



FACULTAD DE FILOLOGÍA

GRADO EN ESTUDIOS FRANCESES

TRABAJO DE FIN DE GRADO

CURSO 2018 /2019

**TÍTULO:**

LE CINÉMA: UN OUTIL CULTUREL ET DIDACTIQUE EN FLE.

**AUTOR/A:**

José Antonio Polvillo Jiménez

Fecha: 11/06/2018

Vº Bº del Tutor: Ariadna Borges Robles

Firma:

Firmado:

# TABLE DE MATIÈRES

<b>1.</b>	<b>INTRODUCTION</b> .....	1
<b>2.</b>	<b>CULTURE</b> .....	2
	<b>2.1. L'importance de transmettre des éléments culturels</b> .....	5
	<b>2.2. Le cinéma comme moyen culturel</b> .....	7
<b>3.</b>	<b>CINÉMA ET ÉDUCATION : SA VALEUR PÉDAGOGIQUE</b> .....	8
	<b>3.1. Les avantages et les inconvénients du cinéma en cours.</b> .....	10
	<b>3.2. Qu'est-ce que nous proportionne le film de Qu'est-ce qu'on a fait au bon Dieu ?</b> .....	12
<b>4.</b>	<b>UNITE DIDACTIQUE : QU'EST-CE QU'ON A FAIT AU BON DIEU ?</b> ...	14
	<b>4.1. Présentation</b> .....	14
	<b>4.2. Objectifs</b> .....	16
	<b>4.3. Contenus</b> .....	17
	<b>4.4. Méthodologie</b> .....	18
	<b>4.5. Développement du cours</b> .....	19
	<b>4.5.1. Première session</b> .....	19
	<b>4.5.2. Deuxième session</b> .....	22
	<b>4.5.3. Troisième session</b> .....	25
	<b>4.6. Évaluation</b> .....	26
<b>5.</b>	<b>CONCLUSION</b> .....	27
<b>6.</b>	<b>RÉFÉRENCES</b> .....	31
	<b>6.1. Bibliographie</b> .....	31
	<b>6.2. Sitographie</b> .....	33
	<b>6.3. Filmographie</b> .....	35
<b>7.</b>	<b>ANNEXES</b> .....	36
	7.1. Annexe 1: Passe simple et passé antérieur.....	36
	7.2. Annexe 2: Connecteurs argumentatifs.....	37
	7.3. Annexe 3: Le racisme .....	39
	7.4. Annexe 4 : Le patriarcat.....	42
	7.5. Annexe 5: La Marseillaise .....	43
	7.6. Annexe 6 : Les liaisons obligatoires. ....	46
	7.7. Annexe 7 : Sons .....	47
	7.8. Annexe 8 : Critique du film. ....	47
	7.9. Annexe 9. Images de l'unité didactique.....	51

# 1. INTRODUCTION

Dans ce travail, nous allons aborder les questions du cinéma dans un cours de FLE et de l'importance de transmettre une culture à l'heure de parler une langue seconde. Cet outil, celui du cinéma, peut être déterminant pour l'apprentissage du français comme langue étrangère, dorénavant FLE. La culture, étant capitale dans l'apprentissage d'une langue étrangère, peut être enseignée en employant une méthode facile et efficace. Comme nous expliquerons plus tard, la culture transmise par le cinéma et son apparence de réalité favoriseront que l'étudiant soit plus attentif et qu'il soit plus préparé face à la vie réelle.

Nous allons commencer pour travailler le terme culture, nous nous demandons qu'est-ce que cela veut dire, pourquoi est-il important de la transmettre à un étudiant qui apprend la langue et comment le cinéma est capable de la transférer. De cette façon, nous allons employer plusieurs manuels entre lesquels nous remarquons *Estudios sobre lengua, cultura y cognición* de Wotjak, G. (2012) et *Revista de educación*, (pp. 859-881) de Sáez Alonso, R. (2006), les deux que nous avons trouvé plus spécifiques et plus centrés sur notre sujet.

Après, nous réfléchirons sur le film en cours : quel est son rôle dans l'enseignement, quelles sont ses avantages et ses inconvénients et pourquoi *Qu'est-ce qu'on a fait bon Dieu ?* est un bon film à traiter. Pour ce faire, nous emploierons principalement deux manuels : d'un côté, celui-ci de François Demougin et de Pierre Dumont, intitulé *Cinéma et Chanson : Pour enseigner le français autrement* (1999) et, d'un autre côté, la thèse de Ana Crespo Fernández, *Explotación didáctica de material filmico en el aula de E/LE: efectividad y afectividad del cine de Pedro Almodóvar* (2012).

Finalement, nous passerons à l'élaboration d'une unité didactique pour démontrer que le cinéma, en sachant l'exploiter, est un bon outil d'apprentissage avec lequel nous pouvons enseigner. Pour ce faire, nous nous centrerons sur la comédie française *Qu'est-ce qu'on a fait au Bon Dieu ?* de Philippe de Chauveron (2014) puisqu'elle nous montre une réalité facilement exploitable et qui favorise la réflexion.

En effet, le cinéma permet d'acquérir un vocabulaire plus familier, d'entendre les différents accents, les différentes intonations, d'observer et de comprendre une autre culture distincte à celle des apprenants. Ainsi, les élèves seront capables de reconnaître

des différents accents. Le cinéma permet d'améliorer l'acquisition d'une langue et admet beaucoup d'activités en cours. Pour cela, nous prendrons le *Cadre Européen Commun de Référence pour les langues* et le manuel de Sonsoles Fernández López, intitulé *Enfoque por tareas : propuestas didácticas* (2010) puisque nous allons employer l'approche actionnelle pour l'élaboration de l'unité didactique.

En définitive, le cinéma est culture, une notion que la RAE (2017)<sup>1</sup> définit comme « conjunto de modos de vida y costumbres, conocimientos y grado de desarrollo artístico, científico, industrial en una época, grupo social, etc. ». Nous voulons arriver à une intégration de cultures en écartant la ségrégation pour que, en situations communicatives réelles avec des parlants natifs de français, les élèves puissent comprendre non seulement la langue mais la façon de penser des autochtones et leur façon d'agir entre autres. Nous voulons également susciter la compétence interculturelle que le CECRL défend : savoir-être, savoir-faire, savoir-apprendre.<sup>2</sup>

## 2. CULTURE

Aujourd'hui, le terme « culture » n'a pas une signification exacte mais plutôt dynamique puisque cette notion comprend des idées, des aptitudes, des habitudes, une langue, etc. d'une société concrète. Cette communauté change continuellement à cause des facteurs endogènes, produits par le même peuple, ou par des facteurs exogènes, originaires d'une autre culture dû aux mouvements de masse qu'il existe. Wotjak l'a manifesté<sup>3</sup> en ajoutant que le concept « culture » est si vaste et abstrait qu'il donne lieu à des divergences car chaque auteur a des notions sur ce qui englobe ou pas la culture, et ce sera aggravé parce que ces auteurs ont grandi plongés dans diverses cultures. De cette façon, nous observerons quelques définitions établies par quelques experts qui ont été sélectionnées pour être, d'après nous, les plus correctes et adéquates pour ce travail car elles nous

---

<sup>1</sup> DRAE. 2017.

<sup>2</sup> CADRE EUROPEEN COMMUN DE REFERENCE POUR LES LANGUES. 2001, pp. 15-22.

<sup>3</sup> WOTJAK, G. 2012, pp. 293-315.

permettront d'aborder le terme « culture » de la meilleure façon possible pour développer postérieurement l'unité didactique.

D'un côté, l'auteur américain Dodd<sup>4</sup>, expert en communication interculturelle définit la culture comme « the holistic interrelationship of a group's identity, beliefs, values, activities, rules customs, communication patterns, and institutions », en soulignant le fait que tous les éléments qui composent une culture sont reliés entre eux à travers d'un groupe de personnes. D'un autre côté, l'anthropologue Harris<sup>5</sup> ajoute: « cultura es el conjunto aprendido de tradiciones y estilos de vida, socialmente adquiridos, de los miembros de una sociedad, incluyendo sus modos pautados y repetitivos de pensar, sentir y actuar [es decir, su conducta] », en soulignant que la culture est acquise et elle n'est pas un élément inné. Finalement, l'anthropologue suédois Hannerz<sup>6</sup> donne au concept trois caractéristiques principales. La première c'est que celle-ci s'apprend et s'acquiert grâce à l'interaction sociale ; la deuxième représente un concept intégré compris par des éléments qui se mettent en relation entre eux et, la troisième, que celle-ci constitue des sacs d'éléments culturels variés qui dépendent du collectif humain et du territoire déterminé auquel ils appartiennent.

Pour ce travail, nous nous centrerons sur ces trois définitions car elles prennent en compte la constitution transmissible de la culture à travers la socialisation : la culture n'est pas innée, mais nous acquérons notre patron culturel grâce à ce que nous transmettent les locuteurs avec lesquels nous sommes en contact dès notre premier jour de vie.

En effet, il est possible d'apprendre des autres cultures si nous assimilons les connaissances nécessaires, c'est-à-dire, si nous sommes capables d'interagir avec des natifs et de nous imprégner de leurs habitudes. Assurément, nous habitons dans un monde complètement globalisé, un fait qui facilite les relations entre personnes des diverses

---

<sup>4</sup> DODD, C. H. 1998, p. 37.

<sup>5</sup> HARRIS, M. 1990, p. 20.

<sup>6</sup> HANNERZ, U. 1996, p. 8.

parties de la Terre. D'après Casanova Rodríguez<sup>7</sup>, les mouvements migratoires ont toujours été constants dans l'histoire de l'humanité et cela a abouti à la pluralité culturelle que nous vivons actuellement, en nous conduisant au procès de l'interculturalité.

Casanova Rodríguez<sup>8</sup> affirme que l'interculturalité nous incite à chercher les similitudes et les différences entre les diverses cultures et ainsi profiter de cette recherche et pouvoir nous enrichir culturellement, en vivant avec les autres. Hinnenkamp<sup>9</sup>, de son côté, il définit la "communication interculturelle" comme « the confrontation of one language-culture link with another». En effet, nous, comme lui, nous considérons la culture et la langue comme une même unité qui interagit avec d'autres éléments dans un contexte commun.

Pour Grimson<sup>10</sup> l'interculturalité inclut un grand groupe de phénomènes comme la convivialité dans les villes et dans les pays multiethniques, les projets entrepreneuriaux, le tourisme, la vie frontalière ou les moyens de communication, et que, en plus, l'interculturalité comprend aussi l'entourage quotidien.

Cependant, nous ne pouvons pas oublier que toutes les personnes grandissent dans une culture concrète avec des patrons de pensée différentes à d'autres cultures et c'est pour cette raison qu'il faut adopter une position de relativisme culturel et éviter l'ethnocentrisme. Le relativisme culturel est une tendance qui défend l'idée de que chaque culture doit être étudiée d'une façon objective afin de pouvoir comprendre pourquoi une société agit d'une manière ou d'une autre face à un problème et pourquoi elle décide d'accepter certains aspects et refuser d'autres. En définitive, ce mouvement cherche les explications des habitudes. L'ethnocentrisme, par contre, est l'aptitude de croire que la propre culture est supérieure aux autres, en évaluant négativement la culture étrangère et en lui attribuant tous les vices<sup>11</sup>.

---

<sup>7</sup> CASANOVA RODRÍGUEZ, M. A. 2005, p. 23.

<sup>8</sup> *Ibid* : 25.

<sup>9</sup> HINNENKAMP, V. 2009, p. 186.

<sup>10</sup> GRIMSON, A. 2001, pp.15 et ss.

<sup>11</sup> ABC COLOR. 2017. Idée obtenue de l'article dont nous ne connaissons pas l'auteur.

## ***2.1. L'importance de transmettre des éléments culturels***

Il est nécessaire qu'il y ait un procès de transmission d'éléments culturels pour que les apprenants qui étudient des langues étrangères puissent les acquérir correctement et ils n'aient pas de malentendus culturels à l'heure de se communiquer. Pour ce faire, nous emploierons les investigations que certains auteurs ont fait sur cet aspect.

Ainsi, les auteurs Hernández Lara et Mansilla Pérez<sup>12</sup> défendent la nécessité des parlants d'acquérir une compétence culturelle suffisante pour comprendre les éléments lexiques des langues car le vocabulaire a un fond culturel. En plus, Casanova Rodríguez<sup>13</sup> affirme:

« La educación monocultural ha dado como resultado comprobado el fundamentalismo o los dogmas intransigentes que impiden las relaciones entre las personas diferentes y que llevan, en definitiva, a la violencia y a la imposibilidad de vivir en sociedad a numerosos grupos, por discriminación o marginaciones debidas a diferentes y variadas razones. »

Cet auteur<sup>14</sup> fait également l'emphase sur l'importance de prendre des décisions correctes à temps car, dans le cas contraire, une mauvaise décision pourrait empêcher la convivialité<sup>15</sup> entre personnes et groupes avec des différentes cultures et provoquer, ainsi, des conséquences qui auraient difficilement des solutions et qui compliqueraient l'acquisition des valeurs interculturelles ultérieurement.

Des déclarations comme celles de l'auteur Basteck<sup>16</sup>, instructrice et investigatrice de la langue allemande, témoignent le fait que les apprentis en langue étrangère soient plus sensibilisés au besoin d'une éducation interculturelle pour acquérir les compétences nécessaires à l'heure de parler une nouvelle langue. C'est-à-dire, ne pas se limiter à étudier seulement la grammaire mais les idées, les habitudes et la façon d'agir des natifs

---

<sup>12</sup> HERNÁNDEZ LARA, C. & MANSILLA PÉREZ, A. 2002, p. 248.

