vg3

Afin de pouvoir savoir comment enseigner la littérature française avec une meilleure approche didactique pour les lycéens norvégiens, il va nous falloir tout d'abord analyser sur la manière dont la littérature française est présentée (si elle est présente) dans le « læreplan » qui est le programme scolaire norvégien. Quels sont les éléments relatifs à l'usage et à l'enseignement de la littérature française dans ce programme envers les élèves norvégiens ? Quelles sont les approches didactiques qui ont été pensées pour enseigner la littérature française ?

La Norvège a mis en place par la direction de l'éducation (Utdanningdirektoratet), le programme scolaire PSP1-01 le 3 mai 2006 après délégation de la lettre du 26 septembre 2005 du Ministère de l'éducation et de la recherche en vertu de la loi du 17 juillet 1998 n°61 sur l'enseignement primaire et secondaire (loi sur l'éducation) § 3-4 premier paragraphe. Voici les objectifs du programme national ([www.udir.no](http://www.udir.no), 01.08.2006) :

#### ❖ Les objectifs du programme pour la classe de Vg2 :

Le plan scolaire pour la classe de Vg2, on peut constater que des éléments relatifs à l'usage de la littérature sont inéluctables et nécessaires pendant les cours de français langue étrangère pour cette classe (notre traduction) :

Pour l'apprentissage de la langue, l'objectif de formation est de permettre à l'élève de :

- utiliser diverses sources de textes authentiques dans son propre apprentissage des langues.
- évaluer et envisager son propre apprentissage de la langue et ses stratégies d'apprentissage en : lecture, écoute et élocution.

Pour la communication, l'objectif de formation est de permettre à l'élève de :

- comprendre le contenu de "textes authentiques écrits et oraux de différents genres".

- lire des "textes formels et informels dans différents genres" et expliquer les opinions et attitudes.
- utiliser les mots, la structure des phrases et les connecteurs de textes de manière ciblée et variée.
- écrire des "textes continus dans différents genres".
- choisir et utiliser des stratégies d'écoute, de parole, "de lecture et d'écriture adaptées au but, à la situation et aux différents genres.

Pour la langue, la culture et la société, l'objectif de formation est de permettre à l'élève de :

- discuter des aspects de la vie quotidienne, des traditions, des coutumes et des modes de vie dans le domaine linguistique et en Norvège.
- discuter des aspects des conditions de vie et des conditions sociales actuelles dans le domaine linguistique.
- expliquer les aspects de la géographie et de l'histoire dans le domaine linguistique.
- discuter de la façon dont les connaissances linguistiques et les connaissances culturelles peuvent promouvoir le multiculturalisme.

#### ❖ Les objectifs du programme pour la classe de Vg2 :

Avec le plan scolaire en FLE pour le Vg3 au lycée, on constate aussi comme avec le Vg2, que des éléments relatifs à l'usage de la littérature sont inéluctables et nécessaires dans les cours de français langue étrangère pour cette classe (traduit par moi) :

Pour l'apprentissage de la langue, l'objectif de la formation est de permettre à l'élève de :

- appliquer ses connaissances des mots, de la structure des phrases, de la liaison de "texte" et de l'utilisation de la langue enfin d'améliorer sa propre langue.
- évaluer et envisager son propre apprentissage de la langue et ses stratégies d'apprentissage sur : "la lecture, l'écoute, l'élocution et les stratégies d'écriture".

Pour la communication, l'objectif de la formation est de permettre à l'élève de :

- comprendre le contenu de "textes authentiques oraux" et écrits, plus longs dans différents genres.

- écrire des "textes cohérents et bien structurés dans différents genres".
- discuter, expliquer et "décrire oralement divers sujets".
- exprimer ses propres opinions et pensées, expériences et sentiments à l'oral et à l'écrit.
- utiliser des stratégies appropriées de "lecture", d'écoute, de parole et "d'écriture".

Pour la langue, la culture et la société, l'objectif de la formation est de permettre à l'élève de :

- diffuser la connaissance "des traditions, des coutumes et des modes de vie dans la langue cible".
- diffuser la connaissance des conditions sociales, de l'histoire, de la géographie et de la religion de différentes zones linguistiques.
- discuter également sa propre perception des similitudes sociales et culturelles, les inégalités qui peuvent entraver la compréhension, le respect, la communication, la culture de la langue cible.
- discuter des questions multiculturelles dans la langue cible, réfléchir aux différences culturelles et faire preuve de compréhension en rencontrant "d'autres cultures".
- transmettre des expériences liées à l'esthétique et aux formes culturelles ; analyser le contenu en "littérature", cinéma, musique, art et autres formes culturelles.

Avec ce programme scolaire valable depuis le 01.08.2006, on peut constater que pour l'enseignement du français langue étrangère (FLE) dans les classes de Vg2 et Vg3, il y a effectivement plusieurs éléments relatifs à l'usage de la littérature française qui sont présents. Il y est mentionné des « textes authentiques, textes formels et informels, la lecture, l'écriture, les culturelles, les traditions, l'histoire, la géographie ou les zones linguistiques », on peut sous-entendre qu'il s'agit des textes utilisés dans l'enseignement pour enfin parvenir aux objectifs préconçus dans ces plans scolaires. Sur l'apprentissage de la langue, il est souligné que ce sont les textes qui devront être utilisés. Le texte littéraire est pris comme étant une sorte de prétexte pour introduire des activités linguistiques. Ici le texte est un moyen, avec l'approche communicative, on voit qu'on demande à l'élève de comprendre par soi-même/individuellement le contenu et de commenter les opinions et les attitudes dans des situations données vis-à-vis des textes donnés. *Avec la langue, la culture et la société*, à partir des textes, l'élève est dans la rencontre de l'autre, leurs coutumes/cultures, leur mode de vie, leur histoire, leurs appartenances géographiques etc.

Comparons ce document officiel avec le L97, programme qui le précédait. Dans ce dernier on utilisait clairement le terme de « littérature » et on citait explicitement les auteurs des textes spécifiques ([www.docplayer.me](http://www.docplayer.me)). Mais Avec le programme LK06, on voit que le mot « littérature » ou « texte littéraire » ne sont pas utilisés et on ne saurait dire si c'est fait exprès ou pas, et à la place ce sont des termes vagues qui d'une certaine façon, font disparaître ou dissimulent le terme « littérature » sous les expressions « culture », « compétence culturelle », « textes authentiques dans des genres différents », « différents types de textes », « textes informels » et « textes authentiques ». Ceux qui ont élaboré le LK06, sont peut-être favorables aux définitions de la littérature données par Roland Barthes qui dit que « la littérature » est « tout ce qui s'enseigne, un point c'est tout » (Fraisie 2012 : 41), et l'autre suggérée par certains didacticiens qui parlent soit « du texte littéraire est... » soit « du discours littéraire est... » ((Daunay, 2007 : 152). Alors dans ce cas-ci, tout dépend de l'interprétation de ces termes par les enseignants vis-à-vis de la valeur et du rôle qu'ils donnent à la littérature dans leur planification des cours de langue étrangère.

### 1.8.1. La littérature française dans les manuels norvégiens d'enseignement du FLE

Nous avons constaté que dans le programme scolaire Lk06 du cours du français pour les classes du Vg 2 et Vg3, plusieurs points parlent des « textes » et avec les textes on a le droit de sous-entendre qu'ici on parle des textes littéraires et surtout quand on a vu qu'il est quasiment impossible de définir ce qui est de la « littérature » ou pas ! Afin de confirmer cela, il sera question de voir s'il y a catégoriquement présence de la littérature française dans les manuels norvégiens dans l'enseignement du FLE. Les manuels scolaire utilisés au niveau du Vg2, 2<sup>ème</sup> année au lycée, s'appelle « *Rendez-vous 2* » et « *Enchanté 2* » au niveau Vg3 en 3<sup>ème</sup> année au lycée. Ces deux manuels ont été coécrits par Hilda Hønsi, Claire M. Kjeltland et Sébastien Liautaud.

Dans le *Rendez-vous 2*, il y a des textes qui sont tirés *d'interviews* avec la jeunesse francophone ; des textes sur certaines *régions de France*, sur *le Maroc* et *d'autres pays francophones* ; de courts *textes biographiques* de jeunes francophones dans le monde et d'auteurs francophones comme : *Léopold Sédar Senghor*, *Jules Verne*, etc. En bref, les textes sur la civilisation, la géographie, l'histoire, la culture, la cuisine, les sports dans le monde francophone occupent la majeure partie du livre.

Dans le manuel scolaire *Enchanté 2*, on y trouve des textes qui sont tirés aussi *d'interviews* entre la jeunesse dans le monde francophone ; des textes sur certaines *régions de la France*, sur *le Canada* (Québec et Montréal) et *d'autres pays francophones européens et africains* ; des courts

textes biographiques sur des jeunes francophones dans le monde et des auteurs francophones et personnalités célèbres du monde francophone comme *Henri Dunant, Jacques Bel, Georges Remi (Hergé), Jeanne d'Arc, Napoléon Bonaparte, le général Charles de Gaulle* ; des textes de blogueurs qui racontent leurs voyages dans les pays et régions francophones et des textes qui parlent de *la musique africaine francophone*. On constate que des textes sur la civilisation, la géographie, l'histoire, la culture, la cuisine, les sports dans le monde francophone occupent la majeure partie de ce manuel.

Les deux manuels que nous venons de voir, se concentrent plus sur l'expérience individuelle des élèves, le développement personnel, la rencontre avec d'autres civilisations aux points de vue culturel, historique, géographique etc. On peut conclure en affirmant qu'avec ces deux manuels, la focalisation a été portée plus sur la notion de compétence, qui est le pilier de la terminologie dans le Cadre Européen commun de référence pour les langues (CECR), et qui est maintenant transféré au læreplan LK06. Pour cette raison, l'usage des textes dits « littéraires » a diminué.

### 1.8.2. Le rapport entre l'emploi de la littérature française dans les manuels norvégiens et notre exploitation didactique de *Petit Pays*

Avec le programme actuel le LK06, l'élève occupe une place centrale et capitale dans l'enseignement et l'apprentissage en FLE, c'est-à-dire son expérience individuelle, son développement personnel et son plaisir de lire vis-à-vis des textes littéraires français. C'est pour cette raison aussi que nous avons pensé à utiliser le roman *Petit Pays* en élaborant des fiches pédagogiques qui pourront permettre aux élèves à atteindre les objectifs suggérés dans le læreplan. Comme exemple, on a des exercices qui ont été élaborés de manière à pouvoir atteindre les objectifs de formation énumérés dans les parties *l'apprentissage de la langue, la communication, et la langue et l'interculturelle* du læreplan où un texte est utilisé comme un point de départ ; les voici :

- On a un exercice dans *le Rendez-vous 2* : à partir d'un extrait de texte tiré du roman « *Tour du monde en 80 jours* » dans le manuel *Rendez-vous 2*, l'élève doit expliquer le texte suivant sa propre compréhension du texte, de raconter, par exemple sa propre histoire en prenant comme exemple l'extrait de texte et surtout en utilisant le passé composé (de la littérature à la linguistique).
- À travers les exercices de la page 12 dans le manuel *Rendez-vous 2* donnés aux élèves, sur l'exercice 1, les élèves sont priés de répondre par vrai ou faux à des phrases données et si elles

sont fausses, il leur est demandé de les rectifier afin qu'elles correspondent aux contenus des textes de présentation faits par quatre jeunes francophones. Avec les questions données, on peut observer qu'elles sont surtout dirigées sur l'apprentissage et la connaissance géographique. Les élèves devraient pouvoir situer où vivent quatre jeunes francophones.

- En ce qui concerne les textes *littéraires* dans *Rendez-vous 2*, on demande aux élèves, soit d'imaginer la suite (exercice 18, page 24), soit de prétendre être l'un des protagonistes et de jouer la suite avec leur imagination (exercice 18, page 24). Pour des textes comme *Sénégal fast-food (paroles et musique)*, on observe que les élèves doivent répondre aux questions suivant leur propre compréhension du texte de la chanson.
- Dans le manuel *Rendez-vous 2*, aux pages 131-132, l'élève doit composer un texte qui parle du système scolaire norvégien tout en utilisant l'exemple donné sur le système français. Ici l'élève a la possibilité de connaître le système scolaire de l'autre en apprenant à écrire son propre texte en français.

A travers les exemples que nous venons de voir, on constate qu'un texte peut être utilisé comme point de départ afin d'atteindre les objectifs demandés dans le programme scolaire et pour cela, nous pensons que l'exploitation didactique du roman *Petit Pays* sera intéressante pour les élèves norvégiens du fait que le protagoniste du roman a plusieurs points qui correspondent aux lycéens norvégiens ; il est de la même génération qu'eux, le livre parle d'un contexte du milieu scolaire, parle de l'amitié entre les adolescents, des conflits... Le roman pourra les aider d'apprendre sur l'autre, aux points de vue de la langue, de la socio-interculturelle, géographique, historique etc. On constate aussi que les approches communicative et socio-interculturelle ont été mises en avant dans l'élaboration de ces manuels. Les extraits de textes qu'on pense choisir dans le roman *Petit Pays*, seront comme un support, tout en les adoptant suivant les objectifs de formation énumérés dans le LK07, afin pour aider les élèves dans l'enseignement et l'apprentissage d'une langue ; faciliter des réactions individuelles des apprenants et tout en les aidant aussi à apprendre sur l'autre, soit au point du vue linguistique, socio-culturelle, géographique, historique etc.

## 2. Exploitation didactique de « *Petit Pays* » de Gaël Faye.

Peut-être que la question qu'on se poserait est : Pourquoi avoir choisi de travailler sur le roman *Petit Pays* et non pas sur un autre ? L'une des raisons est que j'étais curieux de connaître le contenu d'un roman qui parle d'un pays duquel je suis originaire. Du côté expérimental et sentimental, je m'identifie à cette génération dont l'auteur nous parle dans le roman, les adolescents des années 1990 qui ont connu des situations à peu près similaires, dues au crise politique et à la guerre civile de 1993 dont l'auteur parle dans son livre. Ceux qui connaissent le Burundi et le Rwanda, peuvent par ailleurs identifier les endroits cités dans le roman et aussi certains des événements décrits, car le cadre reste ancré dans le réel. L'auteur restitue avec beaucoup d'exactitude, l'ambiance et les odeurs de Bujumbura que les jeunes de la même génération reconnaissent.

En ce qui concerne mon travail sur la didactique de la littérature, je me suis posé la question de savoir si ce roman utilisé pour le bac de français en France pouvait être également utilisé en Norvège dans un contexte didactique de français langue étrangère, en se basant sur l'idée d'une alliance entre la littérature nationale (norvégienne) et la littérature étrangère (française). Pourrait-on dans ce cas-ci appliquer certaines des approches et méthodes utilisées pour les lycéens français ? Et si non y-aurait-il d'autres approches et méthodes pour faciliter l'apprentissage des lycéens norvégiens ?

Plusieurs raisons m'ont poussé à travailler sur ce livre, y compris qu'il a déjà gagné plusieurs différents prix mondialement reconnus dans le monde de la littérature : *15e Prix du roman Fnac* en 2016, *Liste Goncourt : le choix polonais*, en octobre 2016, *Prix du premier roman* en 2016, *Prix des étudiants France Culture-Télérama* en 2016. A sa sortie le roman « *Petit Pays* » a été traduit en 15 différentes langues. Il est déjà traduit en 37 langues aujourd'hui, la dernière traduction étant en Kinyarwanda/kirundi, deux langues nationales du Rwanda et du Burundi qui sont très proches.

Une autre raison est l'un des prix qui a récompensé ce roman, le prix *Goncourt des lycéens*. Le ministère chargé de l'Éducation nationale en partenariat avec la Fnac et le Réseau Canopé organisent ce prix des lycéens sous le haut patronage de l'Académie Goncourt. Environ 2000 lycéens présélectionnés ont le privilège de lire divers romans aussi présélectionnés, et l'un de ces derniers gagne le prix. L'objectif dans cette démarche est de faire découvrir aux lycéens la littérature contemporaine et de susciter l'envie de lire. Ce prix m'a d'une certaine manière fait comprendre que si le roman a ému les jeunes français par son histoire, il pourrait également toucher

les lycéens norvégiens. Et comme mon travail est sur la didactique de la littérature et que la littérature veut dire lire des textes, alors il y a une grande probabilité que la lecture sera une lecture de plaisir pour les jeunes norvégiens du fait qu'ils peuvent s'identifier au protagoniste principal du roman qui a à peu près le même âge qu'eux. Il faudra aussi préciser que, dû à sa notoriété mondiale, le roman a été adapté en cinégraphie par Éric Barbier et sorti en écran le 18 mars 2020.

Avant de pouvoir proposer les approches didactiques pour l'enseignement du roman « Petit Pays », nous avons pensé voir comment ce roman a été enseigné aux lycéens français en classe de terminale, en seconde, en première et en cycle 4 au collège. Quels sont les éléments et les passages clés retenues dans le guide d'enseignement intitulé : *Analyse de « Petit Pays » pour le Bac de français*. Après cette étape, on discutera des éléments principaux, pour évaluer si ces derniers sont aptes à être utilisés pour l'enseignement du français langue étrangère en Norvège (lycée, niveaux 2 et 3). Aussi, il nous est nécessaire d'avoir un aperçu général sur l'auteur en commençant par sa biographie et en résumant le roman afin de mieux comprendre le contexte des œuvres didactiques et pédagogiques déjà développés : « *Analyse de Petit Pays pour le bac de français* », « *le Dossier pédagogique du Petit Pays* » et « *Petit pays dossier pédagogique* ».

## 2.1. Biographie de l'auteur, Gaël Faye

Gaël Faye est l'auteur du livre « Petit Pays » publié en 2016 et il est franco-rwandais. Il est à la fois auteur-compositeur et interprète de rap. Il est né au Burundi en 1982 et à l'âge de 13 ans, il a quitté ce pays qui vivait une guerre civile, pour enfin s'installer en France (gylendal.no).

C'est durant son adolescence dans les Yvelines, qu'il se passionne pour le hip-hop et le rap. Il a été aussi influencé par les littératures créoles. Il a fait ses études de master en économie et il a travaillé dans la finance à Londres pendant deux ans. Amoureux de la musique, il a décidé de quitter Londres afin de s'y consacrer. Avec son groupe *Milk Coffee and Sugar*, il sort un album en 2009 (facebook.com ; gala.fr). En 2013, il sort *Pili Pili sur un croissant au beurre*, son premier album solo qu'il a enregistré entre Bujumbura et Paris. Il obtient le prix Charles-Cros des lycéens de la nouvelle chanson francophone avec son premier album en solo qui est une alliance musicale plurielle entre le rap teinté de soul et de jazz, le semba, la rumba congolaise, le sébène et tant d'autres (facebook.com ; gala.fr).

Par la suite, on le retrouve à l'occasion de nombreuses collaborations artistiques avec d'autres chanteurs comme par exemple Ben l'Oncle Soul et Pauline Croze. En 2016, il publie « *Petit Pays* », son tout premier roman dans lequel il raconte la vie d'un garçon de 10 ans vivant au

Burundi. Questionné sur le livre, Gaël Faye le décrit non pas comme autobiographique mais comme étant semi-autobiographique (gala.fr). Le livre est bien accueilli par les critiques et actualités littéraires et remporte plusieurs prix comme par exemple : le Prix Roman Fnac et le Prix Goncourt des Lycéens. Persévérant toujours dans la musique, c'est en février 2018 lors de la 33ème édition de la cérémonie de la musique qu'il remporte le premier prix dans la catégorie Révélation scène. Gaël Faye sort son second album « Rythmes et Botanique » en 2017 dont il a écrit les textes au Rwanda. En 2019, son roman *Petit Pays* est adapté au cinéma (facebook.com ; gala.fr).

## 2.2. Le résumé du roman « Petit Pays »

Le roman « Petit Pays », comme déjà cité auparavant, est un roman écrit par Gaël Faye. Le livre est écrit à la première personne « je » qui parle de Gabriel, le protagoniste principal du livre. Gabriel est un jeune garçon qui a environ 10 ans en 1992, vivant au Burundi avec sa famille ; Ana sa sœur, Michel son père qui est français et Yvonne sa mère qui est rwandaise, exilée au Burundi. A part le prologue, le livre est composé de 31 chapitres et à la fin du roman, on trouve une lettre écrite par Gabriel à Laure, sa correspondante qui vit en France.

