

Pour une vraie transversalité de l'enseignement de l'écologie en classe de FLE

For a True Transversality of the Teaching of Ecology in the French as a Foreign Language Classroom

JULIA ORI

Universidad Complutense

julia.ori@ucm.es

Resumen

Si la urgencia ecológica es cada vez más evidente y, por lo tanto, la adopción de una perspectiva ecológica en la enseñanza a todos los niveles se reconoce como necesaria, en general ésta se realiza de manera insatisfactoria en la clase de francés como lengua extranjera. Para demostrarlo, en este artículo se analiza el índice de sesenta manuales de francés desde el punto de vista de la presencia de temas ecológicos. Se demuestra que se trata menos de un problema de cantidad que de calidad: los manuales proponen estudiar la ecología de manera aislada, en unidades didácticas separadas, para poder olvidarse del tema en el resto de las páginas. Frente a este fenómeno que podemos llamar una especie de *greenwashing*, se propone adoptar la enseñanza de la ecología en la clase de francés de manera transversal: no tanto como un tema que estudiar sino como una visión del mundo.

Palabras clave

Francés como lengua extranjera, ecología, enseñanza medioambiental, transversalidad.

Abstract

Although the ecological urgency is increasingly evident and the adoption of an ecological perspective in teaching at all levels is therefore recognised as necessary, it is generally unsatisfactory in the French as a foreign language classroom. To demonstrate this, this article analyses the index of sixty French textbooks from the point of view of the presence of ecological themes. It is shown that this is less a problem of quantity than of quality: the textbooks propose to study ecology in isolation, in separate teaching units, so that the subject can be forgotten in the rest of the pages. Faced with this phenomenon, which we could call a kind of *greenwashing*, it is proposed that the teaching of ecology in French classes be adopted in a transversal way: not so much as a subject to be studied but as a vision of the world.

Keywords

French as a Foreign Language, ecology, environmental education, transversality.

1. Introduction

Un(e) enseignant(e) peut exercer une influence considérable sur la société à travers ses étudiants: il ou elle choisit, avec plus ou moins de liberté, les contenus à enseigner et la manière de les transmettre. Cette influence peut être utilisée dans le but d'attirer l'attention sur des problèmes sociaux, notamment écologiques, qui touchent actuellement notre monde, ainsi que d'inciter les élèves à agir et –n'ayons pas peur de le dire– à *sauver la planète*¹.

Bien qu'il soit de moins en moins nécessaire de justifier l'importance de l'écologie et de son enseignement aux apprenants de tout âge, il n'est pas sans intérêt d'énumérer les avantages que l'adoption d'une perspective écologique peut offrir dans le cadre d'une classe de français langue étrangère (FLE). Ce sera le but de la première partie de cet article, intitulée "Pourquoi parler de l'écologie en classe de FLE?". Puis, dans un deuxième temps, la situation actuelle de l'écologie en classe de FLE sera analysée à travers l'étude des méthodes de langue française destinées à des adultes² et la présence du sujet de l'environnement dans les manuels ("La place de l'écologie dans les méthodes de FLE"). Dans la troisième partie, nous nous intéresserons à la question de savoir comment nous pouvons transmettre nos préoccupations écologiques ("Analyse des résultats : pour une transversalité de l'écologie en classe de FLE"), qui sera suivie d'une dernière partie contenant des propositions concrètes et l'analyse d'une expérience que nous avons réalisée dans le cadre de notre cours ("Propositions pour la transversalité de l'écologie en classe de FLE"). Avec ces réflexions nous voudrions non seulement encourager les enseignant(e)s à consacrer le plus de temps possible à l'écologie dans leurs cours, mais aussi insister sur une idée qui a été trop peu abordée pour le moment : la classe de FLE est un lieu privilégié pour parler de l'écologie.

En effet, même s'il existe de nombreuses études se penchant sur l'importance de l'enseignement environnemental en général –dont une des plus citées est celle de Joy Palmer, *Environmental Education in the 21st Century: Theory, Practice, Progress and Promise* de 1998–, et même si de très nombreux articles de recherches sur l'enseignement de l'anglais langue étrangère et l'écologie ont été publiés (Brown, 1991; Jacobs *et al.* 1998; Paterson, 2010; Hauschild, Poltavchenko & Stoller, 2012; Young, 2016, etc.), dans le domaine français le sujet de l'environnement en classe de langue brille par son absence. Il est plutôt choisi en tant que sujet de mémoire universitaire (voir Ratava, 2010; Rendón Flórez, 2018) –ce qui pourrait être expliqué par la plus grande sensibilité des jeunes à l'écologie– mais il est peu étudié dans des articles scientifiques des chercheurs *seniors*. Le numéro monographique de 2011 de la revue *Les langues modernes* intitulé "L'environnement pour et par les langues" et dirigé par Bernard Delahousse est une des rares exceptions qui veulent "faire le point sur les

1 Même si, comme on le sait très bien, ce n'est pas tellement la planète qui a besoin d'être sauvée, mais nous-mêmes.

2 Étant donné que notre activité d'enseignement se déroule dans un établissement universitaire, nous nous concentrerons sur un public adulte.

questions et/ou réflexions liées à l'utilisation pédagogique de cette thématique [l'environnement] en classe de langue, ainsi que sur les expériences de terrain" (Delahousse, 2011: 12). Bien qu'on puisse penser que la situation est en train de changer grâce à l'essor de l'écocritique et de l'écopoétique en français (voir Hermetet et Posthumus, 2019; Buekens, 2019), il est plus que jamais nécessaire de parler de l'écologie en classe de FLE à cause de l'aggravation continue des problèmes environnementaux.

2. Pourquoi parler de l'écologie en classe de FLE?

Parler de l'écologie: mais de quelle écologie? Scientifiquement parlant, elle est définie comme la discipline qui étudie les interactions entre les êtres vivants et l'environnement (Toro, 2006). Nonobstant, dans la vie quotidienne, on a l'habitude de l'utiliser comme terme parapluie qui englobe l'environnementalisme, le développement durable, l'écologisme et l'éducation environnementale. Elle concerne donc non seulement l'écologue et la biologie mais aussi les spécialistes de divers domaines et de nombreux aspects de notre vie quotidienne. Dans cet article, l'"écologie" est adoptée dans ce sens plus large, plus quotidien que scientifique, pour parler de problèmes variés, ainsi que de solutions et d'actions³.