<sup>13</sup> CASANOVA RODRÍGUEZ, M.A. 2005, p. 20.

<sup>14</sup> *Ibid.*: 29.

<sup>15</sup> Nous comprenons par « convivialité » la capacité d'une société à favoriser la tolérance et les échanges réciproques des personnes et des groupes qui la composent. (Larousse, 2018).

<sup>16</sup> BASTECK, E. F. 2005, pp. 6 et ss.

entre autres. En plus, l'auteur exprime que connaître une nouvelle culture nous sert de motivation durant l'apprentissage d'une langue inconnue :

Fremdsprachenunterricht -und damit verbunden landeskundliche/kulturkundliche Lehre- verfolgt heute nicht mehr die Absicht, Kulturen voneinander abzugrenzen, sondern in den sich potenzierenden Situationen von Begegnungen mit dem Fremden Kommunikation zu fördern und lehrend vorzubereiten. [...] Die ästhetische Dimension einer fremden Kultur dient innerhalb des Lernprozesses als Motivationsanreiz. <sup>17</sup>

En outre, Sáez Alonso<sup>18</sup>, professeur de l'Université Complutense de Madrid, a développé le concept d'« éducation interculturelle » dans son article et il considère ce terme comme « un approche configurateur d'un procès éducatif susceptible d'une communication humaine pleine, dans une société qui est devenue interculturelle » Ce terme sera particulièrement utile pour focaliser, postérieurement, le travail d'investigation théorique de didactique.

Par ailleurs, nous trouvons également dans le CECRL, plus concrètement dans le point 5.1.2.2 *Aptitudes et savoir-faire interculturels*, que le Conseil de l'Europe stimule et défend les compétences interculturelles en affirmant qu'un apprenant doit posséder des certains compétences et savoir-faire :

- la capacité d'établir une relation entre la culture d'origine et la culture étrangère
- la sensibilisation à la notion de culture et la capacité de reconnaître et d'utiliser des stratégies variées pour établir le contact avec des gens d'une autre culture
- la capacité de jouer le rôle d'intermédiaire culturel entre sa propre culture et la culture étrangère et de gérer efficacement des situations de malentendus et de conflits culturels
- la capacité à aller au-delà de relations superficielles stéréotypées.<sup>19</sup>

---

<sup>17</sup> L'enseignement des langues étrangères, voire l'enseignement de la culture et la société liées à celles-ci, ne poursuit pas le but de séparer les cultures, mais de renforcer des situations dynamiques de communication entre elles. La dimension esthétique d'une culture étrangère sert, à l'intérieur du procès d'apprentissage, comme des stimulus qui motivent à l'élève. [Ma propre traduction].

<sup>18</sup> SÁEZ ALONSO, R. 2006, pp. 859-881.

<sup>19</sup> CADRE EUROPEEN COMMUN DE REFERENCE POUR LES LANGUES. 2001, p. 84.

À la lumière de ce qui procède, il est possible de démontrer qu'il est nécessaire de recevoir une éducation qui transmette les valeurs interculturelles afin que les futurs parlants adoptent des compétences culturelles qui leur permettent de se débrouiller dans n'importe quelle situation.

Avec ces clarifications des distincts auteurs exposés, nous pouvons conclure qu'il faut admettre la nécessité d'acquérir des compétences culturelles au même temps que les étudiants apprennent une langue. De facto, les auteurs et professeurs en philologie allemande, Domínguez Rodríguez et Muñoz Gascón, remarquent que personne ne peut connaître vraiment une langue en omettant le contexte culturel où elle se développe<sup>20</sup>. Pour que les étudiants puissent bien comprendre la théorie traitée antérieurement, nous allons employer le film *Qu'est-ce qu'on a fait au bon Dieu ?* (Philippe de Chauveron, 2014) lequel exploite les différences culturelles entre les protagonistes en ridiculisant la pensée ethnocentriste.

## ***2.2. Le cinéma comme moyen culturel***

Riccotto Canudo, qui considérait le cinéma comme un élément visuel<sup>21</sup> (résultat final de la somme « science » et « art »), l'a classifié comme le septième art de l'humanité dans son œuvre *Manifeste des sept arts*<sup>22</sup> (*Riflessioni sulla settima arte*) en 1911. Cet auteur voyait déjà au début du XX siècle, l'écran comme un moyen de transmission de sentiments, d'expressions et de culture.

Costa<sup>23</sup>, docteur en philologie et professeur de l'Université de Las Palmas de Gran Canaria, nous explicite que le cinéma est un outil assez puissant de dissémination des valeurs culturelles car, pour cet auteur, toutes les productions cinématographiques sont un produit de leurs coordonnées socioculturelles. Ainsi, tous les contenus filmographiques auront des caractéristiques propres d'un pays et/ ou d'une culture, en se transformant en un potentiel pour la didactique de langues et cultures. De son côté,

---

<sup>20</sup> DOMÍNGUEZ RODRÍGUEZ, A. & MUÑOZ GASCÓN, A. 2002, pp. 485-492.

<sup>21</sup> À cette époque-là, le cinéma ne disposait pas encore d'audio.

<sup>22</sup> CANUDO R. 2003, p. 2.

<sup>23</sup> COSTA VILLAVARDE, E. 2006, pp. 95-112.

Jarné<sup>24</sup>, docteur en didactique, ajoute: “El cine es una manifestación cultural que forma, [...] desde lo más concreto hasta lo más general cómo puede ser la presentación de un sistema ético o cultural determinado. Desde el momento en que la información que proporciona el cine sirve para persuadir y confirmar actitudes, así como para transmitir valores culturales, sociales y educativos, no podemos dudar del carácter formativo del cine”.

En tenant compte de ces aspects du cinéma, nous concluons que les films sont élaborés à partir du monde qui les entoure et que cela va nous permettre de les ressentir et de les évaluer. En fait, l'écran peut aider à atteindre la compétence interculturelle en permettant à l'élève d'avoir une habilité communicative pleine. Ainsi, nous pourrions constater dans le point suivant que le cinéma peut devenir un outil d'enseignement à l'heure d'apprendre une langue étrangère.

### **3. CINÉMA ET ÉDUCATION : SA VALEUR PÉDAGOGIQUE**

Le cinéma est un instrument culturel, un art de l'humanité qui nous montre la société dans laquelle nous habitons en nous permettant de savoir, dans chaque contexte, comment agir ou quel niveau de langue employer. Cependant, la culture a été supprimée des méthodes d'apprentissage depuis le commencement des théories rationalistes au XVIII siècle et jusqu'à la deuxième moitié du XX siècle, comme nous pourrions constater dans le point suivant. En plus, le cinéma est l'outil auquel les professeurs n'ont pas donné le rôle qui mérite car, dans nombreux cas, d'après Fernández Ulloa<sup>25</sup>, docteur en philologie hispanique, le film a été employé pour :

“Rellenar huecos, ya sea en las horas de tutoría, por ausencia de algún profesor, o en las fechas previas a las vacaciones. Con este tipo de actuación se muestra el cine como un mero entretenimiento, cuando en realidad puede aprenderse mucho de él.”

---

<sup>24</sup> JARNÉ ESPARCIA, I. 2003, pp. 67-75.

<sup>25</sup> FERNÁNDEZ ULLOA, T. 2012, p. 3.

Néanmoins, il ne faut pas oublier que le cinéma est un autre art de l'humanité et dispose d'une grande valeur éducative que Enrique Martínez-Salanova Sánchez<sup>26</sup>, professeur, anthropologue et technologue d'éducation, décrit de cette manière :

“El cine tiene el valor en sí mismo de ser trasmisor de dramas humanos [...] El cine es cultura popular, arte y espectáculo. Las tramas y los temas del cine pueden y deben ser llevados a las aulas como elemento reflexivo y, por ende, orientador de comportamientos.”

Pour lui, le cinéma est un élément complexe qui doit avoir son espace et son temps dans un cours car il nous permet de nous introduire dans un contexte, dans une situation, dans un point de vue. À côté de Martínez-Salanova Sánchez, nous trouvons à Torregrosa<sup>27</sup>, docteur en sciences de l'information, qui ajoute que le cinéma, comme outil didactique, aide à l'élève à expérimenter les diverses situations des protagonistes où l'écran montre la réalité quotidienne.

Cet élément audiovisuel a été également considéré par Sánchez et Léal<sup>28</sup>, deux experts en didactique de langue étrangère, comme un matériel authentique dans l'enseignement. Ils le définissent comme un objet réel dont tous les moyens sont élaborés spécifiquement pour les parlants natifs. C'est une définition qu'ils prennent comme conclusion des théories de Rogers<sup>29</sup>, qui considère que ces outils sont les plus appropriés et ceux qui contiennent la meilleure qualité par rapport aux nécessités et aux objectifs des élèves et, de Harmer<sup>30</sup>, qui emploie le terme pour faire référence aux éléments désignés pour les parlants d'une langue. En plus, ces auteurs citent à Richards qui mentionne les principaux avantages d'employer ce type d'instrument : ce matériel a un effet positif et motivateur chez les élèves, il proportionne une information culturelle véridique, les élèves sont exposés à un langage plus réel et en effet, les cours peuvent être plus créatifs.

---

<sup>26</sup> MARTÍNEZ-SALANOVA SÁNCHEZ, E. 2003, pp. 45-52.

<sup>27</sup> TORREGOSA CARMONA, J. F. 2006, p. 38.

<sup>28</sup> SÁNCHEZ RODRÍGUEZ, P. et LEAL OLIVA, A. 2010, p. 4.

<sup>29</sup> ROGERS, C. V. et MEDLEY F. W. 1988, pp. 467-478.

<sup>30</sup> HARMER, J. 1991, pp.80-85.

En définitive, le cinéma nous fait réfléchir et nous apprend certains éléments de l'humanité, hors de la linguistique, tels que : les émotions, l'imagination, les habitudes d'une société ou sa façon de penser ou d'agir. Malgré ces avantages, cet outil a aussi ses inconvénients à l'heure de l'utiliser en cours comme nous constaterons à continuation.

### ***3.1. Les avantages et les inconvénients du cinéma en cours.***

Les avantages du cinéma sont nombreux, à condition que nous fassions une bonne exploitation du matériel filmique.<sup>31</sup> Ainsi, nous pouvons dire que l'écran enseigne aux élèves les aspects pragmatiques d'une langue lesquels leur faciliteront de maîtriser des situations communicatives authentiques. Elle permet également aux étudiants d'accéder à un input réel et varié ; d'introduire des différents types de contenus et d'activités avec la présence ou absence d'audio et/ou sous-titres ; d'observer des aspects non-verbaux de l'activité communicative ; d'activer des stratégies et de s'approcher au component socioculturel. En effet, l'écran brise la monotonie des cours en incrémentant la motivation chez l'élève.

L'image permet à l'élève de s'approcher à la réalité, réfléchir sur une situation donnée et contextualiser une pratique communicative depuis le point de vue discursif et pragmatique, car nous pouvons apprécier les aptitudes dans l'interaction des parlants, le comment et le pourquoi de leurs emplois linguistiques et non linguistiques. Tout cela conduira à l'apprenti à bien employer le component pragmatique afin de qu'il n'y ait pas de malentendus puisqu'il saura dans quel contexte utiliser une telle expression ou une telle autre. En plus, à travers l'audiovisuel l'élève pourra voir la diversité de la langue, c'est-à-dire, la dissemblance qu'il y a quant aux registres et aux variations diatopiques de celle-ci. Également, l'image proportionne de l'information culturelle du groupe social qui utilise la langue et propice la compréhension des habitudes et des valeurs d'une culture.<sup>32</sup>

---

<sup>31</sup> CRESPO FERNÁNDEZ, A. 2012. pp. 65-80.

<sup>32</sup> GÓMEZ VILCHES, J. 1994, pp. 247-256.

Pérez Basanta<sup>33</sup>, docteur en éducation de l'Université de Granada, signale que l'image montre de nombreux éléments non verbaux qui aident à l'élève à comprendre et à mieux interpréter le message oral : la prononciation, l'intonation, les rires et les gestes entre autres. Demougin et Dumont<sup>34</sup>, agrégés de lettres et professeurs d'université, nous disent que « l'image animée [...] permet non seulement au-delà même de l'accès à l'expression d'une culture, une facilitation notamment dans le repérage et la mise en relation des éléments non verbaux d'un échange, mais aussi la découverte inductive par la visualisation du fonctionnement d'une langue-culture dans tous ses états. »

L'emploi des outils audiovisuels en cours favorise aussi la motivation chez l'étudiant puisque, d'après Corpas Viñals<sup>35</sup>, les élèves sont habitués à recevoir de l'information via le cinéma, la vidéo, l'Internet, etc. Ce fait provoque que l'apprenti relationne les moments d'apprentissage avec ses périodes de loisirs. Également, au moment que nous introduisons un élément ludique, nous rompons avec la dynamique du cours traditionnel. En effet, Crespo Fernández<sup>36</sup> cite à Ruiz Fajardo<sup>37</sup> pour mettre l'emphase sur ce sujet : les représentations des situations interactives complètes doivent être véritables afin de ne pas ennuyer les élèves. Ainsi, ceux-ci regarderont un film comme s'ils discutaient avec un natif : comprendre une histoire, connaître la vision de l'auteur ou exprimer leurs sentiments. Le matériel employé ne doit pas séparer les objectifs pédagogiques de la réalité.