Dans le prologue, le narrateur parle d'un moment de son enfance pendant lequel, son père essaie d'expliquer à lui et Ana, les trois différentes ethnies : les Hutu, les Tutsi et les Twa qui composent les peuples du Burundi et du Rwanda. Dans les quatre premiers chapitres, Gabriel parle surtout de sa famille. Il décrit le bonheur ressenti le jour du mariage de ses parents, leur beauté et leur jeunesse. Mais tout ça, c'était avant leur séparation (chap.1).

C'est pendant le voyage que Gaby fait avec sa famille à Bukavu, au Zaïre, chez un ami de son père, que ses parents se disputent. Sa mère aimerait que toute la famille émigre en France, elle qui a fui le Rwanda en 1963, a toujours peur de la persécution qu'a connue son ethnie tutsie. Et de l'autre côté, il y a le père qui essaie de la raisonner, en lui faisant comprendre que la vie est moins chère à Bujumbura qu'en France (chap.2).

Après ce dernier incident, le père essaie d'organiser un autre voyage en famille au sud du Burundi à Rumonge, pour essayer de se réconcilier avec la mère de Gabriel. Cependant la réconciliation ne se fait pas. La mère de Gaby quitte la maison familiale après ce voyage. Gabriel continue à garder espoir qu'un jour ses parents se remettraient à nouveau ensemble (chap.3).

Pendant les vacances de Noël de cette année-là, Gaby qui reste avec son père, reçoit comme cadeau un vélo BMX. Sa sœur Ana voyage avec sa mère à Kigali pour visiter Eusébien la tante d'Yvonne qui n'a pas fui le pays malgré les persécutions faites contre sa communauté ethnique

(chap.4). Pour le jour de l'an 1993, Michel emmène Gabriel en randonnée dans la forêt de la Kibira dans un village de pygmées. A leur retour à la maison, Gaby est informé que son vélo a été volé par Calixte le gardien de la maison. Gaby, Donatien le contremaitre de Michel et Innocent l'homme à tout faire de Michel vont parcourir plusieurs kilomètres pour retrouver le vélo volé (chap.4).

Dans les chapitres qui suivent, le narrateur parle de ses amis : les jumeaux, Gino, Armand et Francis plus âgé qu'eux et qui était, au début, leur ennemi juré. Ils font tout ensemble : cueillir des mangues, aller au bord de la rivière Muha ou se retrouver dans un vieux combi Volkswagen pour rêver, plaisanter, discuter etc. Gabriel et ses camarades vivent dans une impasse située dans le quartier Kinanira. Le narrateur parle de son école, l'école française de Bujumbura, où Gaby commence à écrire des lettres de correspondance avec son amie Laure qui vit en France. Il lui raconte par exemple les élections qui se préparent dans le pays (chap. 5-13).

Michel a tout fait pour épargner Gaby et Ana de toute question politique. Mais c'était impossible. Après l'assassinat du président démocratiquement élu pendant un coup d'état raté, le Burundi sombre dans la violence (chap.16). Des gangs de jeunes hommes se forment dans la capitale Bujumbura et bloquent les rues et s'attaquent aux passants et à la population. Des tueries s'ensuivent partout dans le pays entre Hutus et Tutsis. Leur paisible impasse n'est pas non plus épargnée à la suite de l'assassinat du père d'Armand tué devant son portail (chap.16-18).

Peu après, il y a le génocide de 1994 au Rwanda qui touche la famille maternelle de Gabriel ; ses deux oncles Pacifique et Alphonse meurent après être partis combattre au sein du Front Patriotique Rwandais ; ses cousins furent tués pendant le génocide et surtout il y a sa mère qui devint folle dû au traumatisme de la perte de ses proches (chap.20, 22, 24).

Des villes mortes faisaient partir du quotidien, la violence qui s'amplifiait et que le couvre-feu était instauré dans tout le territoire Burundais. Comme ses camarades s'enfonçaient dans les gangs qui sévissaient dans Bujumbura et demandaient à Gabriel de choisir un camp et d'appartenir soit aux Hutus soit aux tutsis, lui décida de se réfugier dans la lecture grâce à une voisine de nationalité grecque, madame Economopolous qui lui avait fait goûter et l'avait initié à la beauté de la lecture. C'est alors que Gabriel se réfugia dans le monde des livres, les livres qu'il empruntait à madame Economopolous sont le lieu où il trouve du réconfort et de la consolation par rapport à son véritable monde qui périssait (chap.23, 28, 29).

La guerre s'intensifie au Burundi, la maison est attaquée par cinq hommes équipés de kalachnikovs. Prothé, le cuisinier de la maison, est retrouvé mort dans le caniveau de l'impasse.

Toutes ces conditions d'insécurité poussent Michel à se décider d'envoyer Gabriel et Ana en France dans une famille d'accueil, mais lui reste dans le pays (chap. 28-31).

Son père resté au Burundi, avait été tué dans une embuscade. A la fin du roman, Gabriel retourne au Burundi après vingt ans pour hériter des livres que lui avaient légués madame Economopolous. Son impasse est méconnaissable, tous les grands arbres de son quartier ont été rasés. Il rencontre seulement Armand parmi ses amis d'enfance qui était resté au pays tandis que tous les autres avaient eux aussi quitté le pays. Dans un cabaret où Gabriel et Armand prenaient un verre ensemble, Gabriel a la surprise d'entendre la voix de sa mère qui ne le reconnaît pas (chap. 31- épilogue).

### 2.3. Les passages clés retenus dans les guides d'enseignement du roman *Petit Pays* pour des lycéens français

Afin d'exposer les passages clés et les éléments retenus pour l'enseignement du roman *Petit Pays*, nous avons utilisé trois guides faits sur ce livre. Le premier s'appelle *Analyse de « Petit Pays » pour le Bac de français* écrit par Gloria Lauzanne et il a été publié le 28 mai 2018. Le deuxième s'appelle *« Dossier pédagogique de Petit pays »* écrit ensemble par Muriel Blanc, Claude Boutin, Benedicte Gilardi, Dominique Lechiffart et Floriana Mauny ; il a été publié le 26 juillet 2017. Et le troisième s'appelle *« Petit pays dossier pédagogique »*, publié le 8 janvier 2016 et initié par Parenthèse Cinéma. Ce guide est issu de l'adaptation cinématographique de ce roman. Il faut préciser ici que ces trois guides ont été conçus à l'intention d'apprenants et de lycéens francophones, non pas pour des élèves en classes de Français Langue Etrangère. On précise cela du fait qu'on s'attend à ce que les élèves francophones aient un niveau de langue plus avancé que les élèves de FLE.

#### 2.3.1. « Analyse de *Petit Pays* pour le bac de français » (Gloria Lauzanne)

L'analyse faite par Gloria Lauzanne sur *Petit Pays*, débute par une petite biographie de Gaël Faye, afin de donner un avant-goût sur la vie de l'auteur. Lauzanne discerne des passages-clés du roman à travers des incipits. Ainsi avec les phrases-seuils, les premiers mots d'un chapitre et des paragraphes utilisés par le narrateur dans le roman, nous pouvons voir comment ces derniers peuvent aider le lecteur-élève à imaginer la suite du texte pendant la lecture. Ils annoncent aussi le point de vue adopté par le narrateur/l'auteur ; les choix stylistiques choisis ; ils aident à accrocher le lecteur à la lecture et à comprendre où l'histoire se passe, à quelle époque, qui la raconte, quels

sont les personnages etc. Ici on aimerait résumer les analyses faites par Lauzanne dans son guide pédagogique, chapitre par chapitre.

Dans le chapitre 1 du guide pédagogique, les passages clés qui ont été cités, offrent la possibilité au sujet-lecteur de sentir en quelque sorte le sentiment nostalgique du narrateur envers son pays natal/son passé. Avec des mots qui illustrent ce sentiment : « pays lointain, « manguiers » un fruit tropical, « crocodile » un animal de régions tropicales. Des mots qui décrivent sa famille : « heureux, bonheur, papa et maman ». Des mots qui parlent des mauvais souvenirs de son enfance : « l'enfance m'a laissée des marques dont je ne sais que faire ». Et on ressent à la fois de la crainte et de la volonté d'y retourner : « il m'obsède ce retour. Je le repousse indéfiniment » ; « je dois y retourner », « je n'arrête pas d'y repenser, papa, maman, les copains...

Avec le contenu du chapitre 2 du guide, on comprend le rôle important de la lecture pour le narrateur. La découverte de la lecture est désignée par des mots comme : « chaque fois », « puis », « ainsi » ; « tous les après-midi » et aussi des expressions qui décrivent la lenteur : « ralentit », « lentement », « je voudrais retenir le temps » et le mot « découvrir » qui est utilisé deux fois dans le texte. Aussi avec des métaphores qui montrent le plaisir de lire : « j'avais aboli les limites de l'impasse » ; du ressentiment physique : « respire à nouveau », « le monde s'étendait », « amélioration ». Le bonheur ressenti dû à la lecture en décrivant la végétation : « flânions dans son jardin », « Havre de verdure ».

Dans le chapitre 3 du guide, le sujet-élève est amené à comprendre les caractéristiques d'un enfant, un adulte dans un corps d'un enfant, Gino l'ami du narrateur Gaby. Le narrateur utilise l'imparfait afin de nous faire comprendre que c'est pendant l'enfance que l'histoire se déroule, il précise aussi son âge : « il » et le temps de l'imparfait sont utilisés autant de fois : « avait », « ramassait », « se mettait », « il était », il « écoutait », son âge : « 12 ans », « pour Gino la politique n'avait pas de secret », « il buvait de café noir », « il lisait le jeune Afrique », « une kalachnikov plus grande que lui ». Gino prend des positions claires : « selon lui il y avait une manière d'être, de sentir et de penser que l'on devait adopter ». Il parle de la guerre et des journaux : « mener une guérilla, « jeune Afrique », le soir ».

Avec le chapitre 4 du guide, le narrateur évoque des éléments qui décrivent sa façon de voir le monde où tout a perdu sa couleur naturelle pour enfin devenir blanc : « neige », « blanc », « patinoire », « albinos », « flocons », « blancheur. » pour accentuer cette situation : « il n'y a plus », « il n'y a plus rien à comprendre », « prison », « bataille », « pierre tombale », « tombe », «

immortel », « nos fantômes », « d'avalanche » et de « givre » pour associer la blancheur et la mort au froid.

Avec ce guide pédagogique, les incipits élaborés fournissent des informations au lecteur sur l'auteur narrateur (chap.1) avec des mots concrets sur le sentiment mélancolique du narrateur envers son pays natal, et qui indiquent que le narrateur aimerait à tout prix retourner dans son pays natal. Le lecteur est mis dans une position où plusieurs hypothèses sont possibles sur la suite du roman. Nous pouvons constater que la lecture joue un rôle prépondérant dans la vie d'enfance de Gabi (chap.2), elle lui permet de s'évader loin de la réalité difficile et lui permet de s'épanouir personnellement. Le narrateur nous fait découvrir le portrait type d'un enfant qui vit au sein de la guerre. Le lecteur peut sentir le désespoir de Gabi (chap.4), qui est plongé au milieu du conflit/ de la guerre et qu'il souhaite fuir loin de cette guerre, il passe ainsi par le monde imaginaire : le rêve.

Une des approches méthodologiques qui correspondent avec ce guide est l'approche communicative. Au chapitre 1, on voit que le lecteur a ce pouvoir d'imaginer la suite du roman, ainsi le lecteur devient créatif vis-à-vis du texte présenté par l'auteur. L'approche linguistique et stylistique sont visibles aussi, on le voit dans les chapitres 2, 3 et 4 par les mots choisis et utilisés dans ces passages. Et l'approche sociolinguistique/interculturelle, on la remarque dans les chapitres 1 et 3, par le fait d'invoquer son pays natal géographiquement et historiquement et le fait de représenter son ami Gino au point de vue socio-culturel. Avec le læreplan, le programme scolaire norvégien, on peut affirmer que le guide y répond sur certains points qui vont avec les approches communicative et sociolinguistique-interculturelle

Ce guide pédagogique, G. Lauzanne l'a conçu pour des élèves francophones qui préparent leur bac en français et ces derniers ont un niveau linguistique très avancé par rapport aux élèves norvégiens qui sont en Vg2 et Vg 3. Ainsi cela veut dire que ça sera en peu difficile pour les élèves norvégiens de profiter de ce guide dû au fait que le niveau linguistique dans ce guide n'est pas tout à fait adapté au niveau des élèves norvégiens du FLE. Et pourtant ce guide peut être très utile pour les enseignants en Vg2 et Vg3 dans l'élaboration de leurs cours sur le roman. Il peut aider les enseignants dans leur élaboration des fiches pédagogiques, et dans leur choix d'approche, par exemple l'approche communicative qui est prioritaire dans le læreplan. Ce guide pédagogique pourrait également les aider à trouver des sujets à aborder dans les cours etc.

### 2.3.2. Exploitation du *Dossier pédagogique du Petit Pays* élaboré par Muriel Blanc et consorts.

Dans cet ouvrage pédagogique sur le roman *Petit Pays*, les auteurs constatent que le roman peut être utilisé dans l'acheminement du programme scolaire (francophone) dans la partie *Histoire*, en mettant en relations des événements d'une période donnée. Le roman *Petit Pays* pourrait être utilisé dans ce volet, du fait qu'il y a des similitudes citées dans le roman avec des régimes totalitaires et les génocides que contiennent les textes historiques.

Dans le volet *littérature et société*, il y a mille possibilités surtout du point de vue d'une approche humaniste, d'insérer le roman qui convient à une étude co-disciplinaire en français et en histoire-géographie du fait que la littérature occupe aujourd'hui une place dans la *formation de l'homme et du citoyen*. Et ici le roman est considéré comme outil qui peut jouer un rôle important dans le thème : « écrire pour changer le monde » et « Regards sur l'autre et sur ailleurs ». Le roman peut être aussi utilisé dans le programme dit « *Le personnage de roman, du XVIIème siècle à nos jours* », du fait qu'avec ce roman, il y a possibilité d'avoir une vision du monde dans un contexte géographique, culturel et politique. Le sujet-élève a la possibilité ici, de s'attacher au narrateur/personnage pour découvrir à travers les mots de ce dernier, les valeurs, les critiques énoncées et ces points conviennent avec le læreplan norvégien et l'approche communicative recommandée par ce dernier et le cadre européen commun de référence pour les langues CECR.

Gaël Faye étant à la fois musicien-compositeur, il y a aussi la possibilité de profiter des œuvres musicales de l'auteur qui traitent les mêmes thèmes élaborés dans le roman et qui d'une certaine façon fonctionnent comme le prolongement du roman. Ainsi peuvent-elles être liées à la partie : « *Ecriture poétique et quête du sens, du Moyen-Âge à nos jours* ». Et enfin, avec les valeurs qui interagissent dans ce roman, il est possible de l'inclure dans le volet : « *La question de l'homme dans les genres de l'argumentation du XVIème siècle à nos jours* » (Blanc, 2017).

Ce guide pédagogique a plusieurs points qui concordent avec les objectifs suggérés dans le læreplan norvégien. Ainsi avec la partie *Histoire* il y aurait possibilité de pouvoir faire la même chose avec les élèves norvégiens, en trouvant des passages historiques dans les manuels norvégiens qui correspondent avec des thèmes qui parlent des guerres, comme la deuxième guerre mondiale et du génocide contre les juifs pendant cette période. Ce thème va en harmonie avec le læreplan et voici quelques exemples : pour l'apprentissage de la langue en Vg2 et Vg3: « *évaluer et envisager son propre apprentissage de la langue et ses stratégies d'apprentissage sur :la lecture, l'écoute et l'élocution* », pour la communication et la socio-interculturelle : « *écrire des textes continus dans*

*différents genres ; discuter des aspects de la vie quotidienne, des traditions, expliquer des aspects de la géographie et de l'histoire dans le domaine linguistique »*etc. En bref, le guide peut être utilisé avec les élèves norvégiens en FLE, tout en tenant compte de modifier et d'ajouter si nécessaire, certains éléments afin qu'ils puissent concorder avec les manuels norvégiens : histoire-géographie, sociologie etc.

#### 2.3.4. Guide pédagogique : *Petit Pays* dossier pédagogique initié par Parenthèse Cinéma

Ce guide a beaucoup de points similaires avec le guide élaboré par Muriel Blanc et consorts, même s'il a été réalisé à la suite de l'adaptation cinématographique du roman *Petit Pays*. Ce guide propose des thèmes qui peuvent être enseignés aux élèves en travaillant en parallèle avec le film. Ceux qui ont co-écrit ce guide, proposent que le film puisse être utilisé en parallèle avec le programme scolaire dans les lycées français ([www.education.parenthesecinema.com](http://www.education.parenthesecinema.com)).

Dans les programmes de français, précisément au collège (cycle 4), l'étude du film *Petit Pays* peut s'intégrer à deux thèmes du programme de français : « se chercher, se construire » et « vivre en société, participer à la société ». Au lycée, en classe de seconde et première : l'étude du film peut compléter l'étude du roman de Gaël Faye, *Petit Pays*. Elle peut aussi servir de contrepoint à un autre roman d'initiation ou même au conte philosophique *Candide* de Voltaire.

Dans les programmes d'histoire-géographie, avec la classe de terminale qui a dans le plan scolaire : Thème 4. Chapitre 1 : Nouveaux rapports de puissance et enjeux mondiaux. Le film va avec les thèmes : « Les crimes de masse et les génocides » (génocide des Tutsi) et « L'effort pour mettre en place une gouvernance mondiale face aux défis contemporains » : justice internationale, réfugiés... sur ce point-ci on peut voir qu'il est compatible avec le lœreplan sur les objectifs : *discuter des aspects de la vie quotidienne, des traditions, expliquer des aspects de la géographie et de l'histoire dans le domaine linguistique*.

Dans le programme Histoire-Géographie-Géopolitique-Science (enseignement de spécialité), le film peut être utile en classe de première, pour élaborer des thèmes comme : « Comprendre un régime politique » : la démocratie, « Avancées et reculs de la démocratie », « Étudier les divisions politiques du monde » : les frontières. En classe de terminale, les thèmes qui peuvent être mis en parallèle avec le film sont : « Faire la guerre, faire la paix », « Formes de conflits et modes de résolution », « Histoire, mémoire, et justice : La justice à l'échelle locale : les tribunaux gacaca face au génocide des Tutsi. »

Dans le programme Education morale et civique (EM C), en classe de seconde, le film peut être utile pour les thèmes : « Des libertés pour la liberté », « L'État de droit ». En classe de première, le thème qui va avec le film est : « Le lien social et ses fragilités ». Et en classe de terminale, le thème qui va avec le film est : « Fondements et expériences de la démocratie ».

Ce guide a plusieurs points qui sont repris dans le læreplan, voici quelques exemples : pour l'apprentissage de la langue, la communication et la socio-interculturelle en Vg2 et Vg3: « *évaluer et envisager son propre apprentissage de la langue et ses stratégies d'apprentissage en lecture, en écoute et en élocution* », et puis: « *écrire des textes continus dans différents genres ; discuter des aspects de la vie quotidienne, des traditions, expliquer des aspects de la géographie et de l'histoire dans le domaine linguistique, diffuser la connaissance des conditions sociales, de l'histoire, de la géographie et de la religion de différentes zones linguistiques, discuter également sa propre perception des similitudes sociales et culturelles, les inégalités qui peuvent entraver la compréhension, le respect, la communication, la culture de la langue cible, discuter des questions multiculturelles dans la langue cible, réfléchir aux différences culturelles et faire preuve de compréhension en rencontrant "d'autres cultures", transmettre des expériences liées à l'esthétique et aux formes culturelles ; analyser le contenu en "littérature", cinéma, musique, art et autres formes culturelles* ».