Et pourquoi parler de *cette* écologie en classe de FLE? Nous pouvons y répondre avec les mots de David Wells-Wallace qui a écrit en 2017 dans son célèbre article paru dans *New York Magazine*: "It is, I promise, worse than you think". C'est pire que vous ne le pensez –cet avertissement du journaliste est la première phrase de son texte et introduit les huit formes de l'apocalypse que le réchauffement climatique causera, d'après ses recherches, et qui seront expliquées plus en détail dans son livre, *La Terre inhabitable* (2019): l'inondation, la chaleur infernale, la famine, les pandémies, l'air irrespirable, la guerre, les crises économiques et les océans empoisonnés.

Face à ce problème, un des enjeux majeurs reste la sensibilisation comme le dit Cheryl Glotfelty en 1996 ("consciousness raising") dans *The Ecocriticism Reader*. Ou, comme le soulignent Hauschild, Poltavtchenko & Stoller, (2012: 3): "While countless themes can spark the interests of language learners (and teachers), one of the most critical issues affecting people globally is the environmental degradation of the planet". En effet, les Nations Unies promeuvent l'Éducation Environnementale depuis les années 70 et entre 2005 et 2014 l'UNESCO a organisé la "Décennie des Nations Unies pour l'EDD (Éducation au développement durable)" visant à "changer les comportements afin de construire pour la génération

3 Nous préférons ce terme "écologie" à celui d'"environnement" qui, comme l'a déjà souligné notamment Michel Serres (2008), témoigne d'un anthropocentrisme: "Le mot 'environnement' est un mot qui, philosophiquement, peut-être aussi juridiquement, dit le contraire de ce qu'il veut dire. Il implique que l'homme est au centre et que le reste est dans l'environ. Donc l'homme est déjà maître et possesseur; par conséquent il n'y a plus de contrat possible. L'"environnement" est un très mauvais concept. Il est anthropocentriste. Tout mon effort dans *Le Contrat naturel* consistait à dire qu'il ne faut pas mettre l'homme au centre." Mais nous l'utiliserons parfois comme un synonyme de l'écologie pour des raisons stylistiques : pour éviter les répétitions du même mot.

présente et les générations à venir un avenir plus viable fondé sur l'intégrité environnementale, la durabilité économique et l'équité sociale"⁴.

Les raisons principales de l'intégration de l'écologie sont donc évidemment et tout d'abord d'ordre *social*, c'est-à-dire qu'il est utile pour la communauté locale et globale d'éduquer des personnes préoccupées pour l'avenir de ces communautés. En effet, de nombreuses études ont démontré que l'Éducation environnementale développe la réflexion critique et, par conséquent, non seulement elle aide les étudiants à obtenir de meilleurs résultats pendant leurs études, mais cela pourra aboutir à éduquer une future génération de citoyens responsables, informés et actifs :

The National Environmental Education Foundation (NEEF), a federally chartered nonprofit organization, describes several studies that indicate that GPA, science grades, reading and writing skills, critical thinking, motivation, and attitudes about learning and behavior improved consistently through EE. (Paterson, 2010: 39)

Traiter de la (bio)diversité et de la nécessité de respecter la nature et d'autres êtres vivants signifie également la transmission de valeurs démocratiques dans un sens plus large (il y a des penseurs comme Bruno Latour [1999] qui demandent d'étendre la démocratie aux non-humains) dont peut profiter la société dans laquelle nous vivons. Il s'agit d'enseigner comment traiter les autres êtres vivants, ces êtres radicalement *autres* et dans ce sens-là, il s'agit de transmettre des "compétences interculturelles", c'est-à-dire "des attitudes et des comportements orientés vers l'autre, considéré comme un partenaire de statut identitaire et culturel égal" (Chaves *et al.*, 2012: 16).

Mais à part ces *avantages sociaux*, nous pouvons aussi nommer plusieurs *avantages pédagogiques*, liés directement aux précédents. Le but de l'enseignement environnemental étant par définition de faire agir, il s'insère très bien dans une pédagogie promouvant l'approche actionnelle. Celle-ci est aujourd'hui préconisée notamment par le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (2001: 15) qui considère que les étudiants sont des agents sociaux qui doivent acquérir de diverses compétences à travers la réalisation de tâches orientées vers des situations réelles. Cette approche favorise les méthodologies innovantes comme la pédagogie de projets qui peuvent avoir un impact social et environnemental réel et nous permettent d'éduquer des étudiants autonomes.

Mais l'avantage pédagogique le plus important est le caractère motivant de l'écologie en classe de langue. Il s'agit d'un sujet lié à la vie réelle et à l'actualité, ce qui est toujours apprécié par les élèves: "L'actualité d'un sujet est souvent un moteur de motivation pour les élèves, notamment en classe de langue, tant pour la prise de parole en classe que pour un travail individuel à la maison" (Delahousse, 2011: 11). En effet, les étudiants jeunes plus

4 <<https://fr.unesco.org/themes/education-au-developpement-durable/comprendre-edd/decennie-des-Nations-Unies>> [05/04/2022].

sensibilisés à l’environnement que les générations antérieures –en partie justement grâce à l’éducation environnementale promue pendant les dernières décennies⁵- sont en général très intéressés par les thèmes écologiques et leurs connaissances déjà acquises peuvent donner lieu à des débats intéressants et à un apprentissage réellement interactif⁶.

En outre des avantages pédagogiques généraux, il existe également des *avantages linguistiques* spécifiques, liés aux contenus et aux compétences. Comme l’écologie touche pratiquement tous les domaines de notre vie, elle permet aux étudiants d’acquérir un très ample vocabulaire: celui de la ville, du voyage, de l’alimentation, de la mode, de la nature, de l’économie, du transport, etc. En ce qui concerne la grammaire, le thème de l’environnement apparaît en général dans les méthodes lors de l’apprentissage du futur: les étudiants doivent imaginer comment le monde sera ou pourra être dans l’avenir. Mais elle peut être également utilisée pour enseigner l’impératif (“triez!”, “consommez local!”), le subjonctif (“je voudrais que les gens prennent conscience..., fassent...”), etc. Des compétences telles que la rédaction d’une lettre formelle (par exemple s’adressant aux autorités locales pour demander une amélioration dans la ville de l’étudiant), l’argumentation orale et écrite sur des sujets controversés, etc. s’intègrent également très facilement dans un cours axé sur l’écologie.

Les possibilités en fait sont illimitées et l’écologie permet de développer tout type de compétences. Cependant, même si on en exploite quelques-unes dans les méthodes de FLE, comme nous allons le voir dans le point suivant, celles-ci sont loin de profiter de toutes les occasions que l’écologie pourrait offrir aux professeur(e)s et aux élèves de parler de l’écologie.