Cependant, face à ces atouts, nous trouvons quelques inconvénients dans la fonction qui a le cinéma dans l'enseignement. Ainsi, celui-ci peut occasionner une certaine difficulté à l'heure de l'introduire dans notre programmation du cours à cause de sa longueur. En effet, il y a divers auteurs qui défendent l'emploi des court-métrages au lieu d'un film complet. Ramos<sup>38</sup>, technicien didactique du « Instituto Cervantes » affirme que suivre un

---

<sup>33</sup> PÉREZ BASANTA, C. 1999, pp. 369-378

<sup>34</sup> DEMOUGIN, F. et DUMONT, P. 1999, p. 27.

<sup>35</sup> CORPAS VIÑALS, J. 2000, pp. 785-792

<sup>36</sup> CRESPO FERNÁNDEZ, A. 2012, pp. 65-80.

<sup>37</sup> RUIZ FAJARDO, G. 1994, pp. 141-164.

<sup>38</sup> RAMOS ÁLVAREZ, A. 2007.

court est plus facile et plus rapide. Rojas Gordillo<sup>39</sup>, philologue hispanique et portugais, sentence que voir un film entier suppose un grand effort tantôt du côté du professeur que du côté de l'apprenti mais, si nous voulons traiter des sujets généraux et de réaliser une tâche finale, c'est indispensable de regarder le film entier. Un fait qui provoque chez l'enseignant un grand investissement de temps et d'engagement pour élaborer des activités.

De même, nous devons tenir en compte de qu'il manque de la préparation du côté du professeur et il manque également de matériaux audiovisuels. Il y a un grand nombre de centres qui ne disposent pas d'équipes nécessaires pour travailler adéquatement (DVD, projecteur, ordinateurs, etc.). Au cas de les avoir, nous trouvons qu'il y a d'enseignants qui ne savent pas les employer, c'est-à-dire, soit ils ne sont pas capables d'exploiter justement les documents, soit ils utilisent les films pour remplir le temps<sup>40</sup>, comme nous avons déjà indiqué antérieurement.

En plus, le cinéma peut provoquer l'ennui de l'apprenti à cause du sujet du film, de la grande durée ou de son incompréhension car nous devons savoir que celui-ci s'adresse aux parlants natifs d'une langue et ce fait peut provoquer une grande difficulté chez l'étudiant qui peut, également, le démotiver. Néanmoins, l'emploi de sous-titres peut faciliter la compréhension du film comme nous verrons plus tard. En outre, nous considérons que le cinéma possède plus d'avantages que d'inconvénients si nous connaissons les manières de bien exploiter les matériaux ou si nous réalisons plus d'activités avant la projection. Tout de suite, nous analyserons le film que nous allons travailler en cours afin d'élaborer une unité didactique qui permette tous les avantages que nous venons de dire et qui motive toujours les élèves pour l'apprentissage du FLE.

### ***3.2. Qu'est-ce que nous proportionne le film de Qu'est-ce qu'on a fait au bon Dieu ?***

*Qu'est-ce qu'on a fait au Bon Dieu?* de Philippe de Chauveron (2014) nous montre une société française interculturelle dans laquelle nous trouvons de différentes origines et

---

<sup>39</sup> ROJAS GORDILLO, C. 2001.

<sup>40</sup> GÓMEZ VILCHES, J. 1994, pp. 247-256.

cultures, ce qui est adéquat pour travailler le sujet de l'interculturalité. Le film tournera sur la famille Verneuil et le mariage de la petite Laure avec Charlie Koffi, un jeune d'origine africaine. Les deux subiront les disputes qui existent entre le père de Charlie et le père de Laure. Ces thèmes seront traités d'un point de vue satirique, ce qui fera réfléchir aux étudiants au même temps qu'ils rient car la vidéo montre les stéréotypes d'une façon exagérée des différentes cultures qui vivent en France.

Face à eux, nous apercevons, d'un côté, à la famille Verneuil, celle de Laure, dont les parents sont très conservateurs<sup>41</sup>. En effet, le père se définit comme gaulliste et républicain. La mère tombe aussi en dépression à cause des mariages de leurs filles avec des hommes qui ne sont pas d'origine français : Chao est chinois et bouddhiste, Rachid Ben Assem est algérien et musulman, David Benichou est israélien et juif et, Charles Koffi est noir, de l'Afrique et catholique. Entre eux, il va se produire des discussions à cause des questions culturelles. De même, nous observons la famille Koffi dont le père est également conservateur. La seule dissimilitude avec Claude Verneuil c'est que lui, il est noir et Claude est blanc. Par opposition, nous trouvons à Madame Koffi et à sa fille, plus libérales.

Au-delà de cette histoire d'amour et de couples, la comédie nous aide à faire une critique de la société qui représente. De cette façon, nous pouvons constater les rôles si différents que jouent les hommes et les femmes, en nous permettant de traiter, en premier lieu, le sujet du patriarcat et comment les religions influencent à la population. En deuxième lieu, nous pourrions réfléchir sur la notion de l'ethnocentrisme afin de montrer aux étudiants qu'il faut adopter une position de relativisme culturel.

Le film dispose aussi d'un autre atout : à l'exception de l'ellipse au début du film, nous pouvons dire que l'histoire est linéaire, un fait que facilite la meilleure compréhension de l'étudiant. Les séquences sont liées d'une façon logique et cohérente, c'est pourquoi il est impossible de se perdre et de ne pas suivre les événements. Chaque personnage est bien

---

<sup>41</sup> Quand nous employons ce mot, nous voulons indiquer que les parents sont favorables à maintenir l'ordre sociale et les valeurs traditionnelles et n'acceptent pas les innovations.

décrit, nous pouvons intercepter facilement les caractéristiques des personnages et prendre aussi, au même temps, les « clichés » de chaque culture représentée dans le film. Quand les acteurs parlent entre eux, il y a des occasions dans lesquelles, les interactions sont entre tous les individus de la famille et cela peut présenter une difficulté à notre spectateur du niveau B2. Néanmoins, le film s'adapte aux besoins et aux exigences des étudiants et du CECRL : connaître de plus près la culture française et les dissimilitudes qui a avec l'espagnol ainsi que se communiquer avec des parlants francophones.

Ainsi, cette projection serait parfaite pour exposer la diversité culturelle de la France, un pays complètement laïque où coexistent beaucoup de cultures et religions diverses et pour travailler les différentes compétences lexicales que le CECRL<sup>42</sup> exige aux étudiants de niveau B2 :

« [L'élève] Peut comprendre le contenu essentiel de sujets concrets ou abstraits dans un texte complexe, y compris une discussion technique dans sa spécialité. Il peut communiquer avec un degré de spontanéité et d'aisance tel qu'une conversation avec un locuteur natif ne comportant de tension ni pour l'un ni pour l'autre. Il peut s'exprimer de façon claire et détaillée sur une grande gamme de sujets, émettre un avis sur un sujet d'actualité et exposer les avantages et les inconvénients de différentes possibilités. »

Dans le point suivant, nous verrons avec plus de détail comment introduire ces sujets didactiques à travers le cinéma (lexique, grammaire et l'interculturalité) dans un cours de FLE pour étudiants espagnols du cours de langue française dans une académie.

## **4. UNITE DIDACTIQUE : *QU'EST-CE QU'ON A FAIT AU BON DIEU ?***

### ***4.1. Présentation***

Ci-dessous, nous allons élaborer une unité didactique intitulée *Un reflet de la société actuelle* où tout tourne autour du film *Qu'est-ce qu'on a fait au bon Dieu ?* de Philippe de

---

<sup>42</sup> CADRE EUROPEEN COMMUN DE REFERENCE POUR LES LANGUES. 2001, pp. 23-38.

Chauveron (2014). À travers ce film nous voulons que les élèves acquièrent des compétences linguistiques propres du niveau correspondant : le B2. C'est pour cela que les étudiants devront avoir un niveau intermédiaire : « [l'apprenti] peut comprendre la plupart des émissions de télévision sur l'actualité et les informations. Il peut comprendre la plupart des films en langue standard. », « il peut participer activement à une conversation dans des situations familières, présenter et défendre ses opinions. »<sup>43</sup>

Cette unité didactique s'adressera à une classe de 15 élèves hispanophones dans une âge comprise entre les 18 et 19 ans et se donnera dans une académie. Ce centre, situé à Séville, est spécialisé dans l'enseignement des cours de langues : anglais, français, allemand et chinois. Il compte avec 250 étudiants dont 80 apprennent le français en divers niveaux. Les élèves du B2 sont divisés en 2 groupes : 15 participants par classe qui donnent les cours les lundis, mercredis et vendredis, soit pendant le matin, soit pendant l'après-midi, selon le groupe.

Les trois cours, de 2H30 chaque session, sont prévus pour la semaine du 20 au 24 Mai 2019 en coïncidant avec la Journée Mondiale de la diversité culturelle. Les séances se débrouilleront dans des salles bien équipées et grandes en disposant d'un tableau, un projecteur, un écran, d'un système de haut-parleurs, un router qui donne de l'accès à l'Internet et 16 ordinateurs lesquels ont des casques. En comptant avec cet équipage, nous attendons que les étudiants soient capables de comprendre le film et que nous puissions l'exploiter afin qu'ils reçoivent de l'aide pour savoir bien s'exprimer en langue française et pouvoir réussir l'examen DELF B2 de l'*Instituto de Idiomas de Sevilla*. Dans la présente unité didactique nous travaillerons principalement la compréhension orale et l'expression écrite.

Préférentiellement, ces cours seront donnés par un professeur hispanophone diplômé en «Estudios Franceses ou Filología Francesa» afin qu'il puisse partager ses connaissances de la culture française et de la culture espagnole basées sur sa propre expérience et qui puisse donner son avis. Ainsi, les élèves (hispanophones aussi) auront plus de facilité à

---

<sup>43</sup> Ibid : 24.

comprendre les explications car, en fin de compte, ils partagent la même culture et peut-être une pensée similaire sur les habitudes de la culture française.

## **4.2. Objectifs**

L'unité didactique se compose de plusieurs activités pour élaborer des tâches secondaires qui conduiront à un objectif concret et commun : la critique des aspects sociaux à travers le film. Nos élèves devront être capables de comprendre et de s'exprimer en langue courante, en construisant des phrases avec une syntaxe propre de l'oral. De même, ils devront savoir analyser une critique de film, avec un langage plus propre, pour pouvoir donner leurs points de vue.

Néanmoins, nous ne pouvons pas oublier que le cours appartient à un niveau B2 du CECRL et dans ce document nous trouvons certains objectifs que tous les élèves devront atteindre :

- « Je peux comprendre la plupart des émissions de télévision sur l'actualité et les informations. Je peux comprendre la plupart des films en langue standard ».
- « Je peux lire des articles [critique du film] et des rapports sur des questions contemporaines dans lesquels les auteurs adoptent une attitude particulière ou un certain point de vue. »
- « Je peux communiquer avec un degré de spontanéité et d'aisance qui rende possible une interaction normale avec un locuteur natif. Je peux participer activement à une conversation dans des situations familières, présenter et défendre mes opinions ».
- « Je peux développer un point de vue sur un sujet d'actualité et expliquer les avantages et les inconvénients de différentes possibilités ».
- « Je peux écrire un essai ou un rapport en transmettant une information ou en exposant des raisons pour ou contre une opinion donnée. ».<sup>44</sup>

Les apprentis seront capables à la fin de cette unité didactique, de :

- Acquérir une compétence interculturelle.
- Approfondir dans la connaissance de la culture française.

---

<sup>44</sup> CADRE EUROPEEN COMMUN DE REFERENCE POUR LES LANGUES. 2001, pp. 23-38.

- Avoir une conception critique des aspects culturels de la société à travers le film.
- Avoir une conversation sur le cinéma.
- Composer une critique filmique.
- Comprendre un film complet en s'aidant des sous-titres.
- Écrire un manifeste contre le racisme.
- Élaborer un scénario.
- Être capable de convaincre autrui.
- Être capable de travailler en groupe.
- Rédiger une fiche technique d'un film.
- Savoir argumenter et prendre de position sur des thèmes tels que le racisme ou le patriarcat.

### 4.3. *Contenus*

Grammaticaux	Lexicaux	Phonétiques	Culturels
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Passé simple : formation des différents groupes de verbes. (Annexe 1, p. 36)</li> <li>- Verbes irréguliers : Être, Avoir, Aller, Pouvoir et Vouloir.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Cinéma : Film, réalisateur, acteur, personnage, synopsis, genres, etc.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Les liaisons obligatoires. (Annexe 6, p. 46).</li> <li>- Réviser l'opposition des sons /Z/ et /S/. (Annexe 7, p. 47)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Cinéma français.</li> <li>- La Marseillaise. (Annexe 5, p. 43).</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Passé Antérieur : Formation des verbes et son emploi. (Annexe 1, p. 37)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Racisme à cause des religions. (Annexe 3, p. 39).</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>- La diversité culturelle en France.</li> </ul>

- Connecteurs argumentatifs. (Annexe 2, p. 37).	- Patriarcat. (Annexe 4, p. 42).		
-------------------------------------------------	----------------------------------	--	--

#### **4.4. Méthodologie**

Pour travailler avec *Qu'est-ce qu'on a fait au Bon Dieu ?* en cours, nous proposons de faire un visionnage, en français et avec des sous-titres, du film complet mais divisé en trois parties (30 min chacune) afin de pouvoir réaliser des activités avant, pendant et après le visionnage avec une durée totale de 2H30 chaque session. De cette façon, nous travaillerons sur la perspective actionnelle puisque celle-ci se base sur l'élaboration de certains exercices pour arriver à une tâche finale et commune, en comprenant comme tâche « toute visée actionnelle que l'acteur se représente comme devant parvenir à un résultat donné en fonction d'un problème à résoudre, d'une obligation à remplir, d'un but qu'on s'est fixé »<sup>45</sup>. Dans notre cas, il s'agit de réaliser une critique du film à traiter.