### 3. Des fiches pédagogiques à l'intention des enseignants et des apprenants du français en lycées norvégiens

Les trois dossiers pédagogiques que nous venons de voir, ont été créés spécifiquement à l'intention d'apprenants francophones et non pas pour des apprenants de FLE. Cela fait que certains sujets dans ces dossiers sont, soit difficile linguistiquement par rapport au niveau des élèves norvégiens du FLE, soit certains thèmes peuvent être hors-sujet ou hors-contexte pour des apprenants norvégiens et c'est pour cela que nous avons jugé nécessaire de créer d'autres fiches pédagogiques pour le public et les élèves norvégiens.

Dans l'apprentissage d'une nouvelle langue, ceci implique d'acquérir différentes compétences qui doivent être prises en considération dont : la pratique orale, l'écoute, l'écriture, la lecture et la compréhension du texte. Le roman « Petit Pays » que nous avons utilisé dans la composition des fiches pédagogiques, traite différents thèmes comme : l'amour, l'amitié, la guerre, le racisme, la vie scolaire etc... Ainsi, en composant *les fiches pédagogiques 1, 2 et 3*, nous avons avant tout pensé aux différents thèmes qui pourraient être intéressants pour les apprenants, puis, en deuxième lieu nous avons trouvé des extraits de textes qui traitent de certains de ces thèmes-là. En troisième lieu, il nous a fallu aussi penser aux activités pratiques et aux exercices à élaborer à partir de ces extraits pour pouvoir atteindre les objectifs du programme scolaire norvégien (læreplan) et aussi du cadre européen commun de référence pour les langues (CECR). En bref nous avons utilisé un texte/de la littérature comme point de départ pour permettre aux apprenants de découvrir la littérature, des questions grammaticales, du vocabulaire, des expressions quotidiennes, des stratégies d'écriture de textes courts/longs etc.

#### 3.1. Fiche du professeur 1

En élaborant *la fiche pédagogique 1*, nous avons utilisé comme modèles, des fiches pédagogiques faites par « L'institut Français de Danemark » et « L'institut Français de Madrid », précisément les fiches pédagogiques faites par Clotilde Vento autour du poème « À mon frère blanc » écrit par Leopold Sédar Senghor (Vento 2016) ; et les fiches pédagogiques faites par Alix Creuzé sur le roman « Petit Pays » de Gaël Faye (Creuzé 2018). En suivant le modèle de Creuzé, nous avons pu par exemple, comprendre comment faciliter l'introduction du texte du jour, c'est-à-dire en parlant du continent d'origine de l'auteur. Le modèle de Vento nous a aidé à comprendre

comment élaborer un exercice sur des *adjectifs*. Ces modèles ont été des exemples sur le comment préciser le niveau linguistique auquel *la fiche pédagogique 1* est abordable, le document ressource, les thèmes prévus du jour et les objectifs de formation qu'on aimerait que les élèves puissent atteindre.

En résumé, ces fiches modèles nous ont permis de comprendre comment adapter notre fiche au niveau des élèves, pour qu'elle soit facile à adopter pendant l'enseignement et l'apprentissage, sans oublier des savoirs que les élèves pourront bénéficier suivant les objectifs de formation suggérés par le programme scolaire.

### A. Cadre d'enseignement

Niveau/classe	A2- Vg2/Vg3
Document ressource	« Petit Pays » : roman écrit par Gaël Faye
Thèmes	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Le monde francophone : <i>le Burundi et le Rwanda</i> ;</li> <li>• Les expressions et locutions autour du mot « tête » ;</li> <li>• L'extrémisme ethnique/ le racisme.</li> </ul>
Objectifs	<b>Objectifs communicatifs :</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Comprendre un extrait de texte d'un roman</li> <li>- Avoir conscience des descriptions racistes</li> <li>- Décrire et raconter sur un pays aux points de vue : géographique, historique...</li> <li>- Comprendre un texte littéraire : lire, écouter, parler et écrire</li> </ul>
	<b>Objectifs linguistique :</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Découvrir les expressions autour du mot « tête »</li> <li>• Découvrir/Répétition sur <i>les adjectifs descriptifs</i></li> <li>• Description caractéristique avec le verbe « être » suivi par un adjectif descriptif</li> </ul>
	<b>Objectifs culturels :</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Découvrir deux pays francophones du continent africain : le Burundi</li> </ul>

	et le Rwanda
Temps	2-4x45 min

## B. Le texte du jour

L'extrait du texte choisi est à la fois narratif, explicatif, descriptif et contient des dialogues. Le narrateur raconte un épisode dans lequel son père leur (Gaby et Ana) explique à travers des discours directs, la différence descriptive en apparence entre les groupes ethniques qui peuplent le Burundi et le Rwanda.

Je ne sais vraiment pas comment cette histoire a commencé.  
Papa nous avait pourtant tout expliqué, un jour, dans la camionnette.

- Vous voyez, au Burundi c'est comme au Rwanda. Il y a trois groupes différents, on appelle ça les ethnies. Les Hutu sont les plus nombreux, ils sont petits avec de gros nez.
- Comme Donatien ? j'avais demandé.
- Non, lui c'est un Zaïrois, c'est pas pareil. Comme Prothé, par exemple, notre cuisinier. Il y a aussi les Twa, les pygmées. Eux, passons, ils sont quelques-uns seulement, on va dire qu'ils ne comptent pas. Et puis il y a les Tutsi, comme votre maman. Ils sont beaucoup moins nombreux que les Hutu, ils sont grands et maigres avec des nez fins et on ne sait jamais ce qu'ils ont dans la tête. Toi, Gabriel, avait-il dit en me pointant du doigt, tu es un vrai Tutsi, on ne sait jamais ce que tu penses. Là, moi non plus je ne savais pas ce que je pensais. De toute façon, que peut-on penser de tout ça ? Alors j'ai demandé :
- La guerre entre les Tutsi et les Hutu, c'est parce qu'ils n'ont pas le même territoire ?
- Non, ça n'est pas ça, ils ont le même pays.
- Alors... ils n'ont pas la même langue ?
- Si, ils parlent la même langue.
- Alors, ils n'ont pas le même dieu ?
- Si, ils ont le même dieu.
- Alors... pourquoi se font-ils la guerre ?
- Parce qu'ils n'ont pas le même nez.

La discussion s'était arrêtée là. C'était quand même étrange cette affaire. Je crois que Papa non plus n'y comprenait pas grand-chose. À partir de ce jour-là, j'ai commencé à regarder le nez et la taille des gens dans la rue. Quand on faisait des courses dans le centre-ville, avec ma petite sœur Ana, on essayait discrètement de deviner qui était Hutu ou Tutsi. On chuchotait :

- Lui avec le pantalon blanc, c'est un Hutu, il est petit avec un gros nez.
- Ouais, et lui là-bas, avec le chapeau, il est immense, tout maigre avec un nez tout fin, c'est un Tutsi.

– Et lui, là-bas, avec la chemise rayée, c’est un Hutu. – Mais non, regarde, il est grand et maigre.

– Oui, mais il a un gros nez !

C’est là qu’on s’est mis à douter de cette histoire d’ethnies.

Roman : *Petit Pays* de Gaël Faye

Prologue (extrait)- pages 9-10 (le livre de poche, édition 2016)

### C. Parlons un peu de l’Afrique

Nous avons estimé qu’il serait préférable de passer par l’activité « Parlons un peu de l’Afrique », afin de présenter le contexte « du texte du jour » et aussi de donner une idée sur le roman « Petit Pays », dont le Burundi est surnommé « petit pays ». Le professeur pourra débiter la session par l’activité suivante :

Demander aux apprenants de répondre aux questions suivantes :

1. Avez-vous déjà voyagé en Afrique ? Si oui, dans quel pays et pour quel motif/raison ?
  - *Il n’y a pas de réponses fixes ; ici il faudrait engager des discussions suivant les expériences des apprenants.*
2. Avez-vous déjà entendu parler du Burundi et du Rwanda ? Faites des recherches sur internet afin de trouver des informations sur les deux pays ! Les réponses sont invariables.
  - Avec le Burundi, il y a la guerre civile qui a duré de 1993 à 2000.
  - Avec le Rwanda, il y a le génocide des tutsi de 1994.
3. Quels sont les pays limitrophes du Burundi et du Rwanda ?
  - *Le Burundi a comme pays limitrophes, le Rwanda au nord, la R.D. Congo à l’ouest et la Tanzanie à l’est et au sud.*
  - *Le Rwanda a comme pays limitrophes, l’Ouganda au nord, le Burundi au sud, la R.D. Congo à l’ouest et la Tanzanie à l’est.*
4. Quelles sont leurs capitales politiques et économiques s’ils en ont ?
  - *Le Burundi a comme capitale politique « Gitega » et « Bujumbura » est la capitale économique.*
  - *Le Rwanda n’a qu’une seule capitale à la fois politique et économique, qui est « Kigali ».*

5. Parle-on le français dans ces deux pays ? si oui comment se fait-il, alors qu'ils n'ont pas été des colonies françaises ? Expliquez-le en norvégien !

- *Oui, le Burundi et le Rwanda (aussi membre du Commonwealth) sont des pays francophones malgré qu'ils aient été sous le protectorat belge de 1916 à 1960, pays où le français fait partie des langues officielles.*
- Ici le professeur peut approfondir sur l'histoire-géographie des colonies belges en Afrique : le Burundi, le Rwanda et l'ancien Zaïre devenu La république démocratique du Congo.*

#### D. Compréhension du texte

Demander aux apprenants de répondre individuellement aux questions 1 à 7 et de se mettre en petits groupes de deux à trois pour répondre aux questions 8 à 17.

1. Qui a écrit ce texte ?

**L'auteur-narrateur s'appelle Gaël Faye**

2. Quel est le type de ce document ?

Une lettre

un poème

un conte

**extrait d'un roman**

Pour approfondir, les apprenants peuvent essayer d'expliquer les différences qui existent entre ces quatre types de documents (la forme, la longueur...).

3. Comment le texte est-il composé ? Justifiez vos réponses en donnant des exemples dans le texte.

Par des monologues seulement

Par des dialogues seulement

**À la fois par des monologues (narration) et des dialogues**

4. Qui parle dans l'introduction ? (Possibilité d'avoir plusieurs réponses vraies)

**Gabriel**

(le) papa

Ana

**Le narrateur**

Ici l'objectif est de voir si les apprenants ont pu comprendre que le narrateur et Gabriel font le même individu.

5. Les dialogues se passent entre qui et qui dans la deuxième partie ?

Donatien et son père

Prothé et le narrateur

**Le narrateur et son père**

6. D'après le père dans le texte, quelles sont les différents groupes ethniques qui composent le peuple du Burundi et du Rwanda ?

les Hutu et les Tutsi

les Tutsi et les Twa

les Twa et les Hutu

**les Hutu, les Tutsi et les Twa**

7. D'après les dires du papa, quelle est l'ethnie qui est majoritaire dans ces deux pays ?

**les Hutu**

les Twa

les Tutsi

**N.B :** de la 8<sup>e</sup> question à la 16<sup>e</sup> question, les réponses se trouvent dans le texte !

la 17<sup>e</sup> est une question de réflexion de ce qui pourrait être la suite du texte !

8. Après avoir lu le texte, où se déroulent-elles les dialogues entre le père et Gabriel d'après vous ?

**Les dialogues entre eux, se déroulent dans la camionnette.**

« Papa nous avait pourtant tout expliqué, un jour, dans la camionnette. » (p.9, 2<sup>e</sup> ligne).

9. Les discussions entre Gabriel et Ana, où se déroulent-elles, d'après vous ?

**Ils sont au centre-ville.**

« Quand on faisait des courses dans le centre-ville, avec ma petite sœur Ana, on essayait discrètement de deviner qui était Hutu ou Tutsi. » (p.10, 18<sup>e</sup> ligne).

10. Comment les Hutu sont-ils décrits dans le texte ?

« Les Hutu sont les plus nombreux, ils sont petits avec de gros nez » (p. 9, 3<sup>e</sup> – 4<sup>e</sup> ligne).

11. Comment les tutsi sont-ils présentés dans le texte ?

« Ils sont beaucoup moins nombreux que les Hutu, ils sont grands et maigres avec des nez fins et on ne sait jamais ce qu'ils ont dans la tête » (p.9, 7<sup>e</sup> – 9<sup>e</sup> ligne).

12. Quel est l'autre nom utilisé pour l'ethnie des Twa dans le texte ?

« Il y a aussi les Twa, les pygmées » (p.9, 6<sup>e</sup> – 7<sup>e</sup> ligne).

13. Que signifie l'expression utilisée par le père du narrateur à la page 9, 9<sup>e</sup> ligne :

... « On ne sait jamais ce qu'ils ont dans la tête » ?

**On ne sait jamais ce qu'ils pensent !**

« ... on ne sait jamais ce qu'ils ont dans la tête. Toi, Gabriel, avait-il dit en me pointant du doigt, tu es un vrai Tutsi, on ne sait jamais ce que tu penses. » (p.9, 17<sup>e</sup> -20<sup>e</sup> ligne).

14. D'après le père (du narrateur) dans le texte, pourquoi les Hutus et les Tutsis se font-ils la guerre, alors qu'ils partagent le même pays, parlent la même langue, ont le même Dieu ?

**Ils se font la guerre « parce qu'ils n'ont pas le même (forme de) nez »** (p.10, à la 19<sup>e</sup> ligne).

15. Pouvez-vous citer trois références au corps dans le texte, qui peuvent être perçues comme étant racistes ? Expliquer brièvement en norvégien.

Ici l'enseignant peut lier cette question à la façon dont les juifs étaient décrits par le parti NAZI.

Les références du corps qui peuvent être perçues comme racistes sont :

i) Les Hutu sont décrits comme étant *petits avec de gros nez* (p.9, 7<sup>e</sup> -8<sup>e</sup>).

ii) Les Tutsi sont décrits comme étant *grands et maigres avec des nez fins et on se ne sait jamais ce qu'ils ont dans la tête* (p.9, 14<sup>e</sup> -18<sup>e</sup>).

A noter : même si dans la constitution burundaise, il est affirmé que ces trois différentes ethnies existent dans le pays pour « éviter des discriminations dans le partage du pouvoir entre ces ethnies », les descriptions corporelles font toujours défaut du fait que ces trois groupes se sont mariés entre eux depuis des siècles et des siècles. Comme il est connu que les enfants héritent des chromosomes de deux parents, il est difficile pour la plupart du temps de définir qui est qui par son apparence physique.

16. À la fin du texte, on voit Gabriel et Ana qui essaient de deviner l'ethnie des passants dans la rue, à partir de leurs apparences physiques.

Était-il chose facile de deviner les ethnies pour eux ?

Si oui/non, expliquez-le en tirant les réponses à partir du texte.

Réponse du prof (une proposition) : à la fin de l'extrait du texte, on voit que Gabriel et Ana ont eu des doutes à la fin quand ils ont essayé de deviner les ethnies des passants.

Voici les passages qui le montrent (p.10) :

Quand on faisait des courses dans le centre-ville, avec ma petite sœur Ana, on essayait discrètement de deviner qui était Hutu ou Tutsi. On chuchotait :

- Lui avec le pantalon blanc, c'est un Hutu, il est petit avec un gros nez.
- Ouais, et lui là-bas, avec le chapeau, il est immense, tout maigre avec un nez tout fin, c'est un Tutsi.
- Et lui, là-bas, avec la chemise rayée, c'est un Hutu. – Mais non, regarde, il est grand et maigre.
- Oui, mais il a un gros nez !

C'est là qu'on s'est mis à douter de cette histoire d'ethnies.

D'après les descriptions, les hutus sont petits et avec de gros nez tandis que les tutsi sont grands et maigres avec des nez fins. Ici dans ces passages, on voit des combinaisons qui poussent à douter de ces descriptions :

- On a un homme grand et maigre avec un gros nez, alors que d'après les descriptions données, il devait avoir un nez fin pour être « tutsi » et pour être « un hutu », il devait être petit, pas grand !

17. Essayez d'imaginer ce qui pourraient être la suite des discussions entre Gabriel et Ana avec leur père, après leurs observations physiologiques sur les gens dans le centre-ville ! Les réflexions peuvent être données en norvégiens !

**Ici les réponses sont variables à la suite des réflexions faites par les apprenants !**

## E. Je cherche et je m'exerce.

E1. Dans le texte, à la 10<sup>ème</sup> ligne on a un passage où le père dit : « ...on ne sait jamais ce qu'ils ont dans la tête » ; le père fait une référence à la tête et c'est ce qui nous intéresse ici. Ainsi voici quelques expressions et locutions autour du mot « tête » :

- **Avoir dans la tête** : penser à...
- **Avoir la tête ailleurs** : être dans un état anormal ; être distrait ; perdre le sens des réalités.
- **Avoir la tête sur les épaules** : être réaliste, bien équilibré, plein de bon sens.
- **Avoir la tête qui tourne** : avoir des étourdissements, des vertiges.

- **Avoir une petite tête** : être d'une intelligence médiocre, sans idées ; ne pas faire preuve de beaucoup de jugement.
- **Avoir en tête** : garder à l'esprit, ne pas manquer de, ne pas oublier de...
- **Avoir la tête froide** : garder son sang-froid.
- **Avoir la tête chaude** : se mettre facilement en colère, être d'un naturel emporté
- **Casser la tête de quelqu'un** : fatiguer quelqu'un par un comportement trop bruyant, par des paroles incessantes.
- **Perdre la tête** : devenir fou, ne plus avoir de cohérence dans son comportement.

Pour approfondir sur les locutions et expressions du mot « tête » :

<https://www.espacefrancais.com/expressions-locutions-autour-du-mot-tete/>

E2. En se référant aux définitions précédentes autour du mot « tête », demander aux apprenants de corriger les erreurs des mots soulignés dans les phrases en trouvant l'expression qui convient.

- Au Burundi, la question ethnique est une casse- jambe tête.
- Malgré cette casse-tête burundaise, le président a toujours la tête sur le cou les épaules !
- D'après le père de Gabriel, les tutsi parlent très peu, qu'il est difficile de savoir ce qu'ils ont dans la poche tête.
- Gabriel ne comprenait rien histoire, parce qu'il avait la tête sur les épaules ailleurs.
- Gabriel et Ana sont très silencieux, on ne sait jamais ce qu'ils ont dans la main tête.
- Les burundais sont très discrets, il est difficile de savoir ce qu'ils ont dans la jambe tête.

E3. Les expressions autour du mot « tête » : demander aux apprenants de trouver l'expression qui convient à partir des mots donnés entre parenthèses.

- Il n'a pas réussi son permis de conduire, parce qu'il avait la tête froide ailleurs.
- Pendant les incendies, les pompiers doivent avoir de la tête chaude froide.
- Avec le manque de sucre dans l'organisme, on peut avoir une tête sur les épaules qui tourne.
- Depuis la perte des siens, elle a perdu la bouche tête.

F. Des expressions descriptives dans le texte :

F1. Dans le texte, on a lu des expressions descriptives qui font référence aux descriptions physiques, comme par exemple :

« ... *ils sont petits* ... » (p.9, 4<sup>e</sup> ligne)

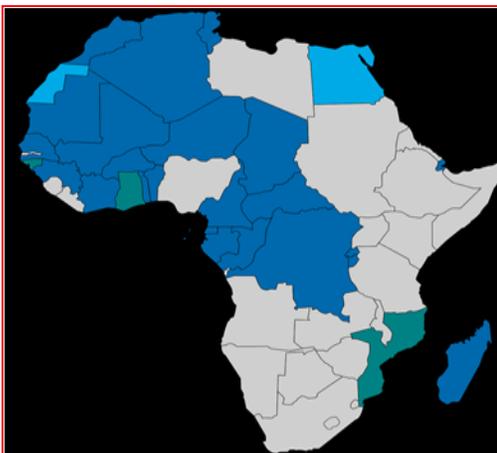
« ... *ils sont grands et maigres*... » (p.9, 9<sup>e</sup> ligne)

Ici on voit que c'est le verbe « être » qui est utilisé et puis suivi par des adjectifs dits « *descriptifs* », afin de décrire physiquement quelqu'un ou quelque chose.