3. La place de l’écologie dans les méthodes de FLE

Pour analyser la place qu’occupe l’écologie dans les méthodes de FLE, nous avons dû réaliser certains choix méthodologiques. Tout d’abord, par rapport au corpus, nous avons décidé de nous pencher sur les méthodes les plus populaires; d’une part parce qu’elles pourraient nous indiquer quelles sont les tendances actuelles dans l’enseignement du français et, d’autre part, en raison de leur plus grande diffusion. Nous avons donc examiné les méthodes publiées par les quatre maisons d’édition françaises les plus importantes dans ce domaine, en nous appuyant sur la liste fournie du Centre International d’Études Pédagogiques (Inglada, 2016): Hachette, Didier, CLE Internationale et Maison des langues. Parmi les publications de ces éditeurs, nous avons choisi celles qui sont dirigées à notre public cible: aux adultes, notamment au public universitaire. Nous avons dû également introduire un dernier critère:

5 “Thinking green is normal for the current generation of high school students, who have always had recycling bins in their classrooms and green themes in their assemblies, lessons, and in many of the television shows they watch. They have been well schooled in environmental messages” (Paterson, 2010: 38).

6 Cela n’empêche que leurs connaissances soient partielles et qu’une partie de la classe soit moins consciente des problèmes. C’est-à-dire que malgré la sensibilité des générations actuelles, l’intégration de l’écologie dans le programme universitaire est loin d’être inutile.

afin que les statistiques ne soient pas déséquilibrées à cause de l'inégalité entre les différentes méthodes du point de vue du nombre de niveaux qu'elles incluent dans leur catalogue, nous avons choisi de tenir compte uniquement des méthodes comptant avec un minimum de trois niveaux (A1, A2 et B1), vu que l'écologie est en général étudiée à partir d'un niveau B1.

Compte tenu de ces critères, nous avons retenu pour l'analyse les méthodes suivantes:

Méthode	Maison d'édition
Défi	Maison des langues
Entre nous	Maison des langues
Nouveau Rond-point	Maison des langues
Version originale	Maison des langues
Alter Ego	Hachette
Le Nouveau Taxi	Hachette
Cosmopolite	Hachette
Texto	Hachette
Agenda	Hachette
Écho	CLE International
Nickel	CLE International
Interactions	CLE International
Édito	Didier
Latitudes	Didier
Saison	Didier

Tableau 1. Les méthodes choisies.

Nous avons obtenu donc une liste de 15 méthodes contenant, au total, 60 livres du niveau A1 au niveau C1.

Méthode	Maison d'édition	Niveau
Défi	Maison des langues	A1
Défi	Maison des langues	A2
Défi	Maison des langues	B1
Défi	Maison des langues	B2
Défi	Maison des langues	C1
Entre nous	Maison des langues	A1
Entre nous	Maison des langues	A2
Entre nous	Maison des langues	B1
Entre nous	Maison des langues	B2

Nouveau Rond-point	Maison des langues	A1
Nouveau Rond-point	Maison des langues	A2
Nouveau Rond-point	Maison des langues	B1
Version originale	Maison des langues	A1
Version originale	Maison des langues	A2
Version originale	Maison des langues	B1
Version originale	Maison des langues	B2
Alter Ego	Hachette	A1
Alter Ego	Hachette	A2
Alter Ego	Hachette	B1
Alter Ego	Hachette	B2
Alter Ego	Hachette	C1
Le Nouveau Taxi	Hachette	A1
Le Nouveau Taxi	Hachette	A2
Le Nouveau Taxi	Hachette	B1
Cosmopolite	Hachette	A1
Cosmopolite	Hachette	A2
Cosmopolite	Hachette	B1
Cosmopolite	Hachette	B2
Cosmopolite	Hachette	C1-C2
Texto	Hachette	A1
Texto	Hachette	A2
Texto	Hachette	B1
Agenda	Hachette	A1
Agenda	Hachette	A2
Agenda	Hachette	B1
Écho	CLE International	A1
Écho	CLE International	A2
Écho	CLE International	B1.1
Écho	CLE International	B1.2
Écho	CLE International	B2
Nickel	CLE International	A1-A2
Nickel	CLE International	A2-B1
Nickel	CLE International	B1-B2
Nickel	CLE International	B2
Interactions	CLE International	A1
Interactions	CLE International	A2

Interactions	CLE International	B1
Interactions	CLE International	B2
Édito	Didier	A1
Édito	Didier	A2
Édito	Didier	B1
Édito	Didier	B2
Édito	Didier	C1
Latitudes	Didier	A1
Latitudes	Didier	A2
Latitudes	Didier	B1
Saison	Didier	A1
Saison	Didier	A2
Saison	Didier	B1
Saison	Didier	B2

Tableau 2. Le corpus.

Notre démarche consistait à analyser les tables des matières de ces 60 manuels en y cherchant des “traces” écologiques. Par “traces” nous entendons la présence de thèmes qui sont explicitement liés à l’écologie ou qui peuvent éveiller la conscience environnementale des élèves. Par exemple, une unité comme la cinquième de *Entre Nous* niveau B2 qui s’intitule “Elle pleure, ma planète” est une évocation explicite de l’environnement et de sa dégradation. Tandis que des sujets comme le commerce de proximité (*Défi 1*, unité 7) ou le minimalisme (*Défi 2*, unité 1) sont également très importants pour l’écologie, car ils permettent de faire connaître des modes de vie ayant moins d’impact sur l’environnement. Nous avons inclus donc, dans nos statistiques, toutes ces différentes manières de parler de l’écologie. Néanmoins, nous avons considéré qu’il était important de distinguer les unités entièrement consacrées à l’écologie contenant plusieurs “sous-chapitres” –des leçons ou des dossiers– et les évocations plus ponctuelles, à cause de l’inégalité de taille évidente.

En effet, dès le début de l’analyse nous avons trouvé qu’il y avait un nombre relativement important d’unités “écologiques”, autrement dit, plusieurs doubles pages parlant de l’écologie de différents points de vue mais ayant une cohérence interne. Dans le corpus, nous avons trouvé, au total, 23 unités sur 589 entièrement consacrées à l’écologie, représentant 3,9 % des unités. Si l’on examine la répartition de ces unités selon le niveau, nous pouvons constater que la relativement faible présence des unités écologiques par rapport à la totalité s’explique par le fait qu’on commence à l’étudier généralement à partir du niveau B1:

Niveau	Nombre d'unités	Unités écologiques	Pourcentage
A1	135	1	0,74
A2	134	5	3,7
B1	153	11	7,1
B2	111	3	2,7
C1-C2	56	3	5,3

Tableau 3. Les unités entièrement consacrées à l'écologie selon le niveau.