Bien que la langue maternelle ne soit pas interdite, nous essayerons qu'ils s'expriment toujours en français. En effet, nous allons créer une ambiance de travail collective afin que les étudiants puissent se communiquer et établir des conversations avec leurs camarades. C'est ainsi que nous défendrons la réalisation d'un travail en groupe, ou aussi dénommé travail coopératif, pour acquérir des compétences interculturelles. En travaillant à travers cette procédure, en créant des groupes d'étudiants, nous pourrons observer un leadership partagé, où il y a une responsabilité individuelle et collective. Les résultats sont évalués par les efforts de l'ensemble qui se centrent sur la tâche mais aussi sur le niveau social et émotionnel des participants. Ainsi, les problèmes sont résolus par une confrontation productive.

---

<sup>45</sup> CADRE EUROPEEN COMMUN DE REFERENCE POUR LES LANGUES. 2001, pp. 23-38.

En plus, Peña<sup>46</sup>, professeur et investigatrice, définit le travail coopératif comme un procès d'enseignement basé sur l'interaction entre plusieurs élèves (groupes de 4 ou 6). Ils coopèrent entre eux-mêmes sur des différentes questions favorisant le travail en groupe et la solidarité entre les camarades. Les étudiants apprendront d'une façon autonome et le professeur dirigera ce procès en le supervisant.

En conséquence, nous proposerons de faire des jeux de rôle pour apprendre des valeurs interculturelles puisque, d'après Martín<sup>47</sup>, cet aspect encourage l'empathie et la perspective sociale, laquelle est essentielle pour qu'une personne soit capable de comprendre d'autres cultures depuis les propres valeurs d'elle-même. Également, nous réaliserons des activités de discussion et d'argumentation dans lesquelles les élèves devront participer activement avec l'objectif d'exposer, écouter et contraster des différents points de vue afin de créer une conscience critique que leur permettent d'élaborer la tâche finale.

Malgré la défense d'un travail coopératif, il est important de ne pas oublier que nous préparons aux étudiants pour réaliser une épreuve écrite et individuelle, d'un niveau de langue considérable et c'est pour cela que nous devons les habituer à travailler aussi d'une façon autonome et individuelle. Ainsi, la tâche finale, qui consistera à élaborer une critique filmique, sera produite individuellement par chaque élève.

## ***4.5. Développement du cours***

### *4.5.1. Première session*

Cette séance nous servira à introduire le film pour que les élèves commencent à se familiariser avec le vocabulaire du cinéma. Pour ce faire, le professeur présentera l'unité didactique et expliquera qu'ils vont parler du monde filmographique autour de *Qu'est-ce qu'on a fait au Bon Dieu ?* Ainsi, ce cours se divisera en trois parties car ils feront des

---

<sup>46</sup> PEÑA ACUÑA, B. 2011, pp. 701-712.

<sup>47</sup> MARTÍN, X. 1993, pp. 63 et ss.

exercices avant, pendant et après le visionnage du film. Cette session aura une durée de 30 min.

Le professeur, pour introduire les activités, posera les questions aux étudiants de s'ils vont au cinéma, quels sont leurs films préférés, s'ils ont des acteurs ou des actrices favoris, s'ils connaissent des films français et en ce cas, lesquels. Après avoir discuté de ces sujets, l'enseignant repartira une fiche à chaque élève avec des activités qu'ils devront résoudre collectivement afin de favoriser la coopération entre les étudiants. Également, les apprentis pourront entendre les réponses de leurs camarades et ils pourront accomplir leurs réflexions. Cependant, chaque élève devra remplir lui-même sa fiche pour qu'il développe son expression écrite et sa compréhension orale. Ces activités lui permettront de connaître un peu plus le cinéma et plus concrètement, ce film :

1. Vous avez la couverture du film (Annexe 9. Image 1, p.50). Faites une liste des personnages que vous voyez et essayez de les décrire. À votre avis, quel est le genre du film que vous allez regarder ? Commentez-le avec vos camarades et accomplissez l'espace en blanc. Cet exercice durera 5 minutes.

Drame	Historie	Action	Fiction	Aventures
Comédie	Horreur	Western	Biographie	Thriller

2. Divisez la classe en deux groupes les plus équitables possibles pour pouvoir projeter le début du film, plus concrètement jusqu'à la minute 2'27". L'activité consiste à demander à un groupe de sortir de la salle tandis que l'autre reste dedans : ces élèves regarderont la scène sans audio et après, ceux-ci sortiront de la salle et l'autre groupe rentrera pour écouter la scène, sans la vidéo. Au moment où les étudiants soient dehors, ils devront réfléchir entre eux sur les possibles thèmes qui seront traités dans le film. Un fois que tous les participants aient fait l'exercice, le professeur créera une discussion entre les deux groupes en demandant ce qui s'est passé au début du film et quels sont les sujets d'après eux. Il posera les questions de qu'est-ce qu'il se passera dans le film, quelle sera l'intrigue et pourquoi, afin de trouver le sens du titre. Cette activité n'impliquera plus de 15 minutes. Le

professeur vérifiera, pendant ce temps, que les étudiants n'aient pas de problèmes avec le vocabulaire et qu'ils emploient les français.

3. Pour savoir s'ils ont été proches du fil d'argumentation du film, nous travaillerons avec la synopsis. Lisez-la et commentez si vous aviez la raison ou non (Annexe 9. Image 2, p.52).

En groupes de cinq, réfléchissez et essayez expliquer les phrases en gros à vos camarades. Le reste pourra intervenir dans les commentaires pour ajouter de l'information. Finalement, entre tous donnerons une définition plus exacte et définitive. Nous compterons avec 10 minutes pour la réalisation de cette activité.

Après avoir fait ces activités, nous passerons au visionnage du film jusqu'à la minute 32'36''. Le professeur donnera une fiche avec des activités à faire individuellement cependant la correction sera en groupe et nous assignerons 5 minutes pour chaque exercice.

1. Visualisez cette scène et commentez qu'est-ce qu'il se passe et pour quoi M. Verneuil regarde de cette manière. (Annexe 9. Image 3, p.52).
2. Décrivez l'image suivante. Notez les stéréotypes qui apparaissent dans la scène. L'enseignant sollicitera aux étudiants des mots clés qui leur viennent à l'esprit quand ils pensent au racisme. Pensez-vous qu'il y a une ambiance raciste ? Discutez-le avec vos camarades. De cette façon, nous voulons que les élèves prennent contact avec ce sujet, lequel nous traiterons plus tard. (Annexe 9. Image 4, p.52).
3. À continuation, vous pourrez observer à Mme Verneuil dans un confessionnal. Pourquoi elle est là ? Qu'est-ce que vous pensez à propos de son problème ? Qu'est-ce que le curé veut dire avec : « Il faut vous adapter, c'est la mondialisation » ? (Annexe 9. Image 5, p.53).
4. Qu'est-ce qu'il se passe ? Vous pensez qu'il y a du racisme dans cette scène ? Pourquoi ? (Annexe 9. Image 6, p.53).

5. Pourquoi M. Koffy, le père de Charles qui est à gauche de l'image, est fâché ? Vous pourriez décrire sa personnalité ? Est-ce que lui vous rappelle à un autre personnage du film ? Dites à qui et pourquoi. (Annexe 9. Image 7, p.53).
6. Dans la scène suivante, Laure, la fille de Les Verneuil, veut transmettre une information : laquelle ? Pourquoi elle ne la dit pas ? (Annexe 9. Image 8, p.54).

Nous arrêterons le visionnage à la minute 32'36'', avant de traiter l'hymne nationale de France. Le professeur repartira à chaque élève deux fiches de vocabulaire traitant le racisme (Annexe 3, p.39) avec lesquelles les étudiants, par couples, joueront au « Tabou » pour pratiquer le lexique de la fiche : un apprenti pose des questions afin que l'autre devine le mot (le mot « tabou »). Cette joue ne durera que 10 minutes.

Après nous commencerons à diviser la classe en 4 groupes le plus équitables possible et chacun cherchera sur Internet (avec les équipes informatiques de la salle) de l'information sur comment les arabes/les noirs/ les chinois/les juifs (chaque groupe traitera un sujet) sont intégrés dans la société française et s'il y a des cas racistes (il faudra toujours citer la source pour vérifier que c'est fiable) en mettant en pratique le vocabulaire propre donné dans l'activité antérieure. Ensuite, ils devront créer un manifeste contre le racisme et chaque groupe présentera ces deux activités à ses camarades. Chaque groupe amorcera la recherche pour laquelle ils disposeront de 45 min.

Les manifestes seront exposés au cours suivant et au fur et à mesure que les élèves parlent, le professeur fera les corrections nécessaires afin de bien analyser les problèmes.

#### *4.5.2. Deuxième session*

Nous allons commencer la deuxième séance en entendant, pendant les premiers 30 minutes, les exposés du manifeste raciste des élèves. Puis, nous allons regarder le moment où les beaux-frères chantent la Marseillaise (min 32'40''). Le professeur donnera à chaque étudiant la parole incomplète (Annexe 5, p.43) afin qu'ils puissent la remplir et pour travailler ultérieurement les liaisons obligatoires et l'opposition des sons (Annexes 6 et 7, pp.46-47). En plus, ils l'analyseront : ils devront trouver la strophe chantée dans la fiche et souligner tous les mots qu'ils ne comprennent pas. Après, la classe parlera de

la parole : est-ce que nous pouvons voir un sentiment de nation ? C'est un chant de guerre ou de paix ? Trouvez des exemples. Cherchez comment elle a surgi et qui est son auteur. Ils auront 10 minutes pour ce faire.

Nous continuerons avec la projection du film jusqu'à la minute 63. Nous disposerons de 60 minutes pour corriger la première, la deuxième et la quatrième activité (20 minutes pour chacune) et 15 minutes pour la troisième, la cinquième et la sixième.

1. Dans la scène suivante, M. Koffy dit : « Les français sentent mauvais...ils pètent. ». À votre avis, pourquoi il le dit ? Pour la correction, ils chercheront, par couples, de l'information sur le site web *L'Afrique, la France et les Français de 1871 à 1962*<sup>48</sup> à propos du rôle qui a joué la France dans l'Afrique noire. C'est justifiable cette phrase ? (Annexe 9. Image 9, p.54).
2. M. Koffy accepte le mariage de son fils mais il impose trois conditions : lesquelles ? Quels sont les arguments que donne-t-il ?

Puis, pendant la correction, la classe sera divisée en 2 groupes afin de créer un débat : une moitié devra défendre les arguments de M. Koffy tandis que l'autre devra les critiquer et s'opposer. Les apprentis auront 10 min pour réfléchir, avant de passer à la discussion.

3. Quel effet produit chez les parents de Laure le fait de connaître à Charles ? En vous aidant de cette scène, qu'est-ce qui veut dire l'expression : faire un drôle de tête ? Dans quelle situation l'utiliseriez-vous ?
4. À continuation, Mme Verneuil reproche à M Verneuil le fait d'avoir laissé aller à leurs filles à Paris parce que cela a provoqué la mauvaise éducation de leurs filles. Avant de corriger, recherchez sur les liens culturels de Paris et expliquez cette scène. Aidez-vous de *Paris, ville interculturelle : liens, pratiques et politiques publiques* de la mairie de Paris, publié en 2017. Lisez le point 1.3. *Une réalité pluriculturelle ancienne à Paris*<sup>49</sup>. (Annexe 9. Image 10, p.54).

---

<sup>48</sup> ALAZARD, J. [En ligne] Disponible sur <https://journals.openedition.org/chrhc/5697>

<sup>49</sup> ATALLAH, M. [En ligne] Disponible sur : <https://api-site.paris.fr/images/91910>

5. Laure se rencontre avec ses sœurs et l'une d'entre elles lui dit : « avoir un gendre bien comme il faut ». Comment vous pouvez l'interpréter ? Qui marque les critères pour être un bon gendre ? Commentez-le avec vos camarades.
6. Vous pouvez observer la vidéoconférence que la famille Verneuil et la famille Koffy ont. Décrivez à chaque personnage qu'il y apparait et quel est son rôle ? Est-ce que les femmes exécutent une fonction importante ? (Annexe 9. Image 11, p.55).

Après cette scène (minute 63), nous arrêterons le film et nous nous consacrerons à la réalisation des activités post-visionnage. Tout au long du film, nous avons pu constater des nombreuses actions ou des expressions propres du patriarcat, telles que : la scène où une femme nettoie le sol (min 40) ; ou les filles Verneuil sont au parc avec leurs enfants (min 50), ou encore, nous trouvons aussi des phrases comme : « partager le gâteau avec son frère de couleur. » ou « trois frères meurent au combat. On envoie l'armée pour sauver la quatrième... ». Alors, l'enseignant va poser la question de si le patriarcat est-il présent dans le film et comment, avec le but de commencer un débat entre tous. Ceci durera 15 minutes et nous finirons en mettant en relation tous les réponses pour créer une conclusion. Si les élèves n'auraient pas d'idées, le professeur en donnerait une pour ouvrir le débat : qui décide les conditions du mariage entre Charles Koffy et Laure Verneuil ?