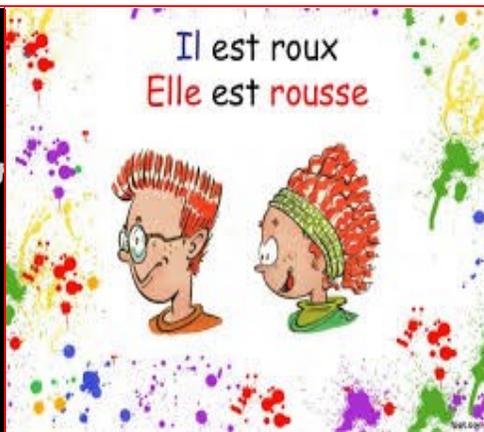
Ici, il est important d'expliquer aux apprenants, qu'on peut décrire des aspects physiques à l'aide du verbe « être » devant des adjectifs et préciser aussi que :

- Les adjectifs descriptifs servent à **qualifier** une chose ou une personne.
- Ils s'accordent **en genre et en nombre** avec le nom auquel ils se rapportent. En général, ils prennent un **-e au féminin**, et un **-s au pluriel**.

Voici quelques exemples explicatives en images :



L'Afrique est grande.  
Être grand (s) / grande (s)



Ana est rousse.  
Gabriel est roux  
Être roux / rousse (s)



La Gambie est petite.  
Être petit (s) / petite (s)

F2. Les adjectifs descriptifs, demander aux apprenants de compléter les phrases suivantes avec les adjectifs entre parenthèses, attention au genre et au nombre !

- Dans la classe, les filles sont plus **nombreuses** (que les garçons).
- En Inde, les hommes sont **nombreux** (que les femmes).
- La baleine est **grosse**.
- Le lion est **fort** et la lionne est **forte**.
- Les éléphants sont **immenses**.
- La Russie est **grande** en superficie.

- g. La Belgique est **petite** en superficie
- h. Les hivers sont **froids** aux pays nordiques.
- i. Les étés sont très **chauds** en Afrique.
- j. Les insectes sont généralement **petits**.

G. Demander aux apprenant de chercher des adjectifs descriptifs dans le texte lu de Gaël Faye. Travail en groupe de deux.

1. « Ils sont **petits** avec de gros nez » (à la 4<sup>e</sup> ligne)
2. « Ils sont **grands** et **maigres** » (à la 9<sup>e</sup> ligne)
3. « Il est **petit** » (p.10, 22<sup>e</sup> ligne)
4. « Il est **immense**, tout **maigre** » (p.10, 24<sup>e</sup> ligne)
5. « Il est **grand** et **maigre** » (p.10, 28<sup>e</sup> ligne)

H. Une activité écrite et orale :

Demander aux apprenants de compléter les phrases suivantes avec les adjectifs suivant, attention au genre et au nombre :

*petit, grand, immense, géant, court, intelligent, nombreux, gros, maigre, chaud, froid*

Correction : il y a plusieurs possibilités de réponses et c'est pourquoi les apprenants peuvent donner leurs réponses à l'oral, en les lisant :

1. L'Afrique est immense/grande/géante/petite/ etc.
2. Le Burundi et le Rwanda sont petits/grands/immenses/géants. Etc.
3. Le climat est chaud/froid au Burundi.
4. La température est chaude/froide au Rwanda.
5. La Tanzanie est grande/petite/immense/chaude/froide. Etc.
6. La R.D. Congo est immense/grande/petite/chaude/froide. Etc.
7. Gabriel est géant/petit/grand/gros/maigre et Ana est géante/petite/grande/grosse/maigre.
8. Gabriel est petit/grand et intelligent. Etc.
9. Ana est petite et intelligente. Etc.
10. Les Twa sont nombreux au Burundi et Rwanda. Etc.
11. Les Tutsi sont gros et courts. Etc.

12. Les Hutu sont maigres et géants. Etc.

**N.B :** Pour aller plus loin : des exercices supplémentaires en dehors du contexte du texte.

### 3.2. Fiche d'élève 1

#### A. Cadre d'enseignement

Niveau/classe	A2- Vg2/Vg3
Document ressource	« Petit Pays » : roman écrit par Gaël Faye
Thèmes	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Le monde francophone : <i>le Burundi et le Rwanda</i> ;</li> <li>• Les expressions et locutions autour du mot « tête » ;</li> <li>• L'extrémisme ethnique/ le racisme.</li> </ul>
Objectifs	<b>Objectifs communicatifs :</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Comprendre un extrait de texte d'un roman</li> <li>- Avoir conscience des descriptions racistes</li> <li>- Décrire et raconter sur un pays aux points de vue : géographique, historique...</li> <li>- Comprendre un texte littéraire : lire, écouter, parler et écrire</li> </ul>
	<b>Objectifs linguistique :</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Découvrir les expressions autour du mot « tête »</li> <li>• Découvrir/Répétition sur <i>les adjectifs descriptifs</i></li> <li>• Description caractéristique avec le verbe « être » suivi par un adjectif descriptif</li> </ul>
	<b>Objectifs culturels :</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Découvrir deux pays francophones du continent africain : le Burundi et le Rwanda</li> </ul>
Temps	2-4x45 min

## B. Le texte du jour

Je ne sais vraiment pas comment cette histoire a commencé.

Papa nous avait pourtant tout expliqué, un jour, dans la camionnette.

– Vous voyez, au Burundi c’est comme au Rwanda. Il y a trois groupes différents, on appelle ça les ethnies. Les Hutu sont les plus nombreux, ils sont petits avec de gros nez.

– Comme Donatien ? j’avais demandé.

– Non, lui c’est un Zaïrois, c’est pas pareil. Comme Prothé, par exemple, notre cuisinier. Il y a aussi les Twa, les pygmées. Eux, passons, ils sont quelques-uns seulement, on va dire qu’ils ne comptent pas. Et puis il y a les Tutsi, comme votre maman. Ils sont beaucoup moins nombreux que les Hutu, ils sont grands et maigres avec des nez fins et on ne sait jamais ce qu’ils ont dans la tête. Toi, Gabriel, avait-il dit en me pointant du doigt, tu es un vrai Tutsi, on ne sait jamais ce que tu penses. Là, moi non plus je ne savais pas ce que je pensais. De toute façon, que peut-on penser de tout ça ? Alors j’ai demandé :

– La guerre entre les Tutsi et les Hutu, c’est parce qu’ils n’ont pas le même territoire ?

– Non, ça n’est pas ça, ils ont le même pays.

– Alors... ils n’ont pas la même langue ?

– Si, ils parlent la même langue.

– Alors, ils n’ont pas le même dieu ?

– Si, ils ont le même dieu.

– Alors... pourquoi se font-ils la guerre ?

– Parce qu’ils n’ont pas le même nez.

La discussion s’était arrêtée là. C’était quand même étrange cette affaire. Je crois que Papa non plus n’y comprenait pas grand-chose. À partir de ce jour-là, j’ai commencé à regarder le nez et la taille des gens dans la rue. Quand on faisait des courses dans le centre-ville, avec ma petite sœur Ana, on essayait discrètement de deviner qui était Hutu ou Tutsi. On chuchotait :

– Lui avec le pantalon blanc, c’est un Hutu, il est petit avec un gros nez.

– Ouais, et lui là-bas, avec le chapeau, il est immense, tout maigre avec un nez tout fin, c’est un Tutsi.

– Et lui, là-bas, avec la chemise rayée, c’est un Hutu. – Mais non, regarde, il est grand et maigre.

– Oui, mais il a un gros nez !

C’est là qu’on s’est mis à douter de cette histoire d’ethnies.

Roman : « Petit Pays » de Gaël Faye

Prologue (extrait)- pages 9-10 (le livre de poche, édition 2016)

## C. Parlons un peu de l’Afrique

Parlons un peu de l’Afrique, avant d’entamer sur la compréhension du texte du jour !

6. Avez-vous déjà voyagé en Afrique ? Si oui, dans quel pays et pour quel motif/raison ? Répondez en norvégien !
7. Avez-vous déjà entendu parler du Burundi et du Rwanda ? Faites des recherches sur internet afin de trouver des informations sur les deux pays ! Répondez en norvégien !
8. Quels sont les pays limitrophes du Burundi et du Rwanda ? Répondez en français
9. Quelles sont leurs capitales politiques et économiques s'ils en ont ? Répondez en français
10. Parle-on le français dans ces deux pays ? si oui comment se fait-il, alors qu'ils n'ont pas été des colonies françaises ? Expliquez-le en norvégien !

#### D. Compréhension du texte

- Répondez individuellement aux questions 1 à 7, en français.
- Travaillez en groupe de deux à trois pour répondre aux questions 8 à 14, en français.
- Travaillez en groupe de deux à trois pour les 15<sup>e</sup>, 16<sup>e</sup> et 17<sup>e</sup> questions et répondez en norvégien.

1. Qui a écrit ce texte (extrait du roman) ?

.....  
 .....

2. Quel est le type de ce document ?

- Une lettre
- un poème
- un conte
- extrait d'un roman

3. Comment le texte est-il composé ? Justifiez vôtres réponses en donnant des exemples dans le texte !

- Par des monologues seulement
- Par des dialogues seulement
- À la fois par des monologues et des dialogues

4. Qui parle dans l'introduction ? (Possibilité d'avoir plusieurs réponses vraies)

- Gabriel

- (le) papa
- Ana
- Le narrateur

5. Les dialogues se passent entre qui et qui dans la deuxième partie ?

- Donatien et son père
- Prothé et le narrateur
- Le narrateur et son père

6. D'après le père dans le texte, quelles sont les différentes groupes ethniques qui composent le peuple du Burundi et du Rwanda ?

- les Hutu et les Tutsi
- les Tutsi et les Twa
- les Twa et les Hutu
- les Hutu, les Tutsi et les Twa

7. D'après les dires du papa, quelle est l'ethnie qui est majoritaire dans ces deux pays ?

- les Hutu
- les Twa
- les Tutsi

**N.B :** trouvez les réponses de la 8<sup>e</sup> question à la 16<sup>e</sup> question dans le texte !

8. Après avoir lu le texte, où se déroulent les dialogues entre le père et Gabriel d'après vous ?

.....

.....

.....

.....

9. Les discussions entre Gabriel et Ana, où se déroulent-elles d'après vous ?

.....

.....

.....  
.

**10.** Comment les Hutu sont-ils décrits dans le texte ?

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

**11.** Comment les tutsi sont-ils présentés dans le texte ?

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

**12.** Quel est l'autre nom utilisé pour l'ethnie des Twa dans le texte ?

.....  
.....

**13.** Que signifie l'expression utilisée par le père du narrateur ... « ce qu'ils ont dans la tête » ?

.....  
.....

**14.** D'après le père du narrateur dans le texte, pourquoi les Hutus et les Tutsis se font-ils la guerre, alors qu'ils partagent le même pays et parlent la même langue, ont le même pays ?

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

**15.** Pouvez-vous citer trois références au corps dans le texte, qui peuvent être perçues comme étant racistes. Expliquez-les brièvement en norvégien ?

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

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

16. À la fin du texte, on voit Gabriel et Ana qui essaient de deviner l'ethnie des passants dans la rue, à partir de leurs apparences physiques. Répondez à la question suivante en norvégien !

Était-il chose facile de deviner les ethnies pour Gabriel et Ana ?

Si oui/non, expliquez-le en tirant les réponses à partir du texte !

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

17. Essayez d'imaginer ce qui pourraient être la suite des discussions entre Gabriel et Ana avec leur père, après leurs observations physiologiques sur les gens dans le centre-ville ! Répondez à la question en norvégien !

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

E. Je cherche et je m'exerce.

E1. Dans le texte, à la 10<sup>ème</sup> ligne on a un passage où le père dit :« ...on ne sait jamais ce qu'ils ont dans la tête » ; le père fait une référence à la tête et c'est ce qui nous intéresse ici.

Voici quelques expressions et locutions autour du mot « tête » :

- **Avoir dans la tête** : penser à...
- **Avoir la tête ailleurs** : être dans un état anormal ; être distrait ; perdre le sens des réalités.
- **Avoir la tête sur les épaules** : être réaliste, bien équilibré, plein de bon sens.
- **Avoir la tête qui tourne** : avoir des étourdissements, des vertiges.
- **Avoir une petite tête** : être sans idées ; ne pas faire preuve de beaucoup de jugement ; être d'une intelligence médiocre
- **Avoir en tête** : garder à l'esprit, ne pas manquer de, ne pas oublier de...
- **Avoir la tête froide** : garder son sang-froid.
- **Avoir la tête chaude** : se mettre facilement en colère, être d'un naturel emporté
- **Casser la tête de quelqu'un** : fatiguer quelqu'un par un comportement trop bruyant, par des paroles incessantes.
- **Perdre la tête** : devenir fou, ne plus avoir de cohérence dans son comportement.

E2. En se référant aux définitions précédentes autour du mot « tête », corrigez les erreurs des mots soulignés dans les phrases, en trouvant l'expression qui convient !

- a. Au Burundi, la question ethnique est une casse- jambe.
- b. Malgré cette casse-tête burundaise, le président a toujours la tête sur le cou !
- c. D'après le père de Gabriel, les Tutsi parlent très peu et c'est pourquoi qu'il est difficile de savoir ce qu'ils ont dans la poche.
- d. Gabriel ne comprenait rien à cette histoire, parce qu'il avait la tête sur les épaules.
- e. Gabriel et Ana sont très silencieux, on ne sait jamais ce qu'ils ont dans la main.
- f. Les burundais sont très discrets, il est difficile de savoir ce qu'ils ont dans la jambe.

E3. Les expressions autour du mot « tête », trouvez l'expression qui convient à partir des mots donnés entre parenthèses !

- a. Il n'a pas réussi son permis de conduire, parce qu'il avait la tête (*froide/ailleurs*).
- b. Pendant les incendies, les pompiers doivent avoir de la tête (*chaude/froide*).
- c. Avec le manque du sucre dans l'organisme, on peut avoir une tête (*sur les épaules/qui tourne*).
- d. Depuis la perte des siens, elle a perdu la (*bouche/tête*).

F. Des expressions descriptives avec des adjectifs descriptifs dans le texte :

F1. Dans le texte, on a lu des expressions qui font référence aux descriptions physiques, comme par exemple :

« ... ils sont petits ... » (p.9, 4<sup>ème</sup> ligne)

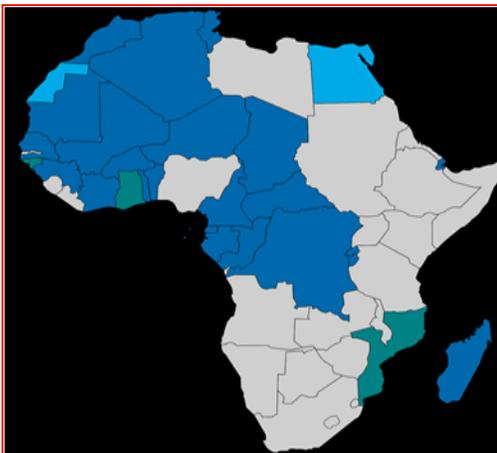
« ... ils sont grands et maigres ... » (p.9, 9<sup>ème</sup> ligne)

Ici on voit le verbe « être » utilisé et suivi par des adjectifs dits « *descriptifs* », afin de décrire physiquement quelqu'un ou quelque chose.

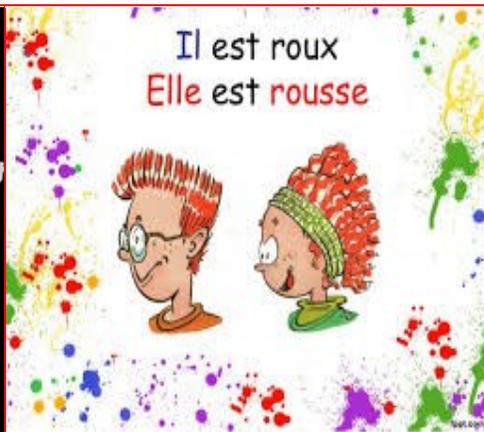
Ainsi dire, on peut décrire des aspects physiques de quelqu'un ou quelque chose à l'aide du verbe « être » suivi des adjectifs descriptifs :

- Les adjectifs descriptifs servent à **qualifier** une chose ou une personne.
- Ils s'accordent **en genre et en nombre** avec le nom auquel ils se rapportent. En général, ils prennent un **-e au féminin**, et un **-s au pluriel**.

Voici quelques exemples explicatives avec des images :



L'Afrique est grande.  
Être grand (s) / grande (s)



Ana est rousse.  
Gabriel est roux  
Être roux / rousse (s)



La Gambie est petite.  
Être petit (s) / petite (s)

F2. Les adjectifs descriptifs, complétez les phrases suivantes avec les adjectifs entre parenthèses, attention au genre et au nombre.

- Dans notre classe, les filles sont plus.....(nombreux) que les garçons
- En Inde, les hommes sont plus.....(nombreux) que les femmes.

- c. La baleine est.....(gros).
- d. Le lion est.....(fort) et la lionne est .....(fort).
- e. Les éléphants sont .....(immense).
- f. La Norvège est.....(grand) en superficie par rapport au Burundi.
- g. La Belgique est .....(petit) en superficie par rapport à la France.
- h. Les hivers sont .....(froid) aux pays nordiques.
- i. Les étés sont très .....(chaud) en Espagne.
- j. Les insectes sont généralement .....(petit).

G. Travaillez en groupe de deux, cherchez des adjectifs descriptifs dans le texte lu de Gaël Faye !

- a. ....
- b. ....
- c. ....
- d. ....
- e. ....

H. Une activité écrite et donnez vos réponses oralement :

Complétez les phrases suivantes avec les adjectifs suivants, attention au genre et au nombre : *petit, grand, immense, géant, court, intelligent, nombreux, gros, maigre.*

Il y a plusieurs possibilités de réponses :

- 13. L’Afrique est.....
- 14. Le Burundi et le Rwanda sont.....
- 15. Le climat est .....au Burundi.
- 16. La température est..... au Rwanda.
- 17. La Tanzanie est .....
- 18. La R.D. Congo est.....
- 19. Gabriel est ..... et Ana est .....
- 20. Gabriel est..... et.....
- 21. Ana est.....et.....
- 22. Les Twa sont..... au Burundi et Rwanda.
- 23. Les Tutsi sont.....et .....
- 24. Les Hutu sont.....et.....

**N.B** : Pour aller plus loin : des exercices supplémentaires en dehors du contexte du texte.

### 3.3. Fiche du professeur 2

En élaborant *la fiche pédagogique 2*, nous l'avons conçue suivant le modèle des fiches pédagogiques de « l'institut français de Copenhague », précisément les fiches faites par Aurélie Beauné sur le roman « L'étranger » d'Albert Camus (Beauné 2010). Ce modèle nous a donné des idées sur comment réaliser des questionnements autour du texte du jour, à interroger sur la compréhension du texte, à créer des exercices sur la conjugaison à partir d'un texte, à amener les élèves à écrire leur propre texte à partir du texte du jour. Ce modèle de Beauné nous a aidé à nous souvenir de préciser le niveau linguistique requis pour *la fiche pédagogique 2*, le document ressource, les thèmes prévus du jour et les objectifs de formation qu'on aimerait que les élèves puissent atteindre. Ainsi, nous avons essayé de l'adapter au niveau des élèves, pour qu'elle soit facile à suivre pendant l'enseignement et l'apprentissage, sans oublier de tenir compte des savoirs dont les élèves pourront bénéficier suivant les objectifs de formation suggérés par le programme scolaire.

#### A. Cadre d'enseignement

Niveau/classe	A2- Vg2/Vg3
Document ressource	« Petit Pays » : roman écrit par Gaël Faye
Thèmes	<b>Découvrir :</b> <ul style="list-style-type: none"><li>• Un pays francophone</li><li>• Un système scolaire d'un autre pays</li><li>• Une école française en dehors de la France</li><li>• Des expressions sur l'orientation (géographique)</li></ul>
Objectifs	<b>Objectifs communicatifs :</b> <ul style="list-style-type: none"><li>• Expliquer (réflexions, perceptions) ce que l'on ressent face à un texte littéraire francophone.</li><li>• Discuter du système scolaire d'un pays francophone.</li><li>• Décrire : dans le futur simple, dans le temps présent et dans le passé</li><li>• Stratégies de lecture</li></ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Stratégies de repérage grammatical</li> </ul>
	<p><b>Objectifs linguistiques :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• L'imparfait</li> <li>• Le futur simple</li> <li>• Le présent</li> </ul>
	<p><b>Objectifs culturels :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Découvrir un écrivain francophone</li> <li>• Parler de l'éducation scolaire d'un pays francophone.</li> </ul>
Temps	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 2 heures à 4x45min</li> </ul>

## B. Le texte du jour :

Dans cet extrait, le narrateur décrit l'école qu'il a fréquentée pendant son enfance.