En effet, pendant que l'écologie est pratiquement inexistante au niveau débutant, elle gagne du terrain progressivement jusqu'au niveau B1 où on trouve le plus grand pourcentage d'unités écologiques. Cette présence s'affaiblit au niveau B2 mais est partiellement récupérée aux niveaux les plus élevés.

Il est également intéressant de nuancer les résultats en les triant selon la méthode:

Méthode	Unités	Unités écologiques	Pourcentage
Défi	46	1	2,1
Entre nous	32	2	6,2
Nouveau Rond-point	31	1	3,2
Version originale	35	1	2,8
Alter Ego	49	2	4
Le Nouveau Taxi	30	1	3,3
Cosmopolite	44	2	4,5
Texto	22	0	0
Agenda	30	1	3,3
Écho	64	2	3,1
Nickel	42	2	4,7
Interactions	27	1	3,7
Édito	68	3	4,4
Latitudes	33	2	6
Saison	36	2	5,5

Tableau 4. Les unités entièrement consacrées à l'écologie selon la méthode.

Ce tableau nous montre que malgré les variations et une exception (*Texto*), en général, les méthodes abordent similairement l'écologie, en incluant 1-2 unités consacrées à l'écologie dans l'ensemble des manuels.

Il nous reste à rendre compte des évocations ponctuelles de l'écologie, c'est-à-dire, de la présence d'un document ou d'une leçon consacrée à l'écologie. Nous en avons trouvé 43 au total qui se répartissent de la manière suivante: 4 au niveau A1; 13 au niveau A2; 9 au niveau B1; 9 au niveau B2 et 8 au niveau C1-C2. Dans ce cas aussi on peut observer que les mentions sont nettement moins fréquentes à un niveau A1, mais, en revanche, les 8 évocations au niveau le plus élevé sont proportionnellement plus significatives si l'on considère que nous n'avons que 4 méthodes dans notre corpus ayant un manuel niveau C1.

Finalement, dans le tableau suivant, nous trouvons la répartition selon la méthode que nous comparons avec les unités écologiques relevées précédemment:

Méthode	Mentions	Unités écologiques
Défi	13	1
Entre nous	1	2
Nouveau Rond-point	2	1
Version originale	2	1
Alter Ego	2	2
Le Nouveau Taxi	1	1
Cosmopolite	3	2
Texto	2	0
Agenda	1	1
Écho	2	2
Nickel	1	2
Interactions	1	1
Édito	9	3
Latitudes	0	2
Saison	3	2

Tableau 5. Unités écologiques et mentions ponctuelles selon la méthode.

En comparant les deux colonnes, nous nous rendons compte que, sauf dans le cas des méthodes *Défi* et *Édito*, les mentions ponctuelles ne sont pas plus nombreuses en général que les unités entièrement consacrées à l'écologie. Ces évocations correspondent à des thèmes comme la consommation responsable, le gaspillage alimentaire, le minimalisme, l'art recyclé, la végétalisation des villes, l'écoanxiété, l'habitat participatif, le tourisme vert, l'antisépécisme, l'élevage, la mode éthique, etc. qui apparaissent dans une unité plus ample, comme la consommation, modes de vie, voyages, etc. Même si au total elles sont plus nombreuses que les unités entièrement écologiques, elles sont inférieures à elles du point de vue du nombre

de pages, car les unités occupent normalement entre 2-4 doubles pages, tandis que les leçons ou documents représentent maximum 1 page double.

4. Analyse des résultats: pour une transversalité de l'écologie en classe de FLE

Quelles sont les conclusions que nous pouvons tirer de ces statistiques ? Tout d'abord, que l'écologie est présente dans presque toutes les méthodes. Nous pouvons également constater que cette présence est insuffisante, car ne représente qu'un faible pourcentage et, finalement, que le nombre de documents "hors-dossier" écologique est aussi réduit.

En effet, il faut remarquer qu'étant donné l'importance du sujet et sa présence fréquente aux examens de langue, l'écologie est toujours abordée, dans presque chacun des manuels, en général sous forme d'une unité consacrée à l'écologie. Mais cette présence reste proportionnellement peu significative, car ces unités ne représentent que 3,9 % des unités de notre corpus.

Au niveau A1 en général on ne l'inclut pas encore dans le programme, sûrement car on considère que les élèves doivent avoir un certain niveau pour pouvoir en parler. Une hypothèse certainement bien fondée, mais qui ne devrait pas pour autant exclure l'introduction d'une perspective écologique. Presque toutes les méthodes traitent à un niveau A1 des animaux (de compagnie): on pourrait parler dès ce niveau-là de l'extinction en demandant, par exemple, aux étudiants quelles sont les espèces en danger ou en voie d'extinction.

À un niveau plus élevé, la majorité des méthodes choisissent de consacrer une unité entière à l'écologie: "Planète pas nette" (*Défi*), "Vivre autrement" (*Entre nous*), "Je sauvegarde" (*Alter Ego*), "(R)évolutions écologiques" (*Cosmopolite*), "Une planète en héritage" (*Édito*), etc. Ces unités traitent de l'écologie sous différents angles en proposant l'apprentissage de différentes compétences orales et écrites, ainsi que des contenus grammaticaux et lexicaux divers. Ces unités apparaissent à côté d'autres sujets de "société" comme les nouvelles technologies, les médias, l'égalité, la santé, les voyages, etc. L'écologie est donc un de ces thèmes "obligatoires" qui non seulement nous permettent de développer des compétences et d'apprendre des contenus variés, mais aussi de devenir des citoyens plus informés, plus responsables.

Je ne voudrais pas nier l'importance de cette variété de sujets ou le caractère pratique de la division des manuels en unités thématiques, il est cependant curieux d'observer cette séparation de l'écologie d'autres domaines qui reflète parfaitement un problème de notre société: on fait comme s'il était suffisant de parler de l'écologie de temps en temps, essayer d'être responsable, *vert*, pour une occasion concrète, et comme si puis on pouvait continuer notre vie de toujours. Comme si ramasser des ordures dans la forêt une fois par an compensait qu'on prend tous les jours la voiture pour parcourir une courte distance. Comme si rem-

placer les sacs en plastique par des sacs en papier autorisait les entreprises à vendre des produits qui mènent inévitablement à la déforestation. C'est ce que l'on appelle *greenwashing* aujourd'hui et ici, à notre avis, il s'agit d'une espèce de *greenwashing* des manuels, même si celui-ci est –peut-on le supposer– un *greenwashing* commis de bonne foi.