Une fois finie la discussion, les élèves feront cinq groupes et ils devront élaborer une recherche chez eux pour répondre à la question de quel est le rôle de la femme dans la culture française, arabe, juive, chinoise et d'ivoire, en traitant chacun un sujet différent. Ils devront faire un écrit qui sera demandé par le professeur et en plus, ils devront l'exposer à leurs camarades au cours suivant. Ce travail devra contenir une introduction, un développement, une conclusion et une bibliographie pour évaluer les fiabilités des sources utilisées. L'enseignant proportionnera une liste de vocabulaire pour mieux maîtriser la tâche et également, il facilitera quelques sites webs pour trouver un peu d'information. (Annexe 4, p.42).

#### *4.5.3. Troisième session*

Dans cette séance, nous allons reprendre le sujet du cours antérieur et pour ce faire, nos élèves feront leur exposé à propos du rôle de la femme dans les différentes sociétés (40 min). Ensuite, nous nous disposons à finir les 29 min restantes du film ou en autres mots, à regarder le dénouement. Cependant, avant d’amorcer le visionnage, les étudiants créeront trois groupes de cinq individus pour élaborer une hypothétique finale avec laquelle, ils réaliseront un jeu de rôle de 10 minutes à peu près. Ils joueront obligatoirement le rôle de Charles Koffi et de Laure Verneuil, en laissant à leur choix les autres personnages pour les représenter. Chaque groupe devra élaborer un dialogue par écrit en employant des mots appris au cours, en ayant la possibilité d’utiliser un nouveau vocabulaire. Également, ils feront une fiche technique avec le résumé de la fin et en incluant aussi le genre (s’ils changent la fin, le genre du film pourra changer également), la durée et la distribution des personnages. Les étudiants compteront avec 40 min pour le réaliser et 30 min pour le représenter (10 min chaque groupe).

Il nous reste 45 min de cours et nous regarderons la fin du film comme nous avons expliqué. Ensuite, nous discuterons les divers dénouements, en comparant la fin réelle et la fin créée par les différents groupes. Après avoir vu les possibles ressemblances et les dissimilitudes, nous poserons encore une fois la question de qu’est-ce que veut dire le titre du film : « Qu’est-ce qu’on a fait au Bon Dieu ? » pour observer si eux, ils ont réfléchi et s’ils ont une opinion différente après l’avoir vu.

Maintenant, les élèves expliqueront par écrit et individuellement l’évolution de certains personnages. Ils auront 15 minutes. (Annexe 9. Image 12, p.54).

Finalement, l’enseignant expliquera la tâche finale qui consistera à faire une critique, de 200 ou 250 mots, de la société française à travers le film, en répondant à la question de si celui-ci, ce film, est un réflet ou non de la société, comment il le manifeste et pourquoi, en devant toujours argumenter. Pour leur aider, nous lirons une critique qui traite certains aspects proposées avec laquelle nous travaillerons la compréhension écrite. En prenant le modèle de la critique de l’annexe 8 (Annexe 8, p.46), les élèves, en groupe, devront

détailler les sujets (principal et secondaire) du texte ; comment est-il organisé ; faire un résumé en échangeant les temps verbaux par le passé simple et le passé antérieur ; et quels sont les connecteurs argumentatifs employés dans la critique. En plus, les étudiants chercheront trois synonymes et trois antonymes des mots suivants pour augmenter son vocabulaire : « tolérance », « intégration », « existence », « immigrant ». Les apprentis travailleront d'une façon autonome et feront l'expression écrite chez eux. Le professeur reprendra les critiques au cours suivant.

#### ***4.6. Évaluation***

Ce cours est proposé pour être donné aux élèves d'une académie de langues, lesquels devront passer, a la fin de l'année académique, un examen du nivel B2 à travers une autre institution. Dans l'académie, le professeur évaluera avec un « apte » ou « non apte » en permettant à l'étudiant se guider sur ses connaissances avant de réaliser cet examen. Ainsi, l'enseignant se limitera uniquement à évaluer les objectifs antérieurement exposés (voir objectifs, p.16) et les compétences acquises par l'apprenti, c'est-à-dire, s'il a été capable de comprendre le film complet et s'il a été capable de l'analyser et de le critiquer en s'appuyant sur le matériel donné. C'est l'enseignant qui doit conseiller à l'apprenti à se présenter à l'examen ou non, en dépendant de ses résultats.

Il est nécessaire que les étudiants réalisent la critique, comme celle que nous avons vu (Annexe 8, p.47), en respectant le nombre de mots et en criticant les sujets du racisme et du patriarcat qui apparaissent dans le film. D'un côté, ceci leur permettra d'affronter l'examen officiel car ils devront élaborer un écrit d'une extension semblable et en plus, ils pourront faire face à des textes ou des audios dont ils parlent des sujets traités en cours. D'un autre côté, ces thèmes sont toujours présents dans la société et ils peuvent être discutés en n'importe quel moment de leurs vies, en leur aidant à avoir une conception critique qui leur permette d'argumenter.

Avec le jeu de rôle, nous prétendons que les apprentis soient capables de parler en publique, sans avoir peur et qu'ils améliorent leur expression orale qui leur servira à mieux gérer l'examen final et à établir également une conversation avec un natif

francophone. En plus, le jeu de rôle leur permet de travailler en groupe, une manière qui leur bénéficie comme nous avons déjà expliqué antérieurement. Cette activité sera enregistrée par le professeur afin de pouvoir l'évaluer en tenant compte de l'histoire racontée, leurs idées et leurs opinions, ainsi que la cohérence et les connecteurs argumentatifs employés.

Pour obtenir l'apte, le professeur fera la somme des activités faites en cours ainsi que de la participation active. Si l'élève atteint un pourcentage supérieur au 50%, nous considérons que lui, il sera prêt à passer l'examen finale. Ainsi, la répartition de ces pourcentages sont :

- Critique du film (25%) : le professeur tiendra compte de la grammaire, le lexique et la cohérence.
- Compréhension de la critique (25%) : Les élèves devront donner les bonnes réponses et énumérer tous les connecteurs argumentatifs.
- Jeu de rôle (25%) : l'enseignant pourra connaître comment l'élève se débrouille oralement sur des sujets de la vie quotidienne (le racisme et le patriarcat).
- Fiche d'activités réalisée en cours (25%) : permet de savoir si l'étudiant a bien compris le film, de juger sa compréhension orale et d'évaluer aussi sa participation avec ses camarades.

Il faudrait que, le premier jour du cours, l'éducateur donne une feuille informative avec les pourcentages de l'évaluation et qu'il inclue aussi l'explication de comment faire la tâche finale.

## **5. CONCLUSION**

Au terme de cette étude, nous constatons plusieurs aspects que nous allons synthétiser ensuite.

En premier lieu, le cadre théorique nous a montré que la langue est associée à la culture et c'est pour cela que la transmission des éléments culturels sont essentielles pour la connaissance profonde d'une langue et par conséquent, pour son apprentissage. En

deuxième lieu, nous avons pu observer que le cinéma, après son évolution tout au long de l'histoire, est devenu un outil très utile pour transmettre des nuances culturelles car il nous montre la réalité de la vie dans un moment et espace concrets.

Ainsi, il faut approfondir sur les connaissances de la culture cible autant que possible, tel que connaître la propre culture et être conscient des différences qu'il y a avec l'autre car cela permettra de créer des compétences culturelles pour une meilleure convivialité avec d'autres cultures et s'éloigner de l'ethnocentrisme. Pour arriver à cela, nous avons proposé le film de *Qu'est-ce qu'on a fait au Bon Dieu ?* qui a montré aux élèves la réalité sociale en France et qui leur a permis de réfléchir sur ce sujet : le racisme, la diversité culturelle et le rôle de la femme dans la société française et dans les différentes cultures.

Pour examiner ces aspects, nous avons proposé de leur faire faire une fiche pédagogique sur le film permettant aux élèves travailler d'une façon individuelle et collective. Avec les activités proportionnées, le professeur a essayé de mettre en pratique l'apprentissage coopératif, en faisant que l'élève devienne un agent social et soit capable de se communiquer et d'apprendre avec les autres. Cette procédure améliore certaines compétences sociales telles que : l'interaction avec les camarades, la résolution de problèmes d'une façon constructive ou la défense des propres idées <sup>50</sup>.

Cependant, nous n'avons pas pu mettre en pratique cette unité didactique avec les étudiants et par conséquent, nous ne pouvons pas assurer l'efficacité de celle-ci, bien que nous ayons pris en compte le profil réel des possibles apprenants.

Les principaux problèmes de la recherche ont été ceux de trouver des études traitant du cinéma français comme un élément capable de transmettre la culture ainsi que la recherche des unités didactiques employant le film pour enseigner le FLE. Ceci a pu être à cause de l'insuffisante mise en pratique de cet outil qui est né à partir de la méthodologie audio-visuelle en 1980. En plus, l'étude de techniques concrètes d'apprentissage à travers le cinéma et sa mise en pratique en cours ont été également

---

<sup>50</sup> DE MIGUEL, R. 2018.

compliquées. Cependant nous avons trouvé un article du Instituto Cervantes intitulé *Diez ideas para aplicar el cine en el aula*<sup>51</sup> avec lequel nous avons pu réfléchir sur quelles activités nous pourrions faire, comment les travailler et quels buts poursuivent-elles.

La limitation de pages du présent travail nous a également provoqué des problèmes puisqu'elle nous a imposé le fait d'exploiter plus cette unité didactique. Ainsi, nous avons dû supprimer des activités traitant la grammaire et réduire la durée des certains exercices. La fixation de 30 pages nous a fait réduire les cours à trois séances d'une longue durée (2h30 chacune) et nous pensons que, peut-être, il vaut mieux diviser les contenus en plus de sessions avec une durée plus courte.

Néanmoins, en prenant compte des compétences linguistiques des élèves, nous espérons que les répercussions de cette unité didactique soient positives pour les apprenants pour certaines raisons que nous donnons à continuation :

- Comme nous avons déjà indiqué auparavant, les étudiants ont peu de notion de la culture française. Alors, ce cours pourrait offrir une certaine expansion des connaissances qu'ils possèdent car nous travaillerions la culture française dans la plupart des exercices proposés.
- La capacité de réfléchir et d'argumenter sur des aspects sociaux et culturels récentes dans la langue française qui permet les élèves d'acquérir des nouvelles perspectives dans la vie.
- Cette unité didactique a travaillé d'autres aptitudes complémentaires comme la capacité de travail autonome, de travail en groupe, voire une meilleure compétence de la langue française.

Pour conclure ce travail, il faut remarquer que, dans ce monde globalisé dans lequel nous habitons, il est essentiel que les futurs élèves obtiennent les compétences nécessaires dans les langues de travail et dans leurs respectives cultures. C'est pour cela que les étudiants devront se former le mieux possible dans ces aspects pour que, de cette façon, ils soient à la hauteur des attentes une fois qu'ils s'intègrent dans le marché du travail. En plus,

---

<sup>51</sup> CARRACEDO MANZANERA, C. 2009.

ces compétences seront mises en pratique dans des situations quotidiennes car l'une des conséquences de la globalisation ce sont les migrations. Ainsi, nous prétendons que les étudiants soient prêts à connaître la langue française, ses variantes et les différentes cultures francophones tout en les respectant. Il reste à savoir si avec l'application de cette unité didactique nous confirmons nos propositions.

## 6. RÉFÉRENCES

### 6.1. Bibliographie

- BASTECK, E. F. Semantische Deutungsmuster der Wörter Kultur - Cultura und deren Wirkung auf landeskundliche Lehre am Beispiel Spaniens. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*. 2005.
- CANUDO, R. *Manifeste des sept arts*. s.l. : Séguier Editions, 2003.
- CASANOVA RODRÍGUEZ, M.A. La interculturalidad como factor de calidad en la escuela. *La interculturalidad como factor de calidad educativa*. Madrid : La muralla, 2005.
- CORPAS VIÑALS, J. *La utilización del vídeo en el aula de E/LE*. El componente cultural. 2000, pp. 785-792.
- COSTA VILLAVERDE, E. La pantalla en las aulas: el cine como fin específico en la adquisición de segundas lenguas. *Revista de Lenguas para Fines Específicos*. 2006, pp. 95-112.
- DEMOUGIN, F. et DUMONT, P. *Cinéma et Chanson: Pour enseigner le français autrement*. Midi-Pyrénées : Delagrave Édition, 1999.
- DODD, C. H. *Dynamics of Intercultural Communication*. Boston : McGraw-Hill., 1998.
- DOMÍNGUEZ RODRÍGUEZ, A. & MUÑOZ GASCÓN, A. El alemán en su contexto español = Deutsch im spanischen Kontext. *Actas del IV Congreso de la Federación de Asociaciones de Germanistas y Profesores de Alemán en España*. Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela, 2002, pp.485-492.
- ESTAIRE, S. *El aprendizaje de lenguas mediante tareas: de la programación al aula*. s.l. : Edinumen, 2009.
- GOMEZ VILCHES, J. La explotación de películas en el aula de español para extranjeros, en Montesa Pedro, S. y Garrido Morago, A. (Eds.) (1994) *Español para extranjeros: Didáctica e investigación*. *Actas del II Congreso Internacional de ASELE*. Madrid: ASELE, 1994. pp. 247-250.