L'école française de Bujumbura regroupait sur un vaste terrain les classes de la maternelle à la terminale. Il y avait deux entrées principales. Côté stade Prince Louis Rwagasore et boulevard de l'Indépendance : L'entrée des grands, qui donnait directement sur le bâtiment administratif et les salles de classe du collège et du lycée. A l'angle de l'avenue Muyinga et du boulevard de l'Uprona : l'entrée des petits de la maternelle. L'école primaire était au milieu. Par habitude, Papa nous déposait à l'entrée des petits.

- Innocent viendra vous chercher à midi et vous déposera à la boutique de votre mère. Je rentre demain, j'ai un chantier à l'intérieur du pays.

Roman : « Petit Pays » de Gaël FAYE

Texte (extrait)- chapitre 7, page 51 (le livre de poche, édition 2016)

## C. Compréhension du texte

Demander aux apprenants de lire le texte silencieusement, et de répondre aux questions suivantes en tirant les réponses dans le texte (sauf la question a.).

**a. Le titre du roman : « Petit Pays » : à quoi vous fait-il penser ?**

Les apprenants répondent à la question en norvégien (Les réponses sont variables) !

⇒ *Un pays avec une superficie réduite. À souligner aussi que la superficie du Burundi est 27 834 km<sup>2</sup>, qui est l'une des 10 plus petits pays d'Afrique.*

*Pour l'auteur, « Petit Pays » désigne le Burundi.*

*Ici, l'adjectif « petit » a une valeur affective. C'est aussi le pays de son enfance, celui pour lequel il ressent de la nostalgie.*

⇒ *C'est également le titre d'une chanson tirée de l'album « Pili Pli sur un croissant au beurre » dans lequel on peut sentir ce sentiment affectif sur son pays natal.*

Voici la chanson : <https://www.youtube.com/watch?v=XTF2pwr8lYk>

**b. Qui parle dans le texte (répondre en français) ?**

⇒ *Le narrateur et le père (du narrateur) dans le dialogue.*

**c. Il y a combien de classes à l'école française de Bujumbura (répondre en français) ?**

⇒ *L'école regroupe les classes de maternelle à la terminale, c'est-à-dire des classes : « de maternelle, du primaire, du collège et du lycée ».*

**d. Où se situe l'entrée des grands, d'après les informations données dans le texte (répondre en français) ?**

⇒ *L'entrée des grands se trouve du côté du stade Prince Louis Rwagasore et du boulevard de l'indépendance.*

**e. Où se situe l'entrée des petits de la maternelle (répondre en français) ?**

⇒ *Elle se trouve à l'angle de l'avenue Muyinga et du boulevard de l'Uprona.*

**f. Où se situe l'école primaire par rapport aux salles de classes du collège et du lycée (répondre en français) ?**

⇒ *Elle se situe au milieu.*

**g. À quelle entrée, le père du narrateur avait-il l'habitude de déposer Gabriel et Ana (répondre en français) ?**

⇒ *Il déposait à l'entrée des petits.*

**h. Le roman *Petit Pays* est un roman narratif ; est-ce que le pronom personnel « je » utilisé à la fin du texte, représente le narrateur ou pas ? Expliquez (répondre en norvégien) !**

⇒ *Le « je » utilisé ici n'est pas du narrateur mais c'est le père qui parle (dans un discours direct).*

**i. Pourquoi d'après vous, l'école s'appelle-t-elle « L'école française de Bujumbura » (répondre en norvégien) ?**

⇒ *Elle s'appelle « école française » du fait qu'elle suit un enseignement conforme aux programmes français et qu'elle est homologuée par le ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse de la France.*

⇒ *Le nom « Bujumbura » du fait que l'école se trouve dans la ville de Bujumbura (la capitale économique du Burundi).*

**j. Demander aux élèves de trouver s'il y a des ressemblances entre le système scolaire norvégien (fra barnehage til videregående skole) et l'école française de Bujumbura ? Si oui ou non qu'ils l'expliquent en norvégien.**

On pourrait montrer aux apprenants, comment ressemble une journée scolaire dans les différentes écoles françaises existant dans le monde et voici une vidéo sur ce sujet :

<https://www.dailymotion.com/video/x1dlscj>

## D. Grammaire et conjugaison

D1. Demander aux apprenants de relire le texte et tout en soulignant tous les verbes qui sont conjugués.

L'école française de Bujumbura regroupait sur un vaste terrain les classes de la maternelle à la terminale. Il y avait deux entrées principales. Côté stade Prince Louis Rwagasore et boulevard de l'Indépendance : L'entrée des grands, qui donnait directement sur le bâtiment administratif et les salles de classe du collège et du lycée. A l'angle de l'avenue Musinga et du boulevard de l'Uprona : l'entrée des petits de la maternelle. L'école primaire était au milieu. Par habitude, Papa nous déposait à l'entrée des petits.

- Innocent viendra vous chercher à midi et vous déposera à la boutique de votre mère. Je rentre demain, j'ai un chantier à l'intérieur du pays.

Extrait du roman « Petit Pays » de Gaël FAYE  
Chapitre 7, page 51 (le livre de poche, édition 2016)

D2. Demander aux apprenants de classer les verbes trouvés dans le texte, suivant leurs temps de l'indicatif :

<i>L'imparfait</i>	<i>Le futur simple</i>	<i>Le présent</i>
regroupait	viendra	rentre
avait	déposera	ai
donnait		
était		
déposait		

D3. Demander aux apprenants de trouver dans le texte, les sujets de verbes trouvés dans l'exercice précédent :

⇒ Les verbes à l'imparfait :

- *L'école française de Bujumbura* regroupait... (à la 1<sup>e</sup> ligne)
- *Il y avait* (à la 2<sup>e</sup> ligne)
- *L'entrée des grands* donnait (à la 3<sup>e</sup> ligne)
- *L'école primaire* était (à la 5<sup>e</sup> ligne)
- *Papa (nous)* déposait... (à la 5<sup>e</sup> - 6<sup>e</sup> lignes)

⇒ Les verbes au futur simple :

- *Innocent* viendra... (à la 7<sup>e</sup> ligne)
- *Innocent* (vous) déposera... (à la 7<sup>e</sup> ligne)

⇒ Les verbes au présent :

- *Je* rentre... (à la 7<sup>e</sup> ligne)
- *J'ai*... (à la 8<sup>e</sup> ligne)

D4. Demander aux apprenants de compléter la liste des sujets possibles du verbe « donner » à l'imparfait :

(Tu peux t'aider du *Bescherelle* ou d'un conjugueur en ligne comme [Orthonet](#) !)

Je donnais	Nous donnions
Tu donnais	Vous donniez
Il, elle, on donnait	Ils, elles donnaient

D5. Demander aux apprenants de compléter la liste des sujets possible du verbe « déposer » au futur simple :

(Tu peux t'aider du *Bescherelle* ou d'un conjugueur en ligne comme [Orthonet](#) !)

Je déposerai	Nous déposerons
Tu déposeras	Vous déposerez
Il, elle, on déposera	Ils, elles déposeront

D6. Demander aux apprenants de conjuguer les verbes dans le texte aux temps qui conviennent, en imaginant que le texte débute par le mot : « *aujourd'hui* »

***Aujourd'hui***, l'école française de Bujumbura **regroupe** sur un vaste terrain les classes de la maternelle à la terminale. Il y **a** deux entrées principales. Côté stade Prince Louis Rwagasore et boulevard de l'Indépendance : L'entrée des grands, qui **donne** directement sur le bâtiment administratif et les salles de classe du collège et du lycée. A l'angle de l'avenue Muyinga et du boulevard de l'Uprona : l'entrée des petits de la maternelle. L'école primaire **est** au milieu. Par habitude, Papa nous **dépose** à l'entrée des petits.

D7. Demander aux apprenants de conjuguer les verbes dans le texte aux temps qui conviennent, en imaginant que le texte débute par le mot : « *L'année prochaine* »

***L'année prochaine***, l'école française de Bujumbura **regroupera** sur un vaste terrain les classes de la maternelle à la terminale. Il y **aura** deux entrées principales. Côté stade Prince Louis

Rwagasore et boulevard de l'Indépendance : L'entrée des grands, qui **donnera** directement sur le bâtiment administratif et les salles de classe du collège et du lycée. A l'angle de l'avenue Muyinga et du boulevard de l'Uprona : l'entrée des petits de la maternelle. L'école primaire **sera** au milieu. Ainsi, Papa nous **déposera** à l'entrée des petits.

**D8. Demander aux apprenants de conjuguer les verbes entre parenthèses à l'imparfait, attention au nombre des sujets (singulier ou pluriel), tu peux t'aider d'un conjugueur en ligne comme [Orthonet](#)**

Les écoles françaises de Bujumbura **se ressemblaient** tous ; elles **regroupaient** sur des vastes terrains les classes des maternelles aux terminales. Les écoles **avaient** deux entrées principales. Les entrées des grands **donnaient** directement sur les bâtiments administratifs et les salles de classes des collèges et des lycées. Les entrées des petits **se trouvaient** à l'arrière des bâtiments administratifs. Les écoles primaires **étaient** au milieu. Par habitude, les parents **déposaient** leurs enfants aux entrées des petits.

**D9. Demander aux apprenants de conjuguer les verbes dans le texte aux temps verbaux indiqués entre parenthèses :**

- Aujourd'hui, je ...**suis**... (être : présent) à la maison ; hier, j'...**étais**... (être : imparfait) à Oslo et demain, je...**serai**... (être : futur simple) à Trondheim.
- Hier, tu...**jouais**... (jouer : imparfait) à la guitare ; aujourd'hui tu...**joues**... (jouer : présent) à la batterie et demain tu...**joueras**... (jouer : futur simple) au piano.
- Hier, il...**était** ... (être : imparfait) malade ; aujourd'hui il...**est**... (être : présent) en forme et demain il... **voyagera** ... (voyager : futur simple) en Asie.
- Il y a 10 ans, nous...**commencions**... (commencer : imparfait) à l'école primaire, aujourd'hui nous ...**sommes**... (être : présent) à l'école secondaire et dans 3 ans nous...**serons**... (être : futur simple) peut-être aux instituts supérieurs.
- Vous **êtes** (être) en terminale aujourd'hui en 2021 ; vous **étiez** (être) encore au collège en 2017 ; avant cela, vous **fréquentiez** (fréquenter) encore l'école primaire et peut-être vous **serez** (être) aux instituts supérieurs d'ici l'année prochaine.
- Ils **sont** (être) vieux aujourd'hui, mais avant cela ils **étaient** (être) jeunes et dans 50 ans, ils **seront** (être) plus de ce monde.

## E. Enrichissement du vocabulaire.

Travail en groupe de deux et plus

- Dans le texte, on a les mots « *boulevard* », « *avenue* », demander aux apprenants de trouver au minimum trois mots qui appartiennent au même champ lexical, c'est-à-dire des mots dont leurs sens sont proches aux mots *boulevard* et *avenue*. Ils peuvent utiliser différentes sources (dictionnaires, internet...).
- Demander aux apprenants de construire des phrases avec les mots qu'ils ont pu trouver.

*Exemple* : le mot **école** appartient au même champ lexical aux mots comme : *écolier, lycée, lycéen, collègue, collégien, institut, primaire, secondaire, académie, cours, classe, scolaire, élève, enseignant* etc.

*Phrase 1* : Le lycée dure en générale trois ans en Norvège.

*Phrase 2* : Notre classe est petite.

**Correction** : *un sentier, une rue, ruelle, une allée, un chemin, une chaussée, un impasse, une route...*

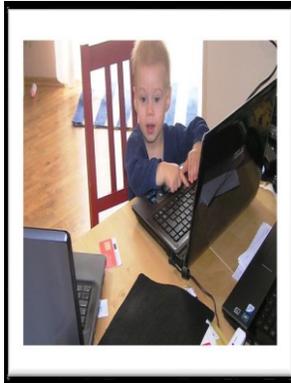
Pour approfondir au champ lexical des mots *boulevard* et *avenue* :

<http://toponymie.v3r.net/lexique/index.aspx>

## F. Production écrite et orale : s'exprimer au futur.

**Déroulement de l'exercice :**

a) Travail en groupe de deux, distribuez les images aux apprenants. A l'aide de ces images, les apprenants imaginent quel sera l'avenir de ces enfants, ou ils peuvent aussi imaginer que ce sont eux à cette âge-là.



➤ ***Qui sera-t-il (elle) plus tard ?***

➤ ***Qui seras-tu plus tard ?***

Exemples :

- *Il (elle) sera informaticien/ingénieur/électricien, musicien/guitariste, pianiste etc.*
- *Je serai informaticien/ingénieur/électricien, musicien/guitariste, pianiste etc.*

➤ Comment sera-t-il (elle) ?

➤ Quelles études fera-t-il ?

➤ Quelles études ferez-vous ?

➤ Quel métier exercera-t-il (elle) ?

➤ Quels métiers exercerons-nous ?

➤ Se mariera-t-il (elle) ? Aura-t-il (elle) des enfants ?

➤ Te marieras-tu ? Auras-tu des enfants ?

➤ Vous marierez-vous ? Aurez-vous des enfants ?

➤ Quelles seront mes/tes/ses/nos/vos/leurs loisirs ?

➤ Sera-t-il (elle) heureux ?

➤ Serez-vous heureux ? célèbres ? riches ?

### 3.4. Fiche d'élève 2

#### A. Cadre d'enseignement

Niveau/classe	A2- Vg2/Vg3
Document ressource	« Petit Pays » : roman écrit par Gaël Faye
Thèmes	<b>Découvrir :</b> <ul style="list-style-type: none"><li>• Un pays francophone</li><li>• Un système scolaire d'un autre pays</li><li>• Une école française en dehors de la France</li><li>• Des expressions sur l'orientation (géographique)</li></ul>
Objectifs	<b>Objectifs communicatifs :</b> <ul style="list-style-type: none"><li>• Expliquer (réflexions, perceptions) ce que l'on ressent face à un texte littéraire francophone.</li><li>• Discuter du système scolaire d'un pays francophone.</li><li>• Décrire : dans le futur simple, dans le temps présent et dans le passé</li><li>• Stratégies de lecture</li><li>• Stratégies de repérage grammatical</li></ul> <b>Objectifs linguistiques :</b> <ul style="list-style-type: none"><li>• L'imparfait</li><li>• Le futur simple</li><li>• Le présent</li></ul> <b>Objectifs culturels :</b> <ul style="list-style-type: none"><li>• Découvrir un écrivain francophone</li><li>• Parler de l'éducation scolaire d'un pays francophone.</li></ul>
Temps	<ul style="list-style-type: none"><li>• 2 heures à 4x45min</li></ul>

## B. Le texte du jour :

L'école française de Bujumbura regroupait sur un vaste terrain les classes de la maternelle à la terminale. Il y avait deux entrées principales. Côté stade Prince Louis Rwagasore et boulevard de l'Indépendance : L'entrée des grands, qui donnait directement sur le bâtiment administratif et les salles de classe du collège et du lycée. A l'angle de l'avenue Muyinga et du boulevard de l'Uprona : l'entrée des petits de la maternelle. L'école primaire était au milieu. Par habitude, Papa nous déposait à l'entrée des petits.

- Innocent viendra vous chercher à midi et vous déposera à la boutique de votre mère. Je rentre demain, j'ai un chantier à l'intérieur du pays.

Extrait du roman « Petit Pays » de Gaël FAYE  
Chapitre 7, page 51 (le livre de poche, édition 2016)

## C. Compréhension du texte

Lisez le texte silencieusement, et répondez aux questions suivantes en tirant vos réponses dans le texte (sauf la question a.) !

### a. Le titre du roman : « Petit Pays » : à quoi vous fait-il penser ?

Répondez à la question en norvégien !

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

**b. Qui parle dans le texte (répondez en français) ?**

.....  
.....

**c. Il y a combien de classes à l'école française de Bujumbura (répondez en français) ?**

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

**d. Où se situe l'entrée des grands, d'après les informations données dans le texte (répondez en français) ?**

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

**e. Où se situe l'entrée des petits de la maternelle (répondez en français) ?**

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

**f. Où se situe l'école primaire par rapport aux salles de classes du collège et du lycée (répondez en français) ?**

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

**g. À quelle entrée, le père du narrateur avait-il l'habitude de déposer Gabriel et Ana (répondez en français) ?**



## D. Grammaire et conjugaison

### D1. Relisez le texte et soulignez tous les verbes conjugués !

L'école française de Bujumbura regroupait sur un vaste terrain les classes de la maternelle à la terminale. Il y avait deux entrées principales. Côté stade Prince Louis Rwagasore et boulevard de l'Indépendance : L'entrée des grands, qui donnait directement sur le bâtiment administratif et les salles de classe du collège et du lycée. A l'angle de l'avenue Muyinga et du boulevard de l'Uprona : l'entrée des petits de la maternelle. L'école primaire était au milieu. Par habitude, Papa nous déposait à l'entrée des petits.

- Innocent viendra vous chercher à midi et vous déposera à la boutique de votre mère. Je rentre demain, j'ai un chantier à l'intérieur du pays.

Extrait du roman « Petit Pays » de Gaël FAYE

Chapitre 7, page 51 (le livre de poche, édition 2016)

### D2. Classez les verbes trouvés dans le texte suivant leur temps de l'indicatif :

<i>L'imparfait</i>	<i>Le futur simple</i>	<i>Le présent</i>
.....	.....	.....
.....	.....	.....
.....		
.....		
.....		

### D3. Trouvez dans le texte, les sujets des verbes trouvés dans l'exercice précédent :

⇒ Les verbes à l'imparfait :

- .....
- .....

- .....
- .....
- .....

⇒ Les verbes au futur simple :

- .....
- .....

⇒ Les verbes au présent :

- .....
- .....

**D4. Complétez la liste des sujets possible du verbe « donner » à l'imparfait :**

*(Tu peux t'aider du Bescherelle ou d'un conjugueur en ligne comme [Orthonet](#) !)*

- |                             |            |
|-----------------------------|------------|
| Je                          | Nous       |
| Tu                          | Vous       |
| Il, elle, on <b>donnait</b> | Ils, elles |

**D5. Complétez la liste des sujets possible du verbe « déposer » au futur simple :**

*(Tu peux t'aider du Bescherelle ou d'un conjugueur en ligne comme [Orthonet](#) !)*

- |                              |            |
|------------------------------|------------|
| Je                           | Nous       |
| Tu                           | Vous       |
| Il, elle, on <b>déposera</b> | Ils, elles |

**D6. Conjuguez les verbes dans le texte aux temps qui conviennent, en imaginant que le texte débute par le mot : « aujourd'hui »**

**Aujourd'hui**, l'école française de Bujumbura.....(**regrouper**) sur un vaste terrain les classes de la maternelle à la terminale. Il y..... (**avoir**) deux entrées principales. Côté stade Prince Louis Rwagasore et boulevard de l'Indépendance : L'entrée des grands, qui .....(**donner**) directement sur le bâtiment administratif et les salles de classe du collège et du lycée. A l'angle de l'avenue Muyinga et du boulevard de l'Uprona : l'entrée des petits de la maternelle. L'école primaire .....(**être**) au milieu. Par habitude, Papa nous .....(**déposer**)à l'entrée des petits.

D7. Conjuguez les verbes dans le texte aux temps qui conviennent, en imaginant que le texte débute par le mot : « *L'année prochaine* »

*L'année prochaine*, l'école française de Bujumbura.....(**regrouper**) sur un vaste terrain les classes de la maternelle à la terminale. Il y..... (**avoir**) deux entrées principales. Côté stade Prince Louis Rwagasore et boulevard de l'Indépendance : L'entrée des grands, qui .....(**donner**)directement sur le bâtiment administratif et les salles de classe du collège et du lycée. A l'angle de l'avenue Muyinga et du boulevard de l'Uprona : l'entrée des petits de la maternelle. L'école primaire .....(**être**) au milieu. Par habitude, Papa nous .....(**déposer**)à l'entrée des petits.