Il est vrai qu'à part ces unités thématiques, quelques clins d'œil écologiques surgissent dans d'autres unités aussi, notamment par rapport au voyage (écotourisme), à la consommation (consommation collaborative) ou à l'alimentation (gaspillage alimentaire), etc. Mais la plupart de méthodes ne profitent pas de l'occasion de parler de l'écologie par rapport à des sujets qui sont pourtant hautement problématiques du point de vue environnemental (par exemple la mode et le transport) et évite de parler de sujets polémiques comme le véganisme.

Deux méthodes font exception (même si elles pourraient aussi évoluer): *Défi* et *Édito* qui misent sur une conception plus globale des problèmes environnementaux. C'est surtout *Défi* des Éditions Maison des langues qui, dès le niveau A1, introduit des problématiques liées à l'écologie: commerce de proximité, gaspillage alimentaire, minimalisme, art recyclé, végétalisation des villes, écoanxiété, etc.

À notre sens, c'est le chemin que les méthodes et les professeurs de français devraient emprunter –et pas seulement eux–. Il est grand temps de reconnaître que l'écologie n'est pas un domaine séparé du reste des connaissances et des savoirs, mais elle est une vision du monde qui touche tous les aspects de notre société et de notre vie. Il faut donc adopter une perspective transversale dans l'enseignement qui pourra mieux transmettre cette vision globale.

Cette transversalité a été et est revendiquée par les spécialistes de l'Éducation, de l'école primaire à l'université. Comme Bautista-Cerro, Murga-Menoyo y Novo (2019) l'ont rappelé, l'idée de la transversalité est la base de l'Éducation Environnementale, déjà définie en tant que telle par l'UNESCO dans les années soixante-dix:

Comúnmente se sitúan los comienzos de la educación ambiental (EA) en torno a los años 70. La Unesco hizo manifiesto su interés en la materia y presentó, en 1968, el Estudio comparativo sobre el medio ambiente en la escuela. En él quedaba plasmada la idea de que la EA no debe concretarse en una nueva disciplina, sino en una línea de trabajo transversal a lo largo del currículo escolar. Igualmente, se apostaba por la importancia de considerar el ámbito más cercano como el punto de partida para el estudio del medio ambiente. (1103-3)

Mais –comme le signalent Fernández Herrería et López López (1996)– le principe de la *transversalité* souvent reste confus et mal compris. En général, il ne signifie pas dans la pratique, par exemple dans l'enseignement secondaire en Espagne, la réorganisation du curriculum scolaire mais tout simplement l'ajout d'un enseignement moral et civique aux disciplines déjà existantes, une "impregnación moral", pour utiliser les mots des auteurs

mentionnés ci-dessus (84). Face à la fragmentation artificielle du savoir en disciplines et matières qui à la fois traduit et donne comme résultat une vision fragmentée de la réalité –que ces auteurs appellent “violence épistémique” (86)– ils proposent de considérer l’enseignement comme un projet social, pas nécessairement réduit à la salle de classe, entre autres par le biais de la coopération des professeurs.

Sans doute l’écologie fait-elle partie de “ces thèmes ‘transversaux’ couramment abordés dans la classe de langue, sous différentes entrées et par le biais de supports variés” –observe Delahousse (2011: 11). La classe de langue est en effet un lieu privilégié de l’adoption d’une perspective transversale, car il n’y a pas de “contenu” préalable à transmettre: la langue doit être utilisée pour que l’on se l’approprié. Elle peut devenir, par conséquent, un outil: “La langue cible n’est pas considérée comme un objet d’apprentissage mais comme un moyen d’acquérir de nouveaux outils de réflexion. La transversalité, comme nous l’entendons, permet donc d’inscrire l’apprentissage d’une LE dans un contexte social” (Blin, 2011: 24). Mais cela ne signifie pas que les objectifs linguistiques soient laissés de côté: la transversalité implique la fusion de plusieurs objectifs dans les mêmes activités: c’est ce qu’on appelle en anglais *content based instruction* (CBI):

CBI, generally, helps students develop both language and content knowledge, thus eliminating the typical separation between language and subject matter classes. CBI accomplishes such goals because, among other benefits, it (1) lends itself to integrated skills instruction; (2) provides opportunities for extended input, meaningful output, and feedback; (3) nurtures critical thinking skills; (4) allows learners to develop expertise on interesting topics; and (5) facilitates the learning of thematically organized materials. Furthermore, CBI supports project-based learning, during which students gain control over their learning and develop autonomy and motivation (Hauschild, *et al*, 2012: 2).

Si l’on compare notre étude et les citations que nous venons d’apporter, nous pouvons vite nous rendre compte qu’en réalité il s’agit de plusieurs niveaux de transversalité: d’une part, on peut parler d’une transversalité transcendant les matières et même les disciplines et les études (universitaires) et d’une transversalité dans le cadre d’une matière (ici la classe de FLE). D’autre part, et tout en simplifiant les problématiques, nous pouvons parler de la transversalité en tant que principe philosophique (Fernández Herreria et López López, 1996); de la transversalité en tant que principe pédagogique basé sur l’approche actionnelle (Blin, 2011) et finalement, de la transversalité en tant que principe éthique (notre cas). Nous parlons d’un principe éthique de la transversalité, car nous considérons que l’objectif principal de parler de l’écologie en classe de FLE c’est d’améliorer le rapport des élèves à l’environnement, qui est une nécessité vitale, mais qui n’exclut pas d’autres buts et principes qui sont compatibles avec lui.

5. Propositions pour la transversalité de l'écologie en classe de FLE

Face à la situation décrite et compte tenu de ce principe de transversalité idéal, que pouvons-nous faire? À notre avis, tout d'abord, il serait nécessaire de publier des manuels où l'écologie peut être retrouvée, plus ou moins implicitement, sur chaque page ou presque. Comme nous l'avons déjà souligné, au lieu d'un sujet à étudier, l'écologie doit être une vision du monde.