- GRIMSON, A. *Interculturalidad y comunicación*. Colombia : Grupo Editorial Norma., 2001.
- HANNERZ, U. *Transnational connections*. London and New York : Routledge, 1996.
- HARMER, J. *The Practice of English Language Teaching*. London : Longman, 1991.
- HARRIS, M. *Antropología cultural*. Madrid : Alianza Editorial., 1990.
- HERNANDEZ LARA, C. & MANSILLA PEREZ, A. Aspectos socioculturales del léxico en la enseñanza y traducción del alemán. El alemán en su contexto español = Deutsch im spanischen Kontext; *Actas del IV Congreso de la Federación de Asociaciones de Germanistas y Profesores de Alemán en España*. Santiago de Compostela : Universidad de Santiago de Compostela., 2002, pp. 339-350.
- HINNENKAMP, V. Intercultural communication. *Culture and Language Use*. Ámsterdam/Filadelfia : John Benjamins Publishing Company., 2009.
- JARNÉ ESPARCIA, I. *El cine como estrategia formativa innovadora*. . s.l. : Marking of: cuadernos de cine y educación, 2003, pp. 67-75. Vol. 21.
- MARTIN, X. El role-playing, una técnica para facilitar la empatía y la perspectiva social. *Comunicación, lenguaje y educación*. 1993, pp. 63 et ss.
- MARTÍNEZ-SALANOVA SÁNCHEZ, E. *El valor del cine para aprender y enseñar*. s.l. : Comunicar, 2003.
- PEREZ BASANTA, C. El uso del vídeo en la enseñanza de una lengua extranjera: Beauty and the beast: Una actividad para la comprensión oral, la adquisición léxica y la reflexión sobre la estructura del lenguaje narrativo. *Actas de las VII Jornadas Internacionales sobre lengua*.
- ROGERS, C.V. et MEDLEY, F.W. *Language with a purpose: Using authentic materials in the foreign language classroom*. s.l. : Foreign Language Annals, 1988, pp. 467-478.
- RUIZ FAJARDO, G. *Vídeo en clase: virtudes y vicios*. 1994.
- SÁEZ ALONSO, R. La educación intercultural. s.l. : *Revista de Educación*, 2006, pp. 859-881.
- SANCHEZ RODRIGUEZ, P. et LEAL OLIVA, A. La influencia del cine en la enseñanza de una Lengua Extranjera. *Revista digital, Innovación y Experiencias Educativas*, Granada, 2010.

TORREGOSA CARMONA, J. F. *Los medios audiovisuales en la educación*. Sevilla : Alfar, 2006.

WOTJAK, G. *Estudios sobre lengua, cultura y cognición*. Fráncfort del Meno : Peter Lang., 2012, pp. 293-315.

## 6.2. Sitographie

ALAZARD, J. *L'Afrique, la France et les Français de 1871 à 1962*. [En ligne] Cahier d'histoire. 2017, pp.139-145 [Citation : 15 03 2018] Disponible sur : <https://journals.openedition.org/chrhc/5697>

ATALLAH, M. *Une réalité pluriculturelle ancienne à Paris* [En ligne] Paris, ville interculturelle : liens, pratiques et politiques publiques, 2017. [Citation 15 04 2018] Disponible sur : <https://api-site.paris.fr/images/91910>

CARRACEDO MANZANERA, C. Instituto Cervantes. *Diez Ideas para Aplicar El Cine en el Aula*. [En ligne] Universidad de Hong Kong. 2009. [Citation: 02 05 2018]. Disponible sur : [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/publicaciones\\_centros/pdf/manila\\_2009/16\\_aplicaciones\\_03.pdf](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/pdf/manila_2009/16_aplicaciones_03.pdf)

*Chapitre 4 : L'immigration – racisme – diversité culturelle*. Le Blog de Mme BAILEY. 2018. [Citation : 01 06 2018] Disponible sur : <http://baileym.ism-online.org/ib-nmns-deuxieme-annee/chapitre-3-la-violence-limmigration-et-le-racisme/>

CONSEIL DE L'EUROPE. Cadre Européen Commun de Référence pour les langues. *CECRL*. [En ligne] 2001, pp. 15-38 [Citation : 15 09 2017.] Disponible sur : <https://rm.coe.int/16802fc3a8>

CRESPO FERNANDEZ, A. *Explotación didáctica de material fílmico en el aula de E/LE: efectividad y afectividad del cine de Pedro Almodóvar*. [En ligne] Servicio de Publicaciones de la Universidad de Córdoba, 2012. [Citation : 13 10 2017.] Disponible sur : <http://helvia.uco.es/xmlui/bitstream/handle/10396/7195/540.pdf?sequence=1>

- DE MIGUEL, R. *El aprendizaje cooperativo potencia el desarrollo humano*. [En ligne] [Citation : 05 03 2018.] Disponible sur : <https://www.educaciontrespuntocero.com/entrevistas/francisco-zariquiey-aprendizaje-cooperativo/75072.html>
- DRAE. Dictionnaire de la langue espagnole. [En ligne] Real Academia Española, 2017. [Citation : 02 10 2017.] Disponible sur : [www.rae.es](http://www.rae.es)
- Eduscol*. Ministère de l'Éducation Nationale. [Citation : 01 06 2018] Disponible sur : [http://eduscol.education.fr/lettres/im\\_pdflettres/outil-connecteurs-logiques.pdf](http://eduscol.education.fr/lettres/im_pdflettres/outil-connecteurs-logiques.pdf)
- FERNANDEZ ULLOA, T. *La importancia del uso del cine como medio educativo para niños*. [En ligne] Educamedia. 06 03 2012 [Citation : 3 09 2017.] Disponible sur : <http://www.ocendi.com/educamedia/La-importancia-del-uso-del-cine-como-medio-educativo-para-ninos/>
- La conjugaison*. Le Nouvel Observateur. 2018. [Citation : 01 06 2018] Disponible sur : <http://la-conjugaison.nouvelobs.com/regles/conjugaison/passe-simple-de-l-indicatif-8.php>
- La Marseillaise*. Marseillaise.org. 2018. [Citation : 01 06 2018] Disponible sur : <http://www.marseillaise.org/english/francais.html>
- Les liaisons obligatoires*. Podcast français facile. 2018. [Citation : 01 06 2018] Disponible sur : <https://www.podcastfrancaisfacile.com/phonetique-2/les-liaisons-obligatoires-pdf.html>
- Les sons /s/ et /z/*. Le coin du français. 2018. [Citation : 01 06 2018] Disponible sur : <https://lecoinducervanties.wordpress.com/2011/02/23/les-sons-z-et-s/>
- MARTINEZ-SALANOVA SANCHEZ, E. *Importancia del cine en educación*. [En ligne] 2003. [Citation : 12 07 2017.] Disponible sur : <http://www.uhu.es/cine.educacion/cineyeducacion/cineeducacion.htm>
- PEÑA ACUÑA, B. *Aprendizaje cooperativo en observación sistemática mediante el visionado de films*. [En ligne] . Revista de Comunicación Vivat Academia. 2011. no 117. pp. 701-712. [Citation:26/01/2018.] Disponible sur : <http://vivatacademia.net/index.php/vivat/article/view/87/892>

*Qu'est-ce qu'on a fait au bon Dieu ? (2014) : le racisme, c'est rigolo.* Le cinéma est politique. 2018. [Citation : 01 06 2018] Disponible sur : <http://www.lecinemaestpolitique.fr/quest-ce-quon-a-fait-au-bon-dieu-2014-le-racisme-cest-rigolo/>

RAMOS ALVAREZ, A. *Yo "corto", tú cortas, él corta... ¡corten! Las ventajas del cortometraje en la clase de E/LE: un acercamiento sociocultural.* [En ligne] Actas del Segundo Congreso Virtual E/LE. 2007. [Citation : 16 01 2018.] Disponible sur : [http://civele.org/biblioteca/index.php?option=com\\_content&view=article&id=78:ra](http://civele.org/biblioteca/index.php?option=com_content&view=article&id=78:ra).

ROJAS GORDILLO, C. *El cine español en la clase de ELE: una propuesta didáctica.* [En ligne] Actas digitales del IX Congreso Brasileño de Profesores de Español. 2011. [Citation : 19 01 2018.] Disponible sur : <http://www.ub.es/filhis/culturele/rojas.html#ast>.

### **6.3. Filmographie**

QU'EST-CE QU'ON A FAIT AU BON DIEU? 2014. [DVD] Film dirigé par Philippe de Chauveron. Les films du 24/ TF1 Droits Audiovisuels/ TF1 Films Production.

## 7. ANNEXES

### 7.1. Annexe 1: Passe simple et passé antérieur.

Source : <http://la-conjugaison.nouvelobs.com/regles/conjugaison/passe-simple-de-l-indicatif-8.php>

Le **passé simple** exprime une action achevée du passé, normalement, une action brève.

Sa formation consiste à prendre le radical ou le participe passé en ajoutant une terminaison qui varie selon el groupe auquel appartient le verbe :

Passé simple	1 <sup>er</sup> Groupe	2 <sup>e</sup> Groupe
Je	Aim <b>ai</b>	Fin <b>is</b>
Tu	Aim <b>as</b>	Fin <b>is</b>
Il/Elle/On	Aim <b>a</b>	Fin <b>it</b>
Nous	Aim <b>âmes</b>	Fin <b>îmes</b>
Vous	Aim <b>âtes</b>	Fin <b>îtes</b>
Ils/Elles	Aim <b>èrent</b>	Fin <b>irent</b>

3 <sup>e</sup> Groupe	1 <sup>er</sup> modèle	2 <sup>e</sup> modèle	3 <sup>e</sup> modèle
Je	Pr <b>is</b>	Cr <b>us</b>	V <b>ins</b>
Tu	Pr <b>is</b>	Cr <b>us</b>	V <b>ins</b>
Il/Elle/On	Pr <b>it</b>	Cr <b>ut</b>	V <b>int</b>
Nous	Pr <b>îmes</b>	Cr <b>ûmes</b>	V <b>înmes</b>
Vous	Pr <b>îtes</b>	Cr <b>ûtes</b>	V <b>întes</b>
Ils/Elles	Pr <b>irent</b>	Cr <b>urent</b>	V <b>inrent</b>

D'autres verbes : être (fus), avoir (eus), aller (allai), pouvoir (pus), vouloir (voulus).

Le **passé antérieur** est normalement utilisé avec le passé simple pour exprimer l'antériorité d'une action.

Sa construction se base sur la conjugaison des verbes **être ou avoir au passé simple** auquel nous ajoutons le **participe passé du verbe à conjuguer**.

Pronoms		Auxiliaire Avoir		Auxiliaire Être		
Je	+	Eus	<b>OU</b>	Fus	+	Participe passé
Tu		Eus		Fus		
Il/Elle/On		Eut		Fut		
Nous		Eûmes		Fûmes		
Vous		Eûtes		Fûtes		
Ils/Elles		Eurent		Furent		

## 7.2. Annexe 2: Connecteurs argumentatifs.

Source : [http://eduscol.education.fr/lettres/im\\_pdflettres/outil-connecteurs-logiques.pdf](http://eduscol.education.fr/lettres/im_pdflettres/outil-connecteurs-logiques.pdf)

Je veux...	Conjonctions de coordination	Conjonctions de subordination	Adverbes et locutions	Prépositions + GN
Indiquer l'ordre des arguments dans le discours			Premièrement, deuxièmement, d'abord, puis, ensuite, enfin...  En premier lieu, en second lieu, d'un part, d'autre part, en conclusion, en fin de compte...	
Introduire une idée ou une information nouvelle ADDITION	Et	De même que, sans compter que, ainsi que...	Ensuite, voire, d'ailleurs, encore, de plus, quant à, non seulement... mais encore, en outre...	

Réfuter l'argument opposé OPPOSITION	Mais, or	Bien que, quoique, tandis que, alors que, même si...	Cependant, pourtant, toutefois, néanmoins, en revanche, au contraire...	Malgré...
Apporter des preuves, des justifications CAUSE	Car	Parce que, puisque, étant donné que, comme, vu que, sous prétexte que...	Effectivement...	En effet, grâce à, en raison de...
Préciser ou illustres une idée par un EXEMPLE			Par exemple, ainsi, en effet, notamment, en d'autres termes, c'est-à-dire, autrement dit...	
Donner les résultats d'un fait CONSÉQUENC E	Donc, et	De sorte que, si bien que, de façon que, au point que, tellement...que, si...que...	Aussi, finalement, ainsi, voilà pourquoi, par conséquent, tout compte fait...	
Indiquer BUT		Parce que, de peur que, de crainte que, afin que...		Pour, dans les but de, afin de, en vue de...
Indiquer une CONDITION		Si, au cas où, en admettant que, pourvu que, à condition que...		En cas de...
Résumer ou introduire une CONCLUSION	Donc		Ainsi, en somme, bref, pour conclure, en résumé, en un mot, en définitive, en conclusion...	

### 7.3. Annexe 3: Le racisme

Source : <http://baileym.ism-online.org/ib-nmns-deuxieme-annee/chapitre-3-la-violence-limmigration-et-le-racisme/>

<b>Mots</b>	<b>Définitions</b>
Racisme	Idéologie fondée sur la croyance qu'il existe une hiérarchie entre les groupes humains, les « races » ; comportement inspiré par cette idéologie.
Xénophobie	Hostilité systématique manifestée à l'égard des étrangères.
Repli identitaire	Politique de discrimination raciale.
Ostracisme	Procédure en usage au V <sup>e</sup> s. avant J.C., à Athènes, permettant de bannir pour dix ans les citoyens dont on craignait la puissance ou l'ambition politique. Action de tenir quelqu'un qui ne plaît pas à l'écart d'un groupe, d'une société, d'une manière discriminatoire et injuste.
Islamophobie	Hostilité envers l'Islam, les Musulmans.
Antisémitisme	Doctrines ou attitudes systématiques de ceux qui sont hostiles aux Juifs et proposent contre eux des mesures discriminatoires.