D8. Conjuguez les verbes entre parenthèses à l'imparfait, attention au nombre des sujets (singulier ou pluriel) :

(*Tu peux t'aider d'un conjugueur en ligne comme [Orthonet](#) !*)

Les écoles françaises de Bujumbura..... (se ressembler) tous, elles .....(regrouper) sur des vastes terrains les classes des maternelles aux terminales. Les écoles.....(avoir) deux entrées principales. Les entrées des grands..... (donner) directement sur les bâtiments administratifs et les salles de classes des collèges et des lycées. Les entrées des petits..... (se trouver) à l'arrière des bâtiments administratifs. Les écoles primaires.....(être) au milieu. Par habitude, les parents ..... (déposer) leurs enfants aux entrées des petits.

D9. Conjuguez les verbes dans le texte aux temps verbaux indiqués entre parenthèses :

- Aujourd'hui, je ..... (être : présent) à la maison ; hier, j' ..... (être : imparfait) à Oslo et demain, je..... (être : futur simple) à Trondheim.
- Hier, tu..... (jouer : imparfait) à la guitare, aujourd'hui tu..... (jouer : présent) à la batterie et demain tu.....(jouer : futur simple) au piano.
- Hier, il..... (être : imparfait) malade ; aujourd'hui il..... (être : présent) en forme et demain il..... (voyager : futur simple) en Asie.

- Il y a 10 ans, nous..... (commencer : imparfait) à l'école primaire ; aujourd'hui nous..... (être : présent) à l'école secondaire et dans 3 ans nous..... (être : futur simple) peut-être aux instituts supérieurs.
- Vous ..... (être) en terminale aujourd'hui en 2021 ; vous .....(être) encore au collège en 2017 ; avant cela, vous.....(fréquenter) encore l'école primaire et peut-être vous..... (être) aux instituts supérieurs d'ici l'année prochaine.
- Ils.....(être) vieux aujourd'hui, mais avant cela ils..... (être) jeunes et dans 50 ans, ils.....(être) plus de ce monde.

## E. Enrichissement du vocabulaire

Travaillez en groupe de deux et plus !

- Dans le texte, on a les mots « *boulevard* », « *avenue* », trouvez au minimum trois mots qui appartiennent au même champ lexical, c'est-à-dire des mots dont leurs sens sont proches aux mots *boulevard* et *avenue* ! Vous pouvez utiliser des dictionnaires, de l'internet ect.
- Construisez des phrases avec les mots que vous avez pu trouver !

*Exemple* : le mot *école* appartient au même champ lexical aux mots comme : *écolier, lycée, lycéen, collège, collégien, institut, primaire, secondaire, académie, cours, classe, scolaire, élève, enseignant* etc.

*Phrase 1* : Le lycée dure en générale trois ans en Norvège.

*Phrase 2* : Notre classe est petite.

## F. Production écrite et orale : s'exprimer au futur.

### Déroulement de l'exercice :

a) Travaillez en groupe de deux. A l'aide de ces images ci-dessous, imaginez quel sera l'avenir de ces enfants. Répondez aux questions ; au minimum une phrase par question !



- *Qui sera-t-il (elle) plus tard ?*
- *Qui seras-tu plus tard ?*

Exemples :

- *Il (elle) sera informaticien/ingénieur/électricien, musicien/guitariste, pianiste etc.*
- *Je serai informaticien/ingénieur/électricien, musicien/guitariste, pianiste etc.*

- *Comment sera-t-il (elle) ?*

.....

.....

.....

- *Quelles études fera-t-il ?*

.....

.....

.....

- *Quelles études ferez-vous ?*

.....

.....

.....

- *Quel métier exercera-t-il (elle) ?*

.....

.....

.....

- *Quels métiers exercerons-nous ?*

.....

.....  
.....  
➤ Se mariera-t-il (elle) ? Aura-t-il (elle) des enfants ?

.....  
.....  
.....  
➤ Te marieras-tu ? Auras-tu des enfants ?

.....  
.....  
.....  
➤ Vous marierez-vous ? Aurez-vous des enfants ?

.....  
.....  
.....  
➤ Quelles seront mes/tes/ses/nos/vos/leurs loisirs ?

.....  
.....  
.....  
➤ Sera-t-il (elle) heureux ?

.....  
.....  
.....  
➤ Serez-vous heureux ? célèbres ? riches ?

### 3.5. Fiche du professeur 3

En élaborant *la fiche pédagogique 3*, nous avons utilisé comme modèles, des fiches pédagogiques faites dans le manuel scolaire norvégien « Rendez-vous 2 » (Hilda 2017, p.17 et 58) et « L'institut Français de Madrid », précisément les fiches pédagogiques faites par Alix Creuzé sur le roman « Petit Pays » de Gaël Faye (Creuzé 2018). En suivant le modèle de Creuzé, nous avons pu par exemple, comprendre comment faciliter pour les élèves, les questions à répondre autour de la compréhension du texte du jour. Le modèle de Hilda, nous a aidé sur le comment élaborer des questions sur *vraie ou fausse* dans la compréhension du texte, et aussi ce modèle nous a facilité sur comment élaborer des exercices des conjugaisons facile à suivre.

En suivant ces modèles citées, nous avons pris en compte de préciser le niveau linguistique auquel *la fiche pédagogique 3* est abordable, le document ressource, le thèmes prévus du jour et les objectifs de formation qu'on aimerait que les élèves puissent atteindre. Ainsi, on a pensé à l'adapter au niveau des élèves, qu'elle soit facile à l'adopter pour l'enseignant pendant l'enseignement et sans oublier nous avons tenu compte des savoirs que les élèves pourront bénéficier suivant les objectifs de formation suggérés par le programme scolaire.

#### A. cadre d'enseignement

Niveau/classe	A2- Vg2/Vg3
Document ressource	« Petit Pays » : roman écrit par Gaël Faye
Thèmes	<b>Découvrir :</b> <ul style="list-style-type: none"><li>• La correspondance par lettre</li><li>• La vie quotidienne de l'autre</li><li>• L'apparence physique de l'autre</li><li>• Un pays francophone</li></ul>
Objectifs	<b>Objectifs communicatifs :</b> <ul style="list-style-type: none"><li>• Expliquer (réflexions, perceptions) ce que l'on ressent face à un texte littéraire francophone.</li><li>• Discuter du système scolaire d'un pays francophone.</li><li>• Décrire : dans le temps présent et dans le passé</li></ul>

	<p><b>Objectifs linguistiques :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Découvrir le lexique de la correspondance</li> <li>• Ecrire une lettre</li> <li>• Faire un portrait et se présenter</li> <li>• Parler de son quotidien</li> <li>• Le présent, le passé-composé, le futur simple</li> <li>• Stratégies de repérage grammatical</li> <li>• Stratégies de lecture</li> </ul>
	<p><b>Objectifs culturels :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Découvrir un écrivain francophone</li> <li>• Découvrir le système scolaire de l'autre</li> <li>• Réfléchir sur la façon de voir l'autre et soi-même !</li> </ul>
Temps	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 2 heures à 4x45min</li> </ul>

## B. Texte du jour :

L'extrait choisi est une lettre de correspondance entre Laure et Gabi.

<p><i>Vendredi 11 décembre 1992</i></p>
<p><i>Cher Gabriel,</i></p> <p><i>Je m'appelle Laure et j'ai 10 ans. Je suis en CM2 comme toi. J'habite à Orléans dans une maison avec un jardin. Je suis grande, j'ai les cheveux blonds jusqu'aux épaules, les yeux verts et des taches de rousseur. Mon petit frère s'appelle Mathieu. Mon père est médecin et ma mère ne travaille pas. J'aime jouer au basket-ball et je sais cuisiner les crêpes et les gâteaux. Et toi ?</i></p> <p><i>J'aime chanter et danser aussi. Et toi ? J'aime regarder la télévision. Et toi ? Je n'aime pas lire. Et toi ? Quand je serai grande je serai médecin comme mon père. Chaque vacances je vais chez mes cousins en Vendée. L'année prochaine, j'irai visiter un nouveau parc d'attractions qui s'appelle Disneyland. Tu connais ? Peux-tu m'envoyer ta photo ?</i></p> <p><i>J'attends ta réponse avec impatience.</i></p> <p><i>Bisou</i></p>

*PS : As-tu reçu le riz qu'on vous a envoyé ?*

Roman : « Petit Pays » de Gaël FAYE

Texte (extrait)- chap. 7, page 52 (le livre de poche, édition 2016)

### C. La compréhension du texte :

C1. Demander aux apprenants de lire la lettre, extrait du roman « Petit Pays » en groupe de deux et ensuite de répondre aux questions suivantes :

1. Quel est le type de ce texte ?
  - Un poème
  - un conte
  - une lettre**
2. De quand date le texte ?
  - 11 novembre 1992
  - 11 décembre 1992**
  - 11 décembre 1993
3. Qui expédie le texte ?
  - Mathieu
  - Laure**
  - Gabriel
4. À qui est destiné le texte ?
  - Gabrielle
  - Laure
  - Gaston
  - Gabriel**
5. Le contenu du texte traite d'une correspondance entre :
  - Laure et Mathieu
  - Laure et son père

Laure et sa mère

deux élèves

## C2. Vrai ou faux ?

Demander aux apprenants de lire les déclarations suivantes et de répondre si elles sont vraies ou fausses et de corriger celles qui sont fausses enfin qu'elles s'accordent avec le texte.

- a) Celui qui a écrit le texte, s'appelle Gabriel. **Faux**  
*C'est Laure qui écrit la lettre.*
- b) La personne habite dans une maison avec un jardin. **Vrai**
- c) La personne est petite et elle a les cheveux bruns. **Faux**  
*Elle est grande, elle a les cheveux blonds.*
- d) La personne a des yeux verts. **Vrai**
- e) Sa mère est médecin et son père ne travaille pas. **Faux**  
*Sa mère ne travaille pas et son père est médecin.*
- f) La personne a des taches de rousseur. **Vrai**
- g) L'année passée, la personne a visité Disneyland. **Faux**  
*C'est l'année prochaine qu'elle visitera Disneyland.*
- h) A chaque vacance, la personne rend visite à ses cousins en Vendée. **Vraie**
- i) La personne aime lire, ne sait pas cuisiner les crêpes et les gâteaux. **Fausse**  
*Elle n'aime pas lire, sait cuisiner les crêpes et les gâteaux.*

## D. Le portrait de Laure :

D1. « Demander aux apprenants de compléter les éléments suivants pour faire un portrait de celle/celui qui envoie la lettre, et de trouver les réponses dans le texte » (Creuzé 2018) :

**Le prénom :** Laure

**L'âge :** 10 ans

**L'apparence physique :** blonde, yeux verts, taches de rousseur

**L'adresse, Pays/ville :** France, Orléans

**Classe /le niveau d'études :** CM2

**La famille :** un père médecin, une mère au foyer, et un petit frère (Mathieu)

**Les loisirs :** le basket, la cuisine, le tourisme, chanter, danser, regarder la télé

**Elle/il n'aime pas :** lire

**Le futur métier :** médecin

D2. « Demander aux apprenants de faire leur propre portrait en suivant le modèle précédent »  
(Creuzé 2018) :

**Le prénom :**

**L'âge :**

**L'apparence physique :**

**L'adresse, Pays/ville :**

**Classe /le niveau d'études :**

**La famille :**

**Les loisirs :**

**Je n'aime pas :**

**Le futur métier :**

D3. Demander aux apprenants d'écrire une lettre à Laure en utilisant leur portrait et en suivant aussi le modèle de la lettre de Laure !

*Date : ..... 2021*

*Chère Laure,*

*Je*

*m'appelle.....*

*.....*

*.....*

*.....*

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

E. Conjugaison

E1. À partir du texte, demander aux apprenants de souligner tous les verbes conjugués et de les classer suivant leurs temps de l'indicatif dans le tableau, en bas du texte :

Vendredi 11 décembre 1992

*Cher Gabriel,*

*Je m'appelle Laure et j'ai 10 ans. Je suis grande, j'ai les cheveux blonds jusqu'aux épaules, les yeux verts et des taches de rousseur. Mon petit frère s'appelle Mathieu. Mon père est médecin et ma mère ne travaille pas. J'aime jouer au basket-ball et je sais cuisiner les crêpes et les gâteaux. Et toi ?*

*J'aime chanter et danser aussi. Et toi ? J'aime regarder la télévision. Et toi ? Je n'aime pas lire. Et toi ? Quand je serai grande je serai médecin comme mon père. Chaque vacances je vais chez mes cousins en Vendée. L'année prochaine, j'irai visiter un nouveau parc d'attractions qui s'appelle Disneyland. Tu connais ? Peux-tu m'envoyer ta photo ?*

*J'attends ta réponse avec impatience.*

*Bisou*

*Laure*

*PS : As-tu reçu le riz qu'on vous a envoyé ?*

Le présent	Le futur simple	Le passe-composé
------------	-----------------	------------------

m'appelle ai habite suis s'appelle est travaille aime sais vais s'appelle connais peux attends	serai irai	as reçu vous a envoyé
---	---------------	--------------------------

E2. Demander aux apprenants de trouver les infinitifs des verbes conjugués suivants :

m'appelle : <b>s'appeler</b> ai : <i>avoir</i> suis : <i>être</i> est : <i>être</i> travaille : <i>travailler</i> aime : <i>aimer</i> sais : <i>savoir</i> vais : <i>aller</i> connais : <i>connaître</i> peux : <i>pouvoir</i> attends : <i>attendre</i>	serai : <i>être</i> irai : <i>aller</i>	as reçu : <i>recevoir</i> a envoyée : <i>envoyer</i>
---	--	---

E3. Demander aux apprenants de conjuguer les verbes entre parenthèses au présent.

(Tu peux t'aider du Bescherelle ou d'un conjugueur en ligne comme [Orthonet](#) !)

- a) Laure et Gabriel **sont** des amis et ils **s'écrivent** des lettres.
- b) J'**aime** jouer au football.
- c) Tu **es** une fille et tu **as** 10 ans.
- d) Elle **est** grande et elle **a** des cheveux blonds.

- e) Nous sommes des élèves.
- f) Vous habitez à Orleans.
- g) Ils ne travaillent pas.
- h) Ses yeux sont verts.
- i) Vous savez faire des gâteaux.
- j) Nous allons chez nos cousins en Vendée.
- k) Elle attend la réponse de Gael.

E4. Demander aux apprenants de compléter les phrases suivantes en conjuguant les verbes entre parenthèses au passé -composé.

(Tu peux t'aider du Bescherelle ou d'un conjugueur en ligne comme [Orthonet](#) !)

- J'ai visité le parc, l'année passée.
- Tu as attendu la réponse de Gabriel.
- Elle a regardé la télé.
- Nous avons pu terminer les devoirs.
- Vous avez reçu du courrier.
- Laure et Gabriel ont envoyé les photos.
- Elle a été aux USA, l'année passée.
- Tu as connu des périodes difficiles.
- Elle est allée au supermarché.
- Je suis venu(e) vous visiter.
- Tu es revenu(e) hier.
- Nous sommes allés/allées en promenade.
- Vous êtes sortis/sorties pendant les cours.
- Laure et Gabriel sont devenus des amis.

### 3.6. Fiche d'élève 3

#### A. Cadre d'enseignement

Niveau/classe	A2- Vg2/Vg3
Document ressource	« Petit Pays » : roman écrit par Gaël Faye
Thèmes	<b>Découvrir :</b> <ul style="list-style-type: none"><li>• La correspondance par lettre</li><li>• La vie quotidienne de l'autre</li><li>• L'apparence physique de l'autre</li><li>• Un pays francophone</li></ul>
Objectifs	<b>Objectifs communicatifs :</b> <ul style="list-style-type: none"><li>• Expliquer (réflexions, perceptions) ce que l'on ressent face à un texte littéraire francophone.</li><li>• Discuter du système scolaire d'un pays francophone.</li><li>• Décrire : dans le temps présent et dans le passé</li></ul> <b>Objectifs linguistiques :</b> <ul style="list-style-type: none"><li>• Découvrir le lexique de la correspondance</li><li>• Ecrire une lettre</li><li>• Faire un portrait et se présenter</li><li>• Parler de son quotidien</li><li>• Le présent, le passé-composé, le futur simple</li><li>• Stratégies de repérage grammatical</li><li>• Stratégies de lecture</li></ul> <b>Objectifs culturels :</b> <ul style="list-style-type: none"><li>• Découvrir un écrivain francophone</li><li>• Découvrir le système scolaire de l'autre</li><li>• Réfléchir sur la façon de voir l'autre et soi-même !</li></ul>
Temps	<ul style="list-style-type: none"><li>• 2 heures à 4x45min</li></ul>

## B. Texte du jour :

Vendredi 11 décembre 1992

*Cher Gabriel,*

*Je m'appelle Laure et j'ai 10 ans. Je suis en CM2 comme toi. J'habite à Orléans dans une maison avec un jardin. Je suis grande, j'ai les cheveux blonds jusqu'aux épaules, les yeux verts et des taches de rousseur. Mon petit frère s'appelle Mathieu. Mon père est médecin et ma mère ne travaille pas. J'aime jouer au basket-ball et je sais cuisiner les crêpes et les gâteaux. Et toi ?*

*J'aime chanter et danser aussi. Et toi ? J'aime regarder la télévision. Et toi ? Je n'aime pas lire. Et toi ? Quand je serai grande je serai médecin comme mon père. Chaque vacances je vais chez mes cousins en Vendée. L'année prochaine, j'irai visiter un nouveau parc d'attractions qui s'appelle Disneyland. Tu connais ? Peux-tu m'envoyer ta photo ?*

*J'attends ta réponse avec impatience.*

*Bisou*

*Laure*

*PS : As-tu reçu le riz qu'on vous a envoyé ?*

Roman : « Petit Pays » de Gaël FAYE

Texte (extrait)- chap. 7, page 52 (le livre de poche, édition 2016)

## C. La compréhension du texte :

C1. Lisez la lettre, extrait du roman « Petit Pays » et en groupe de deux, répondez aux questions suivantes :

1. Quel est le type de ce texte ?

Un poème

un conte

une lettre

2. De quand date le texte ?

11 novembre 1992

11 décembre 1992

11 décembre 1993

3. Qui expédie le texte ?

Mathieu

Laure

Gabriel

4. À qui est destiné le texte ?

Gabrielle

Laure

Gaston

Gabriel

5. Le contenu du texte traite d'une correspondance entre :

Laure et Mathieu

Laure et son père

Laure et sa mère

deux élèves

## C2. Vrai ou faux ?

Lisez les déclarations suivantes et répondez si elles sont vraies ou fausses, corrigez celles qui sont fausses enfin qu'elles s'accordent avec le texte !

a) Celui qui a écrit le texte, s'appelle Gabriel.

.....

b) La personne habite dans une maison avec un jardin.

.....

c) La personne est petite et elle a les cheveux bruns.

.....

d) La personne a des yeux verts.

.....

e) Sa mère est médecin et son père ne travaille pas.

.....

f) La personne a des taches de rousseur.

.....

g) L'année passée, la personne a visité Disneyland.

.....

h) À chaque vacances, la personne rend visite à ses cousins en Vendée.

.....

i) La personne aime lire, ne sait pas cuisiner les crêpes et les gâteaux.

.....

### C3. Le portrait de Laure :

Complétez les éléments suivants pour faire un portrait de celle/celui qui envoie ce texte, et trouvez les réponses dans le texte !

<p><b>Le prénom :</b></p> <p><b>L'âge :</b></p> <p><b>L'apparence physique :</b></p> <p><b>L'adresse, Pays/ville :</b></p> <p><b>Classe /le niveau d'études :</b></p> <p><b>La famille :</b></p> <p><b>Les loisirs :</b></p> <p><b>Elle/Il n'aime pas :</b></p> <p><b>Le futur métier :</b></p>
---

### D. Production

D1. Fais ton propre portrait en suivant le modèle précédent !