Nous avons vu que certaines méthodes –par exemple *Défi* de Maison des Langues– ont déjà commencé, peut-être trop timidement, à emprunter ce chemin. Dans la pratique, il s'agirait d'unités où les thèmes étudiés sont examinés sous différents angles dont l'écologie. Voyons un exemple: dans *Défi 4* consacré au niveau B2, plusieurs des unités correspondent à ce principe transversal que nous préconisons. L'unité 1 "Ville en vie" parle, entre autres, des villes du futur qui soulèvent des problèmes divers comme la mobilité, les espaces verts, le rôle du numérique. L'unité 2 "De la fourche à la fourchette" traite en partie des problèmes environnementaux du modèle agroalimentaire actuel. De cette manière nous pourrions imaginer l'inclusion d'une "vision écologique" dans d'autres unités du même livre: dans l'unité 3 parlant du corps et du sport, l'impact environnemental de certaines pratiques (positif, par exemple dans le cas du déplacement à vélo; négatif dans celui du football qui demande de grands investissements dans la construction) pourrait être étudié; dans l'unité 5 consacrée au travail, on pourrait présenter des modèles alternatifs comme les coopératives d'activité; dans l'unité 6 sur l'art, on pourrait montrer des œuvres qui proposent de respecter la nature au lieu de la transformer, etc. Les possibilités sont presque infinies. Mais il faut également se rappeler qu'il ne s'agit pas tout simplement de parler de la nature ou des émissions de gaz à effet de serre, mais de privilégier une idéologie compatible avec les limites de notre planète: au lieu de célébrer la croissance pour la croissance (par exemple dans l'entretien avec Jeff Bezos dans *Défi 4*, page 47), montrer des alternatives à notre société actuelle.

Tant que ce type de méthodes n'abonderont pas, les enseignants auront toujours la possibilité de compléter les manuels avec leurs propres ressources. En effet, Internet peut nous offrir de nombreux documents didactisés sur des sites spécialisés en FLE ou des documents à didactiser (des articles de journal, des vidéos, des podcasts, etc.). Dans ce sens-là, nous voudrions montrer l'exemple d'une matière universitaire de FLE où nous avons pu tester l'efficacité d'un cours entièrement consacré à l'écologie, basé sur l'étude des ressources Internet.

Au premier trimestre de l'année académique 2020-2021, nous avons enseigné la matière "Français V" aux étudiants de la Licence de Langues modernes de la Faculté de Philologie de l'Université Complutense de Madrid. Les étudiants inscrits sont censés avoir un niveau B1 acquis et l'objectif est d'atteindre un niveau B2.1 selon le CECRL. Il s'agit d'un

niveau adéquat pour traiter et approfondir des sujets liés à l'écologie, car l'élève a normalement la capacité d'interagir avec une relative fluidité et spontanéité.

Le semestre était composé de douze semaines et chaque semaine nous disposions de deux classes de deux heures. La particularité de cette année scolaire-là, due à la pandémie Covid-19, nous a obligé de donner des cours en distanciel pendant deux semaines et en présentiel pendant une semaine: nous avons eu donc quatre semaines en présentiel et huit semaines en distanciel pendant tout le semestre. Pour chaque semaine (sauf la première et la dernière qui servait à introduire et à conclure la matière) nous avons choisi un sujet environnemental à étudier en classe. L'écologie était donc le fil conducteur de la matière:

1. Changement climatique
2. Energies renouvelables
3. Plastique et recyclage
4. Tourisme de masse
5. Transport
6. Agriculture écologique
7. Elevage et véganisme
8. Biodiversité et extinction
9. Mode éthique
10. Pollution numérique

Étant donné la diversité de domaines qui concernent la relation des êtres humains avec leur environnement, il n'était pas difficile de trouver suffisamment de sujets qui, en plus, permettait de développer un vocabulaire varié. Pour cela, nous avons utilisé des documents authentiques: même si ponctuellement nous avons eu recours à des manuels de FLE pour trouver des textes ou des documents sonores, Internet était notre source principale. En ce qui concerne la compréhension orale, nous avons demandé aux étudiants d'écouter chaque semaine un podcast: en général une émission radiophonique d'environ quarante minutes traitant du sujet de la semaine en question. Ils devaient répondre à des questions par rapport à ces programmes sur le Campus virtuel où ils ont dû aussi produire un texte argumentatif de type "pour ou contre", car chaque programme posait une question, par exemple: "Trop de touristes tuent le tourisme?", par rapport au tourisme de masse. Cette tâche leur permettait d'améliorer leur expression écrite. Finalement, nous avons pratiqué l'expression orale grâce à des tournois débats organisés lors des semaines présentiels où les groupes de quatre étudiants devaient également argumenter pour ou contre, en réponse à un sujet donné préalablement.

En bref, l'écologie en tant que sujet transversal a permis aux élèves de parler et d'écrire, de lire et d'écouter de thèmes très variés, en même temps que nous avons pu nous occuper de la grammaire et de la traduction à travers les textes proposés. Il serait difficile

de tirer des conclusions significatives par rapport à l'efficacité de cette méthode: permet-elle aux étudiants de mieux développer leurs compétences linguistiques qu'en étudiant d'autres sujets? Sont-ils devenus des citoyens plus responsables? Il faudrait l'examiner sur une durée plus longue, mais ce qui est sûr, c'est que cette expérience ne signifiait certainement aucune perte ou manque au niveau linguistique et elle a pu sensibiliser les étudiants ou moins certains d'entre eux.

Ce que nous avons pu évaluer, c'était la motivation des étudiants et leur perception de ce semestre un peu inhabituel dans leurs études, par le biais d'un sondage réalisé à la fin du semestre. En ce qui concerne l'intérêt général pour l'écologie, nous pouvons constater que tous se considéraient préoccupés pour ce sujet (Figures 1 et 3) et le changement par rapport au début du semestre était minimal (1 personne) (Figures 2 et 4):

Vous considérez-vous une personne préoccupée pour l'environnement?

23 respuestas

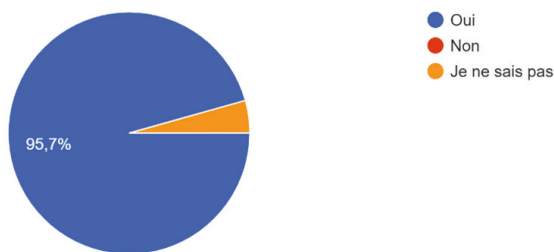


Figure 1: Préoccupation pour l'environnement. Début du semestre.

Vous considérez-vous une personne préoccupée pour l'environnement?