Ségrégationnisme	Isolement par rapport aux personnes qui n'ont pas la même origine, la même religion ou la même culture, souvent en raison de conditions extérieures considérées comme difficiles.
Apartheid	Ségrégation systématique des populations de couleur, en Afrique du Sud.
Injustice	Caractère de ce qui n'est pas juste, qui n'est pas équitable.
Inégalité	Le fait de ne pas être égaux, devant la loi, pour l'accès au travail, par exemple.

### **VOCABULAIRE RACISME ET IMMIGRATION**

Clandestin		L'Orient	
En situation irrégulière		Une banlieue	
Ethnique		L'Occident	
Illégal		L'intégrisme	
Illégal		La méfiance	
L'extrême droite		La tolérance	
L'Hexagone		La délinquance juvénile	
L'immigration		Avoir des préjugés	
L'insertion		Un musulman	
La carte de séjour		Le Coran	
La discrimination		Rapatrier	
La fuite des cerveaux		Un pied noir	

La migration		Acquérir la nationalité	
La xénophobie		Revendiquer	
Le migrant		Accueillir	
Le racisme		S'intégrer	
Le ressortissant		La pluriethnicité	
Les autochtones		Abolir	
Les faux papiers		Les pays du Maghreb	
Les inégalités sociales		L'immigration clandestine	
Les sans-papiers		La Mecque	
Mal payé		Les HLM	
Marginalisé		Les SDF	
Méfiant		La réinsertion	
Un beur		L'esclavage	
Un bouc émissaire		Les grands ensembles	
Un demandeur d'asile		Un cliché	
Un émigré		Emigrer	
Un français de souche		En vouloir à	
Un immigré		S'installer	
Un maghrébin		Acquérir la nationalité	
Un préjugé		Les cités ghettos	
Un réfugié		Appartenir à	
Une frontière		Une racine	
Une terre d'accueil		Un abus	
Une vague d'immigration		Faire des discriminations	
Le pays d'asile		L'intimidation	

7.4. Annexe 4 : Le patriarcat

Sexe féminin	Rendre les femmes autonomes	S'occuper des enfants	Statut des femmes dans la société
Déséquilibre entre les sexes	Inégalités	Machiste	Machisme
Misogyne	Sexisme	Préjugés sexistes	Féminisme
Mouvement pour les droits	Mariage forcé	Mariage blanc	Dot
Polygamie	Polygame	Excision	Violence conjugale
Etre privé du droit de vote	Tomber enceinte	Pilule	Partir en congé maternité
S'émanciper	Jongler pour concilier carrière	Etre dépendant financièrement	Gagner sa vie
Subvenir aux besoins de sa famille	Nourrir ses enfants	Etre celui qui fait vivre la famille	Une femme au foyer
Des enfants d'âge scolaire	Etre confronté à un dilemme	Crèche	Assistante maternelle
Trouver un équilibre entre travail et famille	Travailler à temps partiel	Travailler à temps plein	Egalité de salaires
Différentiel de salaire entre les sexes	Etre en concurrence avec les hommes	Introduire une discrimination contre quelqu'un	Etre victime de discrimination
Harcèlement	Parité	Obstacles à la promotion des femmes	Atteindre l'égalité avec les hommes

## Liens pour la recherche de l'information :

- <http://distintosenlaigualdad.org/imagenes/documentos/cuadernillos%20talleres/>  
[mujer%20en%20el%20mundo%201%20w.pdf](http://distintosenlaigualdad.org/imagenes/documentos/cuadernillos%20talleres/mujer%20en%20el%20mundo%201%20w.pdf)
- <http://etudiant.lefigaro.fr/bac/revisions-du-bac/detail/article/les-femmes-dans-la-societe-francaise-12143/>

### 7.5. Annexe 5: La Marseillaise

Source : <http://www.marseillaise.org/english/francais.html>

\_\_\_\_\_ enfants de la Patrie  
Le jour de gloire est arrivé !  
Contre nous de la tyrannie  
\_\_\_\_\_ sanglant est levé  
Entendez-vous dans nos campagnes  
Mugir \_\_\_\_\_ soldats?  
Ils viennent jusque dans vos bras.  
Égorger vos fils, vos compagnes!

\_\_\_\_\_

Formez vos bataillons  
Marchons, marchons

\_\_\_\_\_

Abreuve nos sillons

Que veut cette horde d'esclaves  
De traîtres, de rois conjurés?  
Pour qui ces ignobles entraves  
Ces fers dès longtemps préparés?  
Français, pour nous, ah! quel outrage  
Quels transports il doit exciter?  
C'est nous qu'on ose méditer  
De rendre à l'antique esclavage!

Quoi ces cohortes étrangères!  
Feraient la loi dans nos foyers!  
Quoi! ces phalanges mercenaires  
Terrasseraient nos fils guerriers!  
Grand Dieu! par des mains enchaînées  
Nos fronts sous le joug se ploieraient  
De vils despotes deviendraient  
Les maîtres des destinées.

Tremblez, tyrans et vous perfides  
L'opprobre de tous les partis  
Tremblez! vos projets parricides  
Vont enfin recevoir leurs prix!  
Tout est soldat pour vous combattre  
S'ils tombent, nos jeunes héros  
La France en produit de nouveaux,  
Contre vous tout prêts à se battre.

Français, en guerriers magnanimes  
Portez ou retenez vos coups!  
Épargnez ces tristes victimes  
À regret s'armant contre nous  
Mais ces despotes sanguinaires

Mais ces complices de Bouillé  
Tous ces tigres qui, sans pitié  
Déchirent le sein de leur mère!

Nous entrerons dans la carrière  
Quand nos aînés n'y seront plus  
Nous y trouverons leur poussière  
Et la trace de leurs vertus  
Bien moins jaloux de leur survivre  
Que de partager leur cercueil  
Nous aurons le sublime orgueil  
De les venger ou de les suivre!

Amour sacré de la Patrie  
Conduis, soutiens nos bras vengeurs  
Liberté, Liberté chérie  
Combats avec tes défenseurs!  
Sous nos drapeaux, que la victoire  
Accoure à tes mâles accents  
Que tes ennemis expirants  
Voient ton triomphe et notre gloire!

7.6. Annexe 6 : Les liaisons obligatoires.

Source : <https://www.podcastfrancaisfacile.com/phonetique-2/les-liaisons-obligatoires-pdf.html>

**1. PRONOMS SUJET-VERBE**

- On fait toujours la liaison entre le pronom sujet et un verbe qui commence par une voyelle ou un h muet

Ex : Nous\_avons ; vous\_avez ; ils\_ont ; ils\_habitent

**2. ARTICLE-NOM**

- Il faut faire la liaison entre le nom et l'article.

Ex : Les\_amis ; les\_affaires.

**3. ADJECTIF-NOM**

- On fait la liaison entre l'adjectif et le nom quand l'adjectif est placé avant le nom.

Ex : Un petit\_ami ; deux\_amis ; de belles\_étoiles ; ses\_enfants.

Avec le mot « **grand** » il faut prononcer [t] pour la liaison :

Ex : Un grand\_ami.

« **Neuf** » fait sa liaison en [v] :

Ex : Il est neuf\_heures ; elle a neuf\_ans.

**4. PRÉPOSITION-ARTICLE**

- On doit aussi faire la liaison entre la préposition et le nom ou l'article.

Ex : Dans\_une minute ; en\_Italie.

**5. ADVERBE-ADJECTIF**

- On doit aussi faire la liaison entre l'adverbe et l'adjectif.

Ex : On s'est bien\_amusé

## 7.7. Annexe 7 : Sons

Source : <https://lecoinducervanties.wordpress.com/2011/02/23/les-sons-z-et-s/>

SONS	LETTRES
/S/	<ul style="list-style-type: none"> <li>• -SS : Aussi</li> <li>• S- en début de mot : Sport</li> <li>• Lettre C : Bracelet</li> <li>• Ç devant les voyelles a,o,u : Façade</li> <li>• T devant la voyelle i : Récréation</li> </ul>
/Z/	<ul style="list-style-type: none"> <li>• -S- entre voyelles : Cousin</li> <li>• -Z- entre voyelles : Douze</li> <li>• Z- en début de mot : Zoé</li> <li>• Liaison s + voyelles : Ils_ont</li> </ul>

## 7.8. Annexe 8 : Critique du film.

Source : <http://www.lecinemaestpolitique.fr/quest-ce-quon-a-fait-au-bon-dieu-2014-le-racisme-cest-rigolo/>

### **Qu'est-ce qu'on a fait au bon Dieu ? (2014) : le racisme, c'est rigolo**

Claude et Marie Verneuil n'ont vraiment pas de chance : trois des quatre filles de ces Français issus d'une vieille famille catholique se sont mariées respectivement un Juif, un Arabe et un Chinois, alors que la quatrième s'apprête à leur présenter Charles, son fiancé ivoirien. Pour ces provinciaux racistes, la pilule ne passe pas. Alors, pour retrouver le fragile équilibre familial, les trois gendres conspirent vainement pour faire rater le mariage de la cadette. Le « salut » viendra finalement des deux patriarches Verneuil et Koffi (le père de Charles, tout aussi raciste et réactionnaire que son alter ego auvergnat) qui, après avoir sérieusement mis en danger les choses, se rendent compte de leur manque d'ouverture et réussissent à réconcilier les uns et les autres.

Dès sa sortie, cette comédie populaire a été acclamée par le public et la critique comme hymne à la tolérance et rapprochée d'un autre film à succès, « Intouchables ». Mais, alors que le propos central de cette dernière porte sur la construction d'une relation positive entre deux êtres que tout sépare (bien que le propos soit assez problématique à plus d'un égard), « Qu'est-ce qu'on a fait au bon Dieu ? » se limite à décrire le racisme dans sa forme la plus puérile comme socle tout à fait acceptable d'identification

commune. « Tout le monde est un peu raciste », comme le dit David, le gendre juif ; et tout le film s'applique à démontrer que ce n'est pas si grave, tant que cela reste dans des proportions acceptables. L'Arabe ne tolère pas le Juif (et vice-versa), les Sémites se méfient des Chinois, qui leur rendent bien, et la haine du Blanc pour le Noir n'a d'égale que celle du Noir pour le Blanc. Au final, tous les racismes s'annulent et créent la paix commune.

Alors comment l'oeuvre de Philippe de Chauveron réussit ce tour de force à réhabiliter une certaine forme de racisme tout en prétendant défendre l'inverse? En dédramatisant par le rire un des procédés d'escroquerie intellectuelle les plus aboutis de la droite décomplexée, consistant à dépolitiser le racisme en le réduisant à la dimension de l'individu. En le cadrant à cette dimension unique, celle de la petite invective balancée lors d'un repas de famille, que l'on pourra facilement guérir autour d'un verre de vin.

#### Des minorités lissées et une apologie de l'assimilation

Le film nous présente de bien beaux gendres, qui en plus de remplir de bonheur les filles Verneuil, semblent avoir été taillés sur mesure pour contredire les idées reçues les plus répandues : Chao est extraverti et drôle, Rachid est avocat et David est sans le sou. A ce parti pris de départ presque scolaire de jouer le contre-stéréotype, on oppose l'archétype du couple bourgeois catholique le plus caricatural qui soit : Claude le gaulliste et Marie la grenouille de bénitier.

A priori, une condition idéale pour mettre en valeur ces jeunes hommes « issus de l'immigration », donc. Malheureusement, il suffit de gratter un peu la surface pour voir apparaître la grossière conformité des gendres aux caricatures les plus courantes : le Chinois obséquieux fait du kung-fu, l'Arabe est un peu roublard et l'idée fixe du Juif consiste à trouver l'idée business qui le rendra enfin riche. L'obsession permanente du film de rappeler à chaque scène et à chaque phrase leurs origines, à expliquer chacune de leurs actions (surtout les plus retorses) en fonction de leurs appartenances respectives, ne leur confère absolument aucune existence au-delà d'elles. Les alliances et les antagonismes entre les uns et les autres ne se fondent pas sur des amitiés ou des compatibilités de caractère, mais sur des ennemis communs à combattre : tantôt l'Auvergnat catholique, tantôt le Noir qui veut « sa part du gâteau » (sic!). L'unique ressort comique du film tenant en la capacité des personnages à confirmer ou infirmer un préjugé, il s'agit moins de rire du racisme que grâce à lui.

Pour ces gendres posés comme des produits génériques de leur communauté agrémentés de rares traits distinctifs qui les érigent en exceptions parmi les leurs, les rares instants de répit et d'harmonie doivent être mérités ; ils passent par l'assimilation, ni plus ni moins. Le fin du repas de Noël donne lieu à ce qui restera certainement à une des scènes les plus édifiantes du film : aviné, Rachid se lève pour entonner la Marseillaise, bientôt suivi de ses deux comparses, prouvant par là-même leur patriotisme. L'honneur est sauf : bien que métèques, ces gendres-là sont, au fond, de bons français pétris de valeurs républicaines. Plus tard, ils se rendent en compagnie de leurs beaux-parents à la messe de minuit et entonnent les cantiques avec une ferveur

outrancière qui n'échappe à personne. A ce moment seulement entrent-ils symboliquement dans la famille. De leur côté, les Verneuil n'auront pas eu à faire ces efforts d'adaptation à l'autre : les dindes hallal, casher et laquée préparées par Marie est une attention présentée comme louable mais excessive et inutile. Les trois jeunes hommes insinuent clairement qu'ils ne demandent rien de tel. L'autre n'est donc acceptable dans sa différence d'apparence que dès lors qu'il est totalement assimilé dans ses us et coutumes, qu'il en fait des tonnes pour prouver qu'il a bien appris sa leçon d'intégration et qu'ils ne demandent pas trop d'efforts en retour.