<p><b>Le prénom :</b></p> <p><b>L'âge :</b></p> <p><b>L'apparence physique :</b></p> <p><b>L'adresse, Pays/ville :</b></p> <p><b>Classe /le niveau d'études :</b></p>
---

<b>La famille :</b>
<b>Les loisirs :</b>
<b>Je n'aime pas :</b>
<b>Le futur métier :</b>

D2. Écris une lettre à Laure en utilisant ton portrait et en suivant le modèle de la lettre de Laure !

<i>Date : ..... 2021</i>
<i>Chère Laure,</i>
<i>Je m'appelle.....</i>
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

## E. Conjugaison

E1. À partir du texte, soulignez tous les verbes conjugués et classez-les suivant leurs temps de l'indicatif dans le tableau, en bas du texte !

*Vendredi 11 décembre 1992*

*Cher Gabriel,*

*Je m'appelle Laure et j'ai 10 ans. Je suis en CM2 comme toi. J'habite à Orléans dans une maison avec un jardin. Je suis grande, j'ai les cheveux blonds jusqu'aux épaules, les yeux verts et des taches de rousseur. Mon petit frère s'appelle Mathieu. Mon père est médecin et ma mère ne travaille pas. J'aime jouer au basket-ball et je sais cuisiner les crêpes et les gâteaux. Et toi ?*

*J'aime chanter et danser aussi. Et toi ? J'aime regarder la télévision. Et toi ? Je n'aime pas lire. Et toi ? Quand je serai grande je serai médecin comme mon père. Chaque vacances je vais chez mes cousins en Vendée. L'année prochaine, j'irai visiter un nouveau parc d'attractions qui s'appelle Disneyland. Tu connais ? Peux-tu m'envoyer ta photo ?*

*J'attends ta réponse avec impatience.*

*Bisou*

*Laure*

*PS : As-tu reçu le riz qu'on vous a envoyé ?*

Roman : « Petit Pays » de Gaël FAYE

Texte (extrait)- chap. 7, page 52 (le livre de poche, édition 2016)

Le présent	Le futur simple	Le passe-composé
------------	-----------------	------------------

Ex : <i>m'appelle</i>		
.....	.....	.....
.....	.....	.....
.....		
.....		
.....		
.....		
.....		
.....		
.....		
.....		
.....		
.....		
.....		

E2. Quels sont les infinitifs des verbes conjugués suivants :

m'appelle : <i>s'appeler</i>	serai :	as reçu :
ai :	irai :	a envoyé:
suis :		
est :		
travaille :		
aime :		
sais :		
vais :		
connais :		
peux :		
attends :		

E3. Complétez les phrases suivantes, en conjuguant les verbes entre parenthèses au présent !

(Tu peux t'aider du Bescherelle ou d'un conjugueur en ligne comme [Orthonet](#) !)

- l)** Laure et Gabriel ..... (être) des amis et ils ..... (s'écrire) des lettres.
- m)** J'.....(aimer) jouer au football.
- n)** Tu.....(être) une fille et tu .....(avoir) 16 ans.

- o) Elle.....(être) grande et elle.....(avoir) des cheveux blonds.
- p) Nous.....(être) des élèves.
- q) Vous .....(habiter) à Orleans.
- r) Ils ne.....(travailler) pas.
- s) Ses yeux.....(être) verts.
- t) Vous.....(savoir) faire des gâteaux.
- u) Nous.....(aller) chez nos cousins en Vendée.
- v) Elle.....(attendre) la réponse de Gael.

**E4. Complétez les phrases suivantes, en conjuguant les verbes entre parenthèses au passé-composé !**

*(Tu peux t'aider du Bescherelle ou d'un conjugueur en ligne comme [Orthonet](#) !)*

- Je.....(visiter) le parc, l'année passée.
- Tu .....(attendre) la réponse de Gabriel.
- Elle.....(regarder) la télé.
- Nous .....(pouvoir) terminer les devoirs.
- Vous .....(recevoir) du courrier.
- Laure et Gabriel .....(envoyer) les photos.
- Elle ..... (être) aux USA, l'année passée.
- Tu .....(connaître) des périodes difficiles.
- Elle .....(aller) au supermarché.
- Je .....(venir) vous visiter.
- Tu .....(revenir) hier.
- Nous.....(aller) en promenade.
- Vous .....(sortir) pendant les cours.
- Laure et Gabriel .....(devenir) des amis.

## 4. Analyse du processus d'élaboration

### 4.1. Le choix des extraits de textes

*Petit pays* est un roman de plus 200 pages, ceci fait qu'il n'est pas possible de tout lire surtout dans l'élaboration des fiches pédagogiques. Il nous a fallu donc être sélectifs dans le choix des extraits à traiter. L'un des grands sujets que le narrateur parle de nombreuses fois dans son roman, presque dans 22 chapitres sur les 31 chapitres et prologue qui composent le livre, c'est le conflit inter-ethnique entre les groupes ethniques qui peuplent le Burundi et le Rwanda. Et c'est pour cela que nous avons jugé très raisonnable, de commencer avec un extrait de texte dans *la fiche du professeur 1* qui explique d'une manière générale l'origine de cette tension entre les Hutu et les Tutsi ; et qui pourrait donner quelques notions aux apprenants sur la source des conflits qu'ont connus c'est deux pays etc.

Dans *la fiche du professeur 2*, nous avons pensé d'un extrait du texte qui traite d'un thème dans lequel les apprenants/élèves pourraient s'y identifier. Et le thème parle du milieu scolaire, l'école, la vie des écoliers etc.

Dans *la fiche du professeur 3*, on a choisi un extrait du texte (la lettre de Laure) qui traite d'un thème, qui pourrait donner de la motivation et de l'idée sur le comment on peut arriver à écrire une lettre, un texte ou un livre ; comment se présenter dans la vie quotidienne ; arriver à réfléchir à la façon de voir l'autre etc. !

### 4.2. Le choix des activités et exercices

Dans le choix des activités et exercices, nous avons essayé là où il était possible de privilégier l'approche actionnelle de la part des apprenants. Ceci veut dire qu'à partir du texte, l'apprenant puisse arriver à avoir ses propres : réflexions, perceptions, imaginations, expériences subjectives, perceptions des valeurs qui y sont ou peut être tirées dans ces derniers etc. En bref, nous avons essayé de démontrer que le lecteur/apprenant pouvait exister lui aussi après lui avoir servi l'auteur, en insistant sur la relation qui peut exister entre le texte et le lecteur (Daunay, 2007, p.168). Dans certains exercices, il nous a fallu commencer par une approche sociolinguistique/interculturelle, ici l'apprenant commence l'activité/exercice tout en étant passif comme dans certains cas de la lecture (littérature étrangère) où il lui faut accumuler plus d'informations sur l'autre que cela soit aux points de vue culturel, historique ou géographique, et puis par après

l'apprenant devient actif en participant dans la session d'enseignement-apprentissage avec ses réflexions, ses comparaisons et ses perceptions sur l'autre culture (Vestli, 2008, p.6).

### 4.3. Les fiches en rapport avec le cadre européen et le læreplan

Le cadre européen commun de références pour les langues (CECRL) et le læreplan privilégient l'approche communicative/actionnelle dans l'enseignement et l'apprentissage des langues dites étrangères. Pour cela il faut identifier les besoins langagiers des apprenants, au point de vue des savoirs et des savoir-faire dont ils ont besoin pour parvenir à communiquer dans une langue étrangère. Le CECR a défini les compétences en langues qui sont nécessaires à prendre en compte dans l'apprentissage et l'enseignement des langues, celles-ci sont construites en six différents niveaux : A1/A2, B1/B2 et C1/C2 et ces niveaux sont inclus dans les compétences de base qui sont : écouter, lire, parler et écrire ([www.coe.int](http://www.coe.int)). Les textes sont en rapport avec le référentiel du cadre européen du fait qu'ils sont simples, courts avec des expressions faciles à utiliser dans la vie courante. Ils sont passables pour les compétences en langues du niveau A2 et celui-ci correspond à des classes de vg2 et vg3 du système scolaire norvégien. Et c'est le niveau de A2 dont nous avons aussi tenu compte dans l'élaboration des activités pratiques et exercices pour les apprenants. Ces textes pourraient aussi être utilisés comme des modèles dans l'apprentissage et l'imitation d'écriture de textes courts. Nous en avons tenu aussi compte dans nos choix d'extraits de textes pour qu'ils nous permettent d'atteindre des buts pédagogiques à travers les activités et exercices, avec la linguistique ; la communication ; et la culture, la langue et la société qui sont les objectifs de formation du læreplan norvégien pour les classe de Vg2 et de Vg3.

### 4.4. Démonstrations à partir des fiches

Les activités et exercices que nous avons élaborés dans les fiches 1, 2 et 3, peuvent être départagés en différentes catégories :

- On a l'activité 2 dans la fiche 1 : « *un peu sur la géographie de l'Afrique* » qui se focalise sur l'introduction du contexte du roman (fiche 1), avec une approche communicative/actionnelle, le but de l'activité aux apprenants, est de leur donner la possibilité de faire des recherches avec un esprit critique sur différentes sources, d'éveiller la curiosité et l'envie de lire (le texte du cours), de s'exprimer à l'oral. L'utilisation critique de différentes sources est l'une des

compétences incluses dans la partie « l'apprentissage de la langue » et « la communication » du læreplan. Cette activité correspond aussi aux compétences citées en haut dans la partie « la langue, inter-culture et société », du fait qu'elle traite à la fois de la géographie, de l'histoire et de la géopolitique du Burundi et du Rwanda. Les questions dans cette activité traitent de différents sujets de la société et de la culture des pays cibles-francophones etc.

- Il y a des activités dont l'objectif se focalise sur « *la compréhension du texte* » (fiches 1, 2 et 3). Ici on a des questions qui touchent sur la compréhension des textes dans toutes les trois fiches élaborées. Les compétences qu'on a pensées envers les apprenants sont celles qu'on trouve dans les parties « la communication » et « la langue, la culture et la société » : ainsi voici quelques-unes : *comprendre le contenu de textes authentiques oraux et écrits plus longs dans différents genres, participer à des conversations et discussions spontanées, parler, expliquer et décrire oralement différents sujets, exprimer ses propres opinions et pensées, expériences et sentiments oralement et par écrit.*
- Il y a des exercices qui traitent « *de la conjugaison des temps simples de l'indicatif et d'un temps composé* » et leurs chronologies dans la vie quotidienne (fiches 2 et 3). Le choix de ce thème est qu'il est important pour les apprenants d'être capables : d'exprimer une action au moment où elle a eu lieu et une action qui se répète (le présent) ; exprimer une action qui va se dérouler dans l'avenir au moment de l'énonciation (le futur) ; exprimer des actions non limitées dans le temps, qui durent (l'imparfait) ; et exprimer une action qui est totalement finie (le passé- composé). Un autre point qui est très important sur la nécessité d'apprendre et de répéter les temps verbaux du français avec des apprenants norvégiens est que la conjugaison en norvégien est tellement facile par rapport à la conjugaison de verbes en français du fait que les verbes dans la conjugaison norvégienne, ne s'accordent jamais avec le sujet, c'est-à-dire qu'il n'y a qu'une seule forme pour le verbe, pour chaque temps et peu importe le sujet du verbe ! Et sans oublier que les temps de l'indicatif sont très importants dans la dissertation, la composition de lettres, la chronologie dans la narration etc. Les compétences qui correspondent dans le læreplan sont : *comprendre le contenu de textes authentiques oraux et écrits plus longs dans différents genres, rédiger des textes cohérents et bien structurés dans différents genres, parler, expliquer et décrire oralement différents sujets, adapter la langue aux situations de communication formelles et informelles, utiliser des stratégies appropriées de lecture, d'écoute, de parole et d'écriture.*

- On a aussi des exercices qui traitent « des adjectifs descriptifs » (fiche 1). L'objectif de ce thème, est de permettre aux apprenants d'être capables de qualifier et décrire en donnant des détails sur un nom, un groupe nominal ou un groupe verbal dans la rédaction des textes etc. ([www.francefacile.com](http://www.francefacile.com)). Les compétences de l'èreplan dans la partie « apprentissage de la langue » qui y correspondent, sont : *appliquer ses connaissances des mots, de la structure des phrases, de la liaison de texte et de l'utilisation de la langue pour améliorer sa propre langue ; explorer les similitudes et les différences entre la langue maternelle et la langue cible ; et évaluer son propre apprentissage de la langue et des stratégies appropriées de lecture, d'écoute, d'expression orale et d'écriture.*
- L'activité comme « *je cherche et je m'exerce* » (fiche 1) qui traite des expressions et locutions autour du mot « tête » et l'activité qui traite « du champ lexical » du mot « boulevard » (fiche 2), sont des activités qui peuvent aider les apprenants dans la communication de tous les jours. Ces deux activités ont été conçues dans l'objectif de pousser l'apprenant à faire des recherches comme le mot l'indique « je cherche », en utilisant différentes sources ! Le terme « je m'exerce », correspond au moment où l'apprenant a déjà réuni les données et peut s'exercer sur le sujet-exercice. Les compétences de l'èreplan dans la partie « l'apprentissage de la langue » qui correspondent à ces activités, sont : *appliquer ses connaissances des mots, de la structure des phrases, de la liaison de texte et de l'utilisation de la langue pour améliorer sa propre langue ; explorer les similitudes et les différences entre la langue maternelle et la langue cible ; évaluer son propre apprentissage de la langue et des stratégies appropriées de lecture, d'écoute, d'expression orale et d'écriture ; utiliser l'internet et d'autres médias de manière critique et consciente dans le cadre de son propre apprentissage des langues.*
- Les activités sur « *faire du portait* » et « *écrire une lettre* » (fiche 3), ont pour buts de pousser l'apprenant à écrire en commençant par l'imitation du modèle donné, et aussi le pousser à s'appropriier le texte enfin de devenir actif en exprimant ses pensées, ses réflexions etc. Ces exercices correspondent aux compétences du l'èreplan dans la partie « Apprentissage de la langue » : *discuter des expériences avec son propre apprentissage des langues ; définir ses propres besoins d'apprentissage, formuler des objectifs, choisir des méthodes de travail et évaluer le processus de travail et le produit ; appliquer ses connaissances des mots, de la structure des phrases, de la liaison de texte et de l'utilisation de la langue pour améliorer sa propre langue ; explorer les similitudes et les différences entre la langue maternelle et la langue cible ; évaluer son propre*

*apprentissage de la langue et des stratégies appropriées de lecture, d'écoute, d'expression orale et d'écriture.*

Et dans la partie « communications », ces exercices élaborés à partir des extraits de textes, répondent aux objectifs de formation du læreplan, comme : *comprendre le contenu de textes authentiques oraux et écrits plus longs dans différents genres ; rédiger des textes cohérents et bien structurés dans différents genres ; parler, expliquer et décrire oralement différents sujets ; exprimer ses propres opinions et pensées, expériences et sentiments oralement et par écrit ; adapter la langue aux situations de communication formelles et informelles ; utiliser des stratégies appropriées de lecture, d'écoute, de parole et d'écriture.*

#### 4.5. Le processus d'apprentissage en rapport avec les théories didactiques !

Dans cette partie-ci, nous verrons d'après des recherches faites en didactique des langues et en psycholinguistique, la relation existant entre le fonctionnement du cerveau pendant le processus d'apprentissage, c'est-à-dire comment un apprenant apprend de nouvelles notions, en s'appropriant consciemment ou inconsciemment des savoirs et des savoir-faire linguistiques afin d'être capable de coproduire de la parole en français et qui est l'objectif à atteindre dans la relation existant entre la didactique, l'enseignement et l'apprentissage du français langue étrangère et seconde (FLES). On verra aussi comment l'enseignant doit être attentif pendant l'élaboration des activités envers les apprenants en base de théories didactiques, afin de toucher tous les apprenants suivant leurs profils et styles d'apprentissages qui sont distincts.

#### 4. 6. Le cerveau en rapport avec l'apprentissage

La question que nous aimerons nous poser est de connaître la relation existant entre le cerveau humain et l'apprentissage ? Ainsi d'après le prix Nobel, le médecin Roger Sperry qui a fait des recherches sur la manière que le cerveau fonctionne pendant le processus de l'apprentissage, il affirme avant tout que le cerveau humain est asymétrique et composé par deux hémisphères, gauche et droite. L'hémisphère gauche est celle de la logique, de l'abstrait, de l'analytique, gère aussi les quatre fonctions du langage ; et tandis que l'hémisphère droite est celle de l'intuition, synthétique, traite l'image, le spatial, le musical. Ainsi ceci voudra dire que le didacticien et le pédagogue devraient être conscients dans l'élaboration des manuels scolaires et les cours à donner, de tenir compte que les apprenants sont des individus différents et qui requièrent les deux hémisphères selon leurs façons préférentielles, et suivant aussi les problèmes à résoudre du moment (Cuq et Gruca 2017, p.97).

D'autres recherches qui ont été faites sur cette relation existant entre le cerveau et l'apprentissage, démontrent que le cerveau est composé des trois couches. Au plus profond du cerveau humain, on a la couche dite primitive ou le cerveau primitif, et c'est dans de cette couche que résident des réflexes, des réactions instinctives. Dans le domaine des langues, Alain Ginot lui attribue *la responsabilité de certains « blocages et résistances instinctifs », parce qu'il est capable de réactions « d'auto-préservation et de repli défensif vers connu, les racines, l'identité profonde »* (ibid.). On a aussi la couche dite limbique ou émotionnelle, c'est dans cette partie que réside l'agressivité mais aussi l'imagination, c'est-à-dire qu'elle est le siège de nos émotions plaisantes ou déplaisantes, de la motivation, de la mémoire affective à court terme, du sentiment d'appartenance au groupe » (ibid.). Cette couche est très intéressante, surtout dans le domaine de l'apprentissage de la langue ; chez l'apprenant elle peut freiner ou favoriser les activités données, tout au dépend de la façon que l'apprenant conçoit l'enseignement promulgué. Il y a du freinage si l'apprenant considère l'enseignement comme étant non-captivant et à l'opposé il y aurait de l'excitation par rapport à l'activité donnée et ceci favorisera l'apprentissage, si l'apprenant considère l'activité comme étant captivante, plaisante, intéressante, agréable etc. (ibid.). Les couches primitive et limbique sont des passages nécessaires dans le processus d'apprentissage et d'acquisition de la langue, du fait qu'elles jouent le rôle dit du renforcement ou le rôle des stimuli vers le néocortex, qui est la couche la plus récente des toutes et qui traite l'information reçue, du bas-haut. Selon Hélène Trocmé-Fabre, « le néocortex permet la production et la préservation des idées. Il raisonne froidement et ne connaît pas les émotions. Il est capable d'analyser, d'anticiper, de prendre des décisions, de résoudre des problèmes, de conceptualiser (ibid., p.98). ».

#### 4.7. L'appropriation : l'acquisition et l'apprentissage

En didactique, on utilise la terminologie « appropriation », pour expliquer la manière dont l'apprenant s'approprie les savoirs et les savoir-faire linguistiques à un usage personnel, comme le fait d'être capable à coproduire de la parole en français et qui est l'objectif à atteindre lors de la mise en place d'une relation didactique, d'enseignement et d'apprentissage en FLES. Mais avec l'appropriation, il faut distinguer deux processus à savoir : le processus « d'acquisition » qui est un processus inconscient pendant l'appropriation et avec une focalisation sur le sens. On s'approprie une langue d'une manière la plus naturelle, soit dû à son exposition quotidienne, d'où le terme du *bain de langue*. Afin de favoriser ce processus, il y a des projets faits dans l'enseignement des langues étrangères comme « des séjours et voyages linguistiques dans des pays

ou on parle la langue cible et des classes d'immersion pour que les apprenants puissent être exposés à la langue ou un bain de langue », et ceci est très conseillé aujourd'hui, avec l'avènement de l'approche communicative. Mais aussi la classe est considérée comme étant l'un des lieux où se médiatise ce contact (ibid., p.102-103). Le processus dit « d'apprentissage » est l'opposé de l'acquisition, c'est-à-dire qu'ici l'appropriation n'est pas naturelle, son processus est à la fois artificiel, conscient et avec une focalisation sur la forme (Cuq et Gruca 2017, p.103-104).