22 respuestas

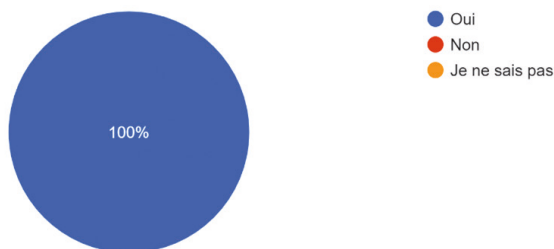


Figure 2: Préoccupation pour l'environnement. Fin du semestre.

Essayez-vous de réduire votre impact environnemental dans votre vie quotidienne ?

23 respuestas

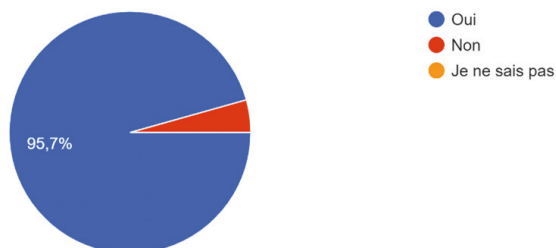


Figure 3: Impact environnemental. Début du semestre.

Essayez-vous de réduire votre impact environnemental dans votre vie quotidienne ?

22 respuestas

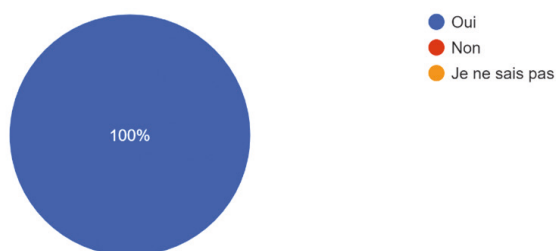


Figure 4: Impact environnemental. Fin du semestre.

Nous pouvons donc constater qu'en principe ils devaient accueillir favorablement l'étude des sujets liés à l'environnement. Ce qui était d'ailleurs confirmé par l'enquête: à la question "Avez-vous apprécié qu'on ait étudié des sujets écologiques en classe?", la majorité a répondu avec la note maximale 10, "tout à fait":

Avez-vous apprécié qu'on ait étudié des sujets écologiques en classe?

22 respuestas

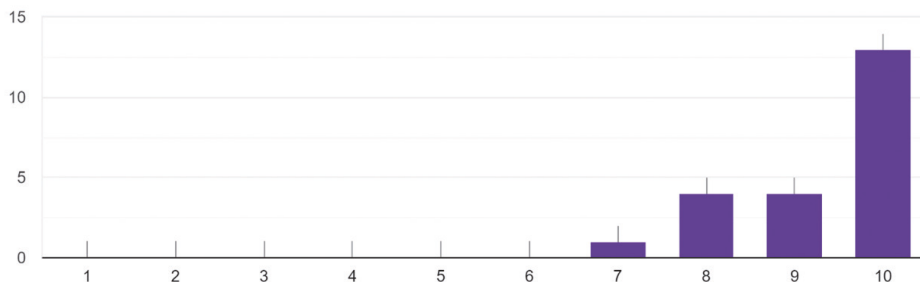


Figure 5: Évaluation des étudiants.

En outre, ils ont tous affirmé avoir appris quelque chose de nouveau sur l'écologie:

Avez-vous appris quelque chose de nouveau sur l'écologie?

22 respuestas



Figure 6: Connaissances sur l'écologie.

Finalement, il est intéressant de comparer ces résultats avec ceux de l'année antérieure où nous avons adopté une méthodologie similaire mais l'écologie, quoiqu'elle ait occupé une place importante, n'était pas le fil conducteur du cours. Nous pouvons observer que même si les étudiants de 2019-2020 se considéraient également des personnes préoccupées pour l'écologie, ne se sentait pas aussi motivés que ceux de l'année suivante:

En la clase de Francés V del curso 2019-2020 tratamos varios temas relacionados con la ecología.

¿Cómo valoras la presencia de estos temas en la asignatura, de 1 a 10?

11 respuestas

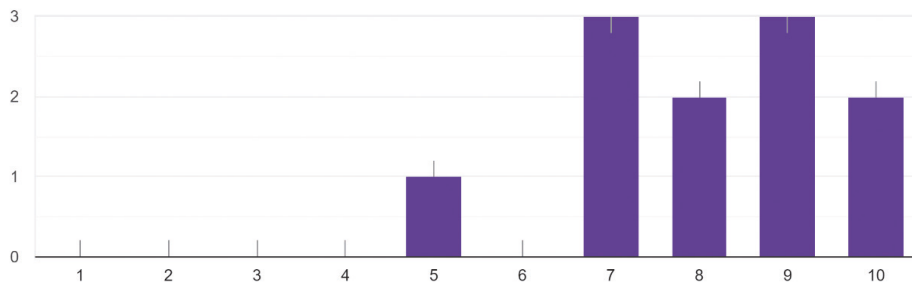


Figure 7: Enquête 2019-2020.

Bien que nous devions traiter ces données avec précaution, nous pouvons constater que la présence constante de l'écologie dans la classe ne fatigue pas les étudiants, ce qui pourrait être un des risques de cette méthode, mais au contraire, les étudiants l'apprécient plus que quand le sujet surgit moins fréquemment. En conclusion, l'écologie sera surtout une motivation supplémentaire pour l'étudiant en classe de FLE, en outre des autres avantages dont nous avons déjà parlé dans cet article.

6. Conclusion

Bien que l'écologie occupe une place de plus en plus importante dans l'éducation, cette place ne correspond pas à l'importance qu'elle a et devrait avoir. Les chercheurs déplorant que dans certains pays, par exemple en Espagne, l'éducation reste "una asignatura pendiente" (Tejada, 2020), c'est-à-dire un projet inachevé. Cela a été confirmé par notre recherche: même si l'écologie est bien présente dans les méthodes de français langue étrangère, non seulement cette présence est proportionnellement insuffisante, mais c'est surtout la manière de l'aborder qui montre que l'écologie signifie plus un sujet de conversation et une thématique d'examen possible qu'une préoccupation réelle.

Face à cette conception, nous proposons la transversalité du thème de l'écologie en classe de FLE. D'ailleurs, comme nous l'avons vu, pour beaucoup d'auteurs, la transversalité est une caractéristique inhérente de l'écologie. Mais bien évidemment, si l'on se concentre sur une seule matière, comme nous l'avons fait ici, il ne s'agit pas d'une *vraie* transversalité. Il faut que l'environnement soit présent dans toutes les matières et disciplines. Cependant, comme cela exige la collaboration et l'entente de plusieurs, voire de tous les professeurs d'un

même établissement, cette transversalité reste souvent une utopie. Il est surtout difficile de la mettre en pratique à l'université où les enseignants travaillent d'une manière plus indépendante les uns des autres.

Néanmoins, il existe des tentatives pour créer ce dialogue non seulement entre professeurs d'un même département, mais aussi entre facultés. Par exemple, c'était l'objectif principal de notre projet INNOVA de l'année scolaire 2021-2022 intitulé "Humanidades ambientales en las aulas universitarias: una propuesta trasversal e interfacultativa" à l'Université Complutense de Madrid, qui réunissait des professeurs des Facultés de Philologie, de Philosophie, des Beaux-Arts, de Géographie et des Sciences de l'Information. Ce projet consistait à inclure l'écologie dans diverses matières de nos domaines et a donné lieu à la présentation des travaux réalisés par les étudiants lors d'une mise en commun à la fin de l'année⁷. En résumé, ce projet visait à attirer l'attention des enseignants et des étudiants sur le fait qu'enseigner l'écologie en lettres et en sciences humaines est non seulement possible, mais nécessaire.

Références bibliographiques

BAUTISTA-CERRO, María José, MURGA-MENOYO, María Ángeles y NOVO, María. 2019. "La Educación Ambiental en el siglo XXI" in *Revista de Educación Ambiental y Sostenibilidad*, vol. 1, n°1, 1103. Doi: 10.25267/Rev_educ_ambient_sostenibilidad.2019.v1.i1.1103 [01/04/2022].

BLIN, Béatrice. 2011. "Thèmes transversaux et apprentissage des langues" in *Les Langues Modernes*, n° 4 "L'environnement par et pour les langues", 22-28.

BROWN, H. D. 1991. "50 simple things you can do to teach environmental awareness and action in your English language classroom" in *The Language Teacher*, vol. 15, n° 8, 4-5.

BUEKENS, Sara. 2019. "L'écopoétique: une nouvelle approche de la littérature française" in *Elfe XX-XXI*, n° 8: <<http://journals.openedition.org/elfe/1299>>; Doi: <<https://doi.org/10.4000/elfe.1299>> [31/03/2022].

CHAVES, R.-M. *et al.* (2012) *L'interculturel en classe*. Grenoble, Press Universitaires de Grenoble (Les outils malins du FLE).

CONSEIL DE L'EUROPE. 2001. *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues: Apprendre, Enseigner, Évaluer*: <<https://rm.coe.int/16802fc3a8>> [31/03/2022].

DELAHOUSSE, Bernard. 2011. "Introduction: L'environnement par et pour les langues" in *Les Langues Modernes*, n°4 "L'environnement par et pour les langues", 11-14.

FERNÁNDEZ HERRERIA, Alfonso y María del Carmen LÓPEZ LÓPEZ. 1996. "Implicaciones metodológicas de la transversalidad en la educación secundaria obligatoria" in *Revista In-*

⁷ À l'heure de la rédaction de cet article, les documents produits par les étudiants ne sont pas encore mis en ligne, mais un de nos objectifs est précisément l'accessibilité de ces travaux pour qu'ils soient disponibles à tout enseignant ou étudiant intéressé par le sujet.

teruniversitaria de Formación del Profesorado, nº27, 83-94: <<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=117918>> [31/03/2022].

GLOTFELTY, Cheryll. 1996. "Preface" in *The Ecocriticism Reader*. Athens, Georgia, University of Georgia Press, IX-XXXVII.

HAUSCHILD, Staci, POLTAVTCHENKO, Elena et Fredricka L. STOLLER. 2012. "Going Green: Merging Environmental Education and Language Instruction" in *English Teaching Forum*, nº2, 2-13: <<https://eric.ed.gov/?id=EJ982843>> [31/03/2022].

HERMETET, Anne-Rachel et Stéphanie POSTHUMUS. 2019. "Ecological in(ter)ventions in the Francophone world: an Introduction" in *Ecozon@. Revista Europea de Literatura, Cultura y Medioambiente*, vol. 10, nº2, 1-8: <<https://doi.org/10.37536/ECOZONA.2019.10.2.3309>> [31/03/2022].

INGLADA, Sol. 2016. *Répertoire Méthodes de français langue étrangère*. Centre international d'études pédagogiques: <<https://liseo.france-education-international.fr/site/repertoires/repertoire-methodes-FLE-2016-11.pdf>> [01/04/2022].

JACOBS, G. M. et al. 1998. *Linking language and the environment: Greening the ESL classroom*. Toronto, Pippin.

LATOURE, Bruno. 1999. *Politiques de la nature. Comment faire entrer les sciences en démocratie*. Paris, Éd. La Découverte (coll. Armillaire).

PALMER, Joy. 1998. *Environmental Education in the 21st Century: Theory, Practice, Progress and Promise*. Londres, Routledge.

PATERSON, Jim. 2010. "Integrating Environmental Education" in *Education Digest*, vol. 75, nº 7, 38-42.

RATAVA, Paula. 2010. *L'intégration de l'éducation au développement durable dans l'enseignement du FLE en Finlande*. Mémoire de Master, Université de Jyväskylä: <<https://jyx.jyu.fi/handle/123456789/23262>> [31/03/2022].

RENDÓN FLÓREZ, Daniel Andrés. 2018. *Sensibilisation sur l'environnement à travers l'apprentissage du FLE à l'institution éducative Alfonso Upegui Orozco*. Mémoire de Master, Universidad de Antioquia: <<http://bibliotecadigital.udea.edu.co/handle/10495/10709>> [31/03/2022].

SERRES, Michel. 2008. "Le droit peut sauver la nature" in *Pouvoirs*, nº 127, 5-12: Doi: 10.3917/pouv.127.0005, <<https://www.cairn.info/revue-pouvoirs-2008-4-page-5.htm>> [31/03/2022].

TEJADA, Jennifer. 2020. "El medioambiente: la asignatura pendiente en España" in *Educación 3.0*, 29 de enero: <<https://www.educaciontrespuntocero.com/noticias/medioambiente-asignatura-pendiente-e/>> [01/04/2022].

TORO, Daniel Ricardo. 2006. "Ecología, ecologismo y medio ambiente" in *Revista Luna Azul*, nº 1, 54-59.

UNESCO. S.d. "Décennie des Nations Unies pour l'EDD": <<https://fr.unesco.org/themes/education-au-developpement-durable/comprendre-edd/decennie-des-Nations-Unies>> [31/03/2022].

WELLS-WALLACE, David. 2017. "The Uninhabitable Earth" in *New York Magazine*, le 10 juillet: <<https://nymag.com/intelligencer