Le bon immigré est celui qui boit du vin, est issu d'une classe socio-économique élevée (l'homogénéité de classe est remarquable dans ce film), n'est pas trop rancunier quand on lui balance une remarque raciste de premier degré, vu qu'il en balance en retour de toute façon. En bref, la version cinématographique de la promotion de « l'immigration choisie » sarkozyste.

Cette apologie de l'assimilation est particulièrement efficace parce qu'elle ne se lit pas aisément : elle crie la tolérance de la différence de surface tout en chuchotant son intolérance à la différence de fond. Le fait que les gendres soient présentés comme des « bons immigrés » n'exempte pas le film d'une tendance à dépendre les autres immigrés sous un angle bien moins flatteur. Lorsque des figurants « de couleur » apparaissent à l'écran, c'est quasi-exclusivement pour souligner certains travers : le jeune de banlieue arabe se drogue en face du tribunal, le traiteur chinois ne craint rien tant qu'une inspection d'hygiène, la femme de ménage noire est fainéante et on en est encore à débattre d'une supposée forme de barbarie de la circoncision infligée aux petits garçons juifs.

Le bon immigré et le mauvais immigré mis dos-à-dos n'est pas une configuration nouvelle dans le cinéma français. Les exemples ne manquent pas : « Neuilly sa mère », « Mohamed Dubois », « La journée de la jupe » et tant d'autres encore. A chaque fois, l'immigré qui se montre sous un jour trop différent, qui prend en quelque sorte trop de place est systématiquement identifié comme hostile et personnellement responsable de sa propre désintégration au corps majoritaire.

#### Le racisme, cette valeur triviale et consensuelle

Tout le monde, des Blancs aux Noirs en passant par les Arabes, les Juifs et les Chinois nourrit un petit complexe de supériorité à peine dissimulé. Chacun y va de son bon mot sur l'autre et devant la véhémence des invectives qui fusent de toute part, nous avons bien vite conclu à la totale symétrie et équivalence des sentiments racistes de tous. Pire encore, le racisme finalement ne consiste plus qu'en ce jeu d'insultes certes outrancières mais finalement bien peu conséquentes ; la discrimination raciale n'existe pas, par exemple. On apprend que Koffi ne doit s'en vouloir qu'à lui-même et son caractère de cochon du dédain affiché par ses supérieurs hiérarchiques blancs et Charles peut même camper un personnage principal dans un vaudeville où se presse le tout Paris ; ironique de la part d'un cinéaste français de prétendre que les arts de la scène français se sont à ce point guéris de leur ethnocentrisme blanc, quand dans la pratique on compte encore sur les doigts d'une seule main le nombre de rôles confiés à des

personnes de couleur sans que se cache derrière ce choix une exigence scénaristique faisant mention explicite des origines particulières du personnage.

Le racisme tel qu'il est vécu en réalité pour les personnes « issues de l'immigration » est un système politique, économique et social qui instaure une hiérarchie entre dominants et dominés, qui limite les chances d'accès à un emploi, un logement et une visibilité médiatique. C'est cette dimension collective du racisme qui est totalement absente du film, qui ne le transforme qu'en petits points de vue exprimés entre le fromage et le dessert. Dans « Qu'est-ce qu'on a fait au bon Dieu ? », être raciste n'est rien d'autre qu'un travers personnel, qui n'engage que son titulaire et non l'ensemble des paramètres environnementaux susceptibles de le créer. C'est cette dépolitisation du racisme qui est la plus en vogue tant dans les rangs de droite décomplexée que dans les milieux proches la gauche gouvernementale tièdement « anti-racistes ». Il est facile, lorsque l'on fait mine d'ignorer que la société française est instaurée de telle façon qu'un ordre de dominant-e-s et dominé-e-s existe et n'a pas encore été dépassé, de prétendre que le « racisme anti-blanc » existe en France et est équivalent au racisme anti-noir, anti-musulman ou antisémite.

Pour être plus précis, notons que si le racisme n'est pas « contagieux » chez les Blanche-s chez qui il n'est qu'un truc de vieux réac', il n'en va pas de même pour les personnes immigrées ou issues de l'immigration. Comme tout Algérien qui se respecte Rachid marque sa haine du Marocain et David le Séfarade des Ashkénazes, alors que Chao se désole de son accent vietnamien. La métissage qui suffisait à lui seul à ériger les femmes blanches en archétypes incontestables de l'anti-racisme n'a visiblement pas le même effet sur les jeunes fils d'immigrés, qui sont bien incapables de dépasser les haines inter et intra-communautaires irrationnelles commandées de façon apparemment inéluctable par leurs appartenances respectives. Et finalement, puisqu'à l'intérieur même des minorités tout le monde semble déjà se haïr pour d'obscures raisons, qu'il y a-t-il de mal à les détester aussi, après tout ? La boucle est bouclée : il est possible d'être déculpabilisé du racisme.

#### La haine comme valeur commune

Au final que reste-t-il des 1h37 de « Qu'est-ce qu'on a fait au bon Dieu ? » ? Une farce à peine cohérente où les personnages se lient d'affection uniquement sur la base de leurs détestations communes. La genèse de l'amitié entre Claude et Koffi consacre ce message pour le moins contradictoire ; on assiste pendant de longues minutes au rapprochement entre les deux chefs de clan au fur et à mesure qu'ils tombent d'accord sur les méfaits du métissage ; au cours des activités bien masculines que sont la pêche et la boisson, débarrassés donc des complications de la vie (à comprendre : des bonnes femmes), ils peuvent enfin aller au fond des choses, à la façon des hommes, des vrais. A la conclusion de cette joute viriliste se dessine enfin la paix des ménages, faite par et pour les patriarches. Ils scellent même leur réconciliation par la prise à parti d'un jeune homme soit-disant « albinos » pendant leur garde à vue. L'agression d'un tiers au motif de son apparence physique pour tisser des liens fraternels, on n'y aurait difficilement pensé, de prime abord.

La désescalade de l'hostilité entre les deux hommes fera au passage une autre victime : la réparation. En effet, c'est à travers l'obstination tournée en ridicule de Koffi à ne pas participer aux frais du mariage qu'est abordée la question de la réparation de l'exploitation coloniale française en Afrique. Présentée comme une requête égoïste, bête et méchante, elle passe à la trappe dans la dernière scène, lorsque le père du marié promet un chèque à Claude, celui-ci ayant plus tôt bien relativisé la spoliation en rendant les Africains coupables de leur propre sort sous la domination coloniale. Jamais œuvre « anti-raciste » n'aura autant été en phase avec l'establishment politique (à gauche comme à droite), qui ne sait parler de l'idée même de la réparation des crimes coloniaux qu'en qualifiant celle-ci dans des termes tels que la « culpabilisation », l'« autoflagellation » ou encore la « repentance » (sous-entendue excessive). La mise à égalité des griefs de l'ex-colonisé avec ceux de l'ex-colonisateur tendent à relativiser l'Histoire coloniale, car elle sous-entend que celle-ci peut être nuancée, répartie en « pour » et en « contre », qu'elle a même ses « circonstances atténuantes » ; en bref, on ne tombe pas très loin du « rôle positif de la colonisation ».

## 7.9. Annexe 9. Images de l'unité didactique.

### 1. Image 1. Activité 1, page 20.



**Fiche technique :**

**Réalisateur :** Philippe de Chauveron

**Acteurs :** Christian Clavier, Frédérique Bel, Chantal Lauby, Medi Sadoun, Ary Abittan, Frédéric Chau, Noom Diawara, Julia Paton, Emilie Caen

**Genre :** \_\_\_\_\_

**Nationalité :** Française

**Date de sortie :** 16 avril 2014

**Durée :** 1h37mn

2. Image 2. Activité 3, page 21.

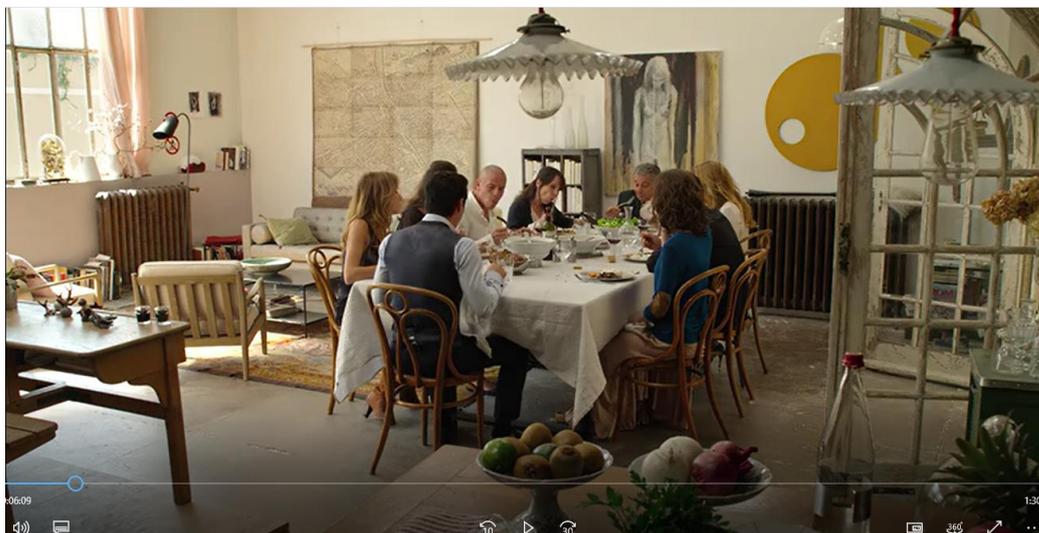
« Claude et Marie Verneuil, issus de la **grande bourgeoisie catholique** provinciale sont des parents plutôt "**vieille France**". Mais ils se sont toujours obligés à faire preuve d'ouverture d'esprit...**Les pilules furent cependant bien difficiles à avaler** quand leur première fille épousa un musulman, leur seconde un juif et leur troisième un chinois.

Leurs espoirs de voir enfin l'une d'elles se marier à l'église se cristallisent donc sur la cadette, qui, alléluia, vient de rencontrer un bon catholique. »

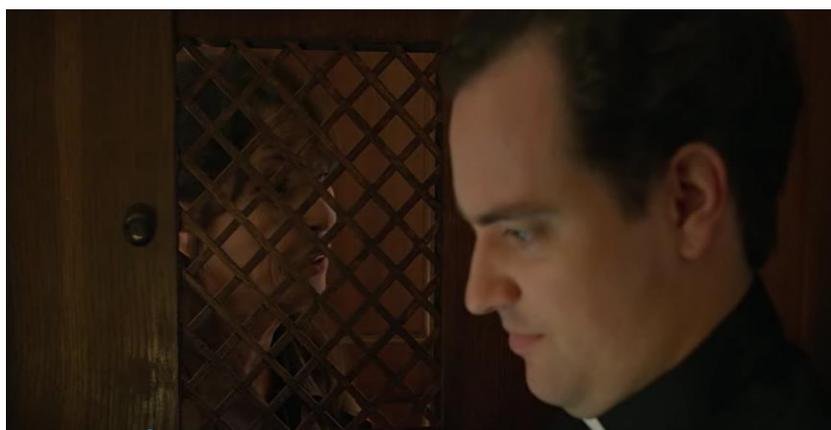
3. Image 3. Activité 1, page 21.



4. Image 4. Activité 2, page 21.



**5. Image 5. Activité 3, page 21.**



**6. Image 6. Activité 4, page 21.**



**7. Image 7. Activité 5, page 22.**



**8. Image 8. *Activité 6, page 22.***



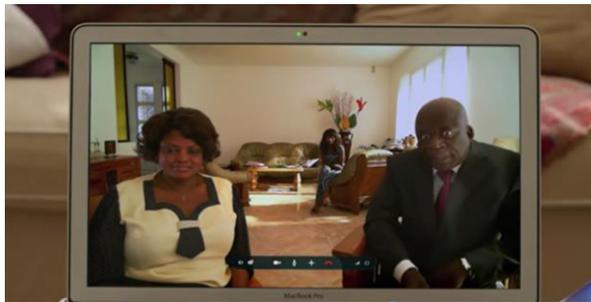
**9. Image 9. *Activité 1, page 23.***



**10. Image 10. *Activité 4, page 23.***

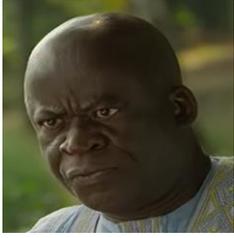


11. Image 11. *Activité 6, page 24.*



12. Image 12. *Page 25.*

<p>Mio.Pero.Que.Te.Hemos.Hecho.BR-Screener.XviD.[DTL]</p>	
<p>D.[DTL]</p>	
<p>R-Screener.XviD</p>	



*Declaro que he realizado el presente trabajo de forma personal y con la ayuda exclusiva de las fuentes bibliográficas citadas; todos los pasajes que han sido tomados de otros trabajos están convenientemente referenciados.*

Firma: (nombre completo y N° documento de identidad)

Fecha: 11 de junio de 2018.