#### 4.8. La didactique et le cognitivisme.

Aujourd'hui, on a aussi le terminologie « cognitivisme » qui est très utilisé dans la didactique des langues étrangères contemporaines afin de contrecarrer l'antimentalisme behavioriste ! Le cognitivisme postule que l'activité mentale est connaissable contre le behaviorisme qui ne se base que sur l'observable (ibid.). Sur cela, Jean-Marc Coletta dit que quand on perçoit une conduite langagière, on ne traite pas séparément les informations linguistiques, les informations prosodiques et les informations en provenance des mouvements corporels, mais qu'on les intègre en un tout. Avec cela on peut comprendre pourquoi aujourd'hui, l'approche communicative est la plus privilégiée des autres approches du fait que cette dernière est très liée au concept du cognitivisme (ibid., p.100-101). La question à se poser est « en quoi consiste-t-il le fait d'utiliser le cognitivisme » dans l'enseignement des langues ? Ainsi utiliser la méthodologie cognitiviste consistera à :

- « ne pas séparer les activités cognitives de l'environnement dans lequel elles se situent, par exemple le contexte homo- ou hétéroglotte, l'institution, la classe, les autres langues et cultures en présence, etc. ;
- tient compte de l'importance de l'affectivité dans la relation entre l'enseignement, l'apprentissage et l'objet d'apprentissage.
- tient compte des styles d'apprentissage (et d'enseignement) des divers acteurs de la classe, notamment en relation avec le milieu ;
- favorise la responsabilisation de l'apprenant dans la prise en main de son apprentissage et celle de l'enseignant dans la prise en main de son enseignement (autonomisation).
- n'est pas focalisée sur l'objet d'apprentissage (la langue). Elle privilégie donc le savoir procédural sur le savoir déclaratif. Mais elle ne s'interdit pas d'utiliser le savoir déclaratif, notamment s'il permet de structurer dans certaines circonstances, et notamment scolaires, la mémoire à long terme. Elle se décline en termes de compétences, notamment communicative ;
- considère les activités de mémoire comme impliquant un traitement des connaissances et un comportement, soit dans la continuité du comportement précédent, soit modifié par

l'expérience. Elle favorise les activités qui mettent en rapport la mémoire à court terme et la mémoire à long terme ;

- reconnaît l'intérêt du travail de groupe et de l'interaction (ce qui n'exclut pas l'apprentissage autodirigé) ;
- privilégie la plurimodalité des canaux (visuels, sonores, scripturaux) et des sources (proxémique, gestuelle) ;
- ne se contente pas de supports dialogiques mais favorise aussi les aspects textuels ;
- privilégie les processus haut-bas plutôt que bas-haut en compréhension, mais sait à bon escient mobiliser des activités bas-haut quand la nécessité s'en fait sentir ;
- évite de mettre l'apprenant en état de surcharge cognitive. »

#### 4.9. Différents profils des apprenants

Il est dit que l'être humain est capable ou obligé à trouver des solutions à ses problèmes, et c'est pour cela que l'apprenant d'après Daniel Véronique, est obligé de trouver des stratégies afin de résoudre ses difficultés de communication en langue étrangère ; ex : « l'inférence, la mémorisation, la répétition mentale, l'association, l'analogie etc. » (ibid., 105-106). Ainsi l'enseignant a le devoir de trouver et de proposer des pratiques susceptibles de permettre à l'apprenant de trouver des stratégies et des méthodes ne possédant pas lui-même, qui lui permettront à être autonome dans son apprentissage quotidien. L'apprenant a besoin d'apprendre pour pouvoir s'autoguidé. Selon Henri Holec, « l'autonomie s'apprend. Pour s'autodiriger ou s'autoguidé, l'apprenant doit savoir apprendre » (ibid., :111)

En didactique, quand un apprenant répète les mêmes stratégies ou méthodes pour apprendre ou résoudre les activités données, alors c'est ici qu'on peut dire que tel utilise tel style d'apprentissage. Ainsi voici comment les apprenants ont été définis suivant leurs styles d'apprentissages préférés, selon Françoise Ouellet et Jacques Chevrier et ses collègues (ibid., :107-108) :

- L'apprenant dit *actif* « aime s'engager dans de nouvelles expériences », est « spontané à l'esprit ouvert : il agit d'abord et réfléchit ensuite ». Il est « sociable », c'est-à-dire, ajoute Jacques Chevrier, qu'il « aime jouer un rôle actif en interaction avec d'autres personnes et résoudre les problèmes en équipe ». Il « aborde les problèmes en utilisant le remue-méninges de façon horizontale » ;
- L'apprenant dit *réfléchi* « aime prendre du recul pour réfléchir les situations, aime étudier toutes les facettes d'une question avant de poser un geste », est « prudent » et accumule et analyse les données. Jacques Chevrier ajoute qu'il « n'aime pas prendre des décisions sous contrainte de temps » ;
- L'apprenant dit *théoricien*, lui, « aime organiser ses observations et les intégrer à des systèmes théoriques », est « perfectionniste et analytique ». « Détaché et rationnel », il « aborde un problème de façon verticale, en suivant une démarche logique ». Pour lui, complète Jacques Chevrier, « suivre une démarche systématique est très important lorsque des problèmes sont abordés » ;

- L'apprenant dit *pragmatique* « aime mettre en pratique les nouvelles idées, a l'esprit pratique et les deux pieds sur terre ». « Enthousiaste », il « s'intéresse vivement à l'application pratique des idées ». Selon Chevrier, le pragmatique « aime répondre à un besoin immédiat, bien identifié ».

Ainsi, un enseignant devrait tenir compte des profils des apprenants, leur âge, leur niveau ou degré de compétence pour afin élaborer des activités pouvant toucher toute la classe, soit en groupes ou des sous-groupes pour les adapter aux apprenants suivant leurs profils et styles d'apprentissages. Ceci aidera à l'enseignant-averti à ne pas commettre l'erreur faite par certaines enseignants qui ont une tendance à élaborer leurs enseignements suivant leurs propres styles d'apprentissage. Un enseignant ayant conscience à cela, aurait déjà fait un excellent parcours dans la façon à élaborer son enseignement, mais il lui faudra aussi être attentif à ne pas tomber dans l'ethnocentrisme, en enfermant absolument chacun des apprenants sur un seule style d'apprentissage, du fait qu'un apprenant peut être capable d'avoir un ou plusieurs styles et même de les varier selon son état du jour, sa motivation, l'activité proposée, etc.

Nous venons de voir comment le cerveau humain fonctionne différemment pendant l'apprentissage, cela suivant les différents profils des apprenants qui caractérisent leurs styles d'apprentissages préférés, ainsi l'apprenant actif se comportera différemment vis-à-vis des questions à résoudre par rapport à l'apprenant réfléchi, ou à l'apprenant théoricien et ou à l'apprenant pragmatique, ainsi de suite. Et c'est ici qu'un enseignant averti devrait tenir compte de la diversité de profils des apprenants, afin d'élaborer des activités qui capteront chacun d'eux ! Nous avons aussi vu qu'avec la théorie cognitiviste, l'opposée du behaviorisme, qu'il ne faut pas séparer les activités mentales aux activités observables.

## 5. Conclusion

Le but du travail était d'examiner comment les textes littéraires sont utilisés dans l'apprentissage du français langue étrangère (FLE) dans l'enseignement en Norvège en classes de Vg2 et Vg3.

Avec la première partie sur *L'Etat de la recherche en didactique de la littérature*, on a pu constater que la littérature est parfois perçue et définie autrement dans les différents coins du monde. Les Français peuvent associer la littérature aux œuvres les plus renommées comme *Les Misérables*, *Madame Bovary* et aux auteurs connus comme Victor Hugo, Stendhal, Simone de Beauvoir, Albert Camus etc. ; les anglais l'identifieraient avec des romans comme *Romeo et Juliette* ou à des auteurs comme William Shakespeare ; avec la littérature africaine, les gens penseront peut-être aux contes de griots, aux proses pastorales, aux auteurs comme Léopold Sédar Senghor, Camara Laye etc.

Selon les didacticiens comme Roland Barthes, la littérature est « tout ce qui s'enseigne, un point c'est tout » (Fraisie 2012 : 41). Aux Etats Unis, la littérature est définie comme « art de la langue » (ibid. : 36). En Chine, elle est définie avec la notion de « yuwen », un terme chinois qui signifie à la fois : « la langue, l'écriture, la littérature et la culture » (Chen & Qin 2012 :47-48). Toutes ces différentes perceptions de la littérature, font qu'il est impossible de décider quels textes devraient être considérés comme de la littérature ou pas. Ainsi dans le cadre scolaire, tous les livres et textes suggérés par le corps éducatif pour l'apprentissage, sont considérés comme étant de la littérature.

Dans le cadre éducatif, la didactique de la littérature est là pour suggérer des procédures et des planifications à suivre afin de rendre l'enseignement de la littérature très effectif, tandis que la pédagogie de la littérature est là pour la mise en pratique de la didactique de la littérature au point de vue théorique. La littérature est infinie et c'est pour cela que dans l'enseignement de la littérature, l'approche restrictive est inévitable dans les choix des œuvres du corpus scolaire du fait qu'on ne peut pas tout lire ou tout utiliser.

Dans l'enseignement des langues, surtout dans les années 1950-1960, on a pu voir que dans les cours de la littérature, les textes littéraires étaient plus considérés par rapport à aujourd'hui, et que l'enseignement se focalisait plus sur les structures formelles de la langue et moins à la pratique orale. La littérature était plus utilisée pour l'analyse où la lecture expliquée était très dominante avec une focalisation sur l'auteur tandis que le lecteur lui était presque inexistant et ainsi l'enseignant jouait un rôle actif et l'apprenant devenait passif.

C'est à partir des années 1970 et 1980 que la pratique orale avec une approche communicative a fait son apparition et dans les années 1990, qu'on a pu observer une nouvelle alliance entre les théoriciens de la lecture littéraire et les didacticiens de la notion de lecture littéraire comme outil didactique, avec le devoir d'inventer, de découvrir, d'interroger l'acte de lecture. En plus, il fallait concevoir une stratégie qui ne soit pas seulement axée sur le texte et ses divers contours, mais qui insiste aussi sur la relation entre le texte et lecteur. La forme du texte assigne ainsi sa valeur littéraire tandis que le contenu donne la possibilité au lecteur d'avoir ses propres réflexions et imaginations sur les textes, de l'expérience subjective du sujet lecteur au profit d'une description objective du fonctionnement textuel.

Etant donné que le sujet du travail était de voir comment les textes littéraires sont utilisés dans l'apprentissage du français langue étrangère (FLE) dans l'enseignement en Norvège, aux niveaux II et III (Vg2 et Vg3). Nous nous sommes intéressés aussi sur le *Lærerplan*, le programme national d'études norvégiennes de 2006 (LK06) et les manuels scolaires *Rendez-vous 2 et Enchantée 2*. Avec le LK06, on a pu remarquer qu'on utilise des termes vagues qui d'une certaine façon, font disparaître ou dissimulent le terme *littérature* sous les expressions « culture, compétence culturelle, textes informels, textes authentiques dans des genres différents ». Mais dans le programme national d'études norvégiennes le L97 de 1997 qui avait précédé le LK06, l'usage de textes littéraires était clairement mentionné.

L'approche communicative qui est privilégiée par le CECR et reprise par le LK06, veut que la littérature soit utilisée comme un support pour initier les élèves à une langue et culture étrangères. Les textes choisis donnent ou facilitent des réactions personnelles de la part des apprenants. Dans les deux manuels scolaires, la littérature française est assez absente, malgré quelques chansons et poèmes d'auteurs mondialement reconnus.

Dans la deuxième partie, il était question de voir comment exploiter didactiquement le roman *Petit Pays* de Gaël Faye, en passant par le résumé du roman et la biographie de l'auteur. En utilisant comme exemples trois guides pédagogiques conçus pour les élèves français, on a essayé de voir si ces derniers pourraient être utiles pour le public norvégien et les élèves norvégiens du niveau A2. Ainsi on a constaté que ces guides pédagogiques étaient bien conçus et que le guide fait par G. Lauzanne répondait à plusieurs objectifs du læreplan, mais qu'il pouvait être difficile du fait qu'il était créé pour des élèves francophones qui préparent leur bac de français avec un niveau de

langue élevé par rapport aux élèves norvégiens du Vg2 et Vg3 qui suivent le FLE. Pour les deux autres guides, l'un créé par Muriel Blanc & consorts et l'autre initié par Parenthèse Cinéma, nous avons pu constater qu'ils correspondent beaucoup aux objectifs du læreplan norvégiens mais que sur certains sujets, l'enseignant devrait ajuster le contenu qu'il réponde aux paramètres des manuels scolaires d'histoire-géo, de la sociologie etc. C'est pour ces raisons que nous avons créé des fiches pédagogiques qui correspondent au niveau linguistique des élèves norvégiens en Vg2 et Vg3, tout en utilisant des passages de textes tirés du même roman *Petit Pays*, en tenant compte des éléments littéraires, culturels, linguistiques et adoptant une approche communicative. Ainsi nous avons aussi tenu compte des théories didactiques en élaborant ces fiches afin de toucher les apprenants en répondant aux défis suivants : comment compenser l'absence d'immersion au niveau didactique ? Comment adapter les activités suivant la variété de profils des apprenants et comment favoriser la prise en main de l'apprentissage par l'apprenant lui-même dans le cadre cognitiviste.

## Références bibliographiques :

Cuq J.P., Gruca I. (2017), *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*.

Gaël Faye (2016), *Petit Pays*. Editions Grasset & Fasquelle, 2016. 1<sup>re</sup> publication LGF.

Gloria Lauzanne (2018), *Analyse de Petit Pays pour le bac de français*. Printed by Amazon Fulfillment, Poland Sp. z o. o., Wrocław.

Hilda Hønsi, Claire M. Kjeltland & Sébastien Liautaud, *Rendez-vous 2*. 2. utgave, 2. opplag, (2017). Trykk og innbinding: Livonia Print SIA.

Hilda Hønsi, Claire M. Kjeltland & Sébastien Liautaud, *Enchanté 2*, 2. utgave, 4. opplag, (2017), Trykk og innbinding: UAB Balto Print, Litauen.

Vestli, E.N. (2008), Fokus på språk.13/2008. *Fra sokkel til klasserom. Litteraturens plass i det nye fremmedspråkfaget*. Halden : Fremmedspråksenteret.

## Sources internet :

Alix Creuzé (2018), *Petit Pays, fiche pédagogique*, L'institut Français de Danemark:

<https://profs.ifmadrid.com/archives/7005>; [https://profs.ifmadrid.com/wp-content/uploads/2018/02/Gael\\_faye\\_CE\\_chapitre\\_7\\_petit\\_pays\\_professeur\\_A2\\_B1\\_page\\_des\\_pofs.pdf](https://profs.ifmadrid.com/wp-content/uploads/2018/02/Gael_faye_CE_chapitre_7_petit_pays_professeur_A2_B1_page_des_pofs.pdf)

Aurélié Beauné (2010), *L'Etranger, fiche pédagogique*, L'institut Français de Copenhague, <https://www.fransksprog.dk/fiches/letranger-albert-camus>

Bertrand Daunay, *État des recherches en didactique de la littérature. Revue française de pédagogie* [En ligne], 159 | avril-juin 2007, mis en ligne le 01 avril 2011, consulté le 30 avril 2019. URL : <https://journals.openedition.org/rfp/1175> ; DOI : 10.4000/rfp.1175

Biographie de Gaël Faye :

[https://www.gala.fr/stars\\_et\\_gotha/gael\\_faye](https://www.gala.fr/stars_et_gotha/gael_faye), <https://www.gyldendal.no/Forfattere/Faye-Gael/>, [https://www.facebook.com/pg/Gaelfaye/about/?ref=page\\_internal](https://www.facebook.com/pg/Gaelfaye/about/?ref=page_internal), <https://www.jeuneafrique.com/mag/903051/culture/gael-faye-je-ne-met-ais-pas-rendu-compte-a-quel-point-petit-pays-etait-violent/>

Cartes du monde (2002), *drapeaux des pays Africains*, Copyright 2002-2020 Compare Infobase Ltd : <https://fr.mapsofworld.com/flags/africa.html>

Conseil de l'Europe(2001), *cadre européen commun de référence pour les langues, les niveaux du CECR* : <https://www.coe.int/fr/web/common-european-framework-reference-languages/level-descriptions>; <https://rm.coe.int/16802fc3a8>

Champ lexical des mots *boulevard/avenue* : <http://toponymie.v3r.net/lexique/index.aspx>

Chrétien, Jean-Pierre (1996) : "ETHNICITÉ ET POLITIQUE : LES CRISES DU RWANDA ET DU BURUNDI DEPUIS L'INDÉPENDANCE." *Guerres Mondiales Et Conflits Contemporains*, no. 181, pp. 111–124. *JSTOR*, [www.jstor.org/stable/25732306](http://www.jstor.org/stable/25732306) .

Clotilde Vento (2016) : *À mon frère blanc, fiche pédagogique*, L'institut Français de Madrid: <https://www.franksprog.dk/fiches/a-mon-frere-blanc-a2>

Kirke-, uddannings- og forskningsdepartementet (1999: 4). *Læreplan for videregående opplæring B-/C-språk*: <https://docplayer.me/3151388-Laereplan-for-videregaende-opplaering.html>

Muriel Blanc, Claude Boutin, Bénédicte Gilardi, Dominique Lechiffart et Floriana Mauny (2017), *Dossier pédagogique 1 Petit pays*; 286256LKA\_FAYE\_cs6\_pc.indd 1 26/07/2017 11:22:51 : <https://en.calameo.com/read/0000483785e4d80768011>

Emmanuel Fraisse (2012), *L'enseignement de la littérature : un monde à explorer*, *Revue internationale d'éducation de Sèvres* [En ligne], 61 |, mis en ligne le décembre 2012. URL : <http://journals.openedition.org/ries/2664> ; DOI : 10.4000/ries.2664

Être suivi des adjectifs descriptifs : <http://catherine-ousselin.org/aspects.htm#etre2>, (consulté plusieurs fois au cours de l'année 2020/2021)

Expressions autour du mot tête : <https://www.espacefrancais.com/expressions-locutions-autour-du-mot-tete/>, (consulté plusieurs fois au cours de l'année 2020/2021)

Gérard Langlade (2002), *La littérature restreinte de l'enseignement des lettres. Réflexions sur quelques conceptions de la littérature et de son enseignement*, *Tréma* [En ligne], 19 | 2002, mis en ligne le 19 octobre 2010, consulté le 30 avril 2019. URL: <http://journals.openedition.org/trema/1577>, DOI:10.4000/trema.1577

L'adaptation cinématographique du roman de GAËL FAYE, *Petit Pays*, dossier pédagogique : <https://education.parenthesecinema.com/files/books/petit-pays-dossier-pedagogique-v9-21.pdf>

La chanson *Petit Pays* par Gaël Faye (2012) : <https://www.youtube.com/watch?v=XTF2pwr8lYk>

Les adjectifs : <https://www.francaisfacile.com/exercices/exercice-francais-2/exercice-francais-2766.php>

Les adjectifs descriptifs : <https://la-conjugaison.nouvelobs.com/fle/les-adjectifs-qualificatifs-24.php>

Les écoles françaises dans le monde (2013) : <https://www.dailymotion.com/video/x1dlscj>

UDIR (Utdanningsdirektoratet) (2006), *Læreplan i fremmedspråk*- Hovedområder, Kompetanssmål: <http://data.udir.no/kl06/PSP1-01.pdf>; <https://www.udir.no/kl06/PSP1-01/Hele/Hovedomraader>; <https://www.udir.no/kl06/PSP1-01/Hele/Kompetansemaal>

Wei Chen and Li Qin (2015), *La littérature à l'école en Chine*, *Revue internationale d'éducation de Sèvres* [Online], 61 | décembre 2012, Online since 06 February 2015, connection on 18 January 2020. URL : <https://journals.openedition.org/ries/2667> ; DOI : 10.4000/ries.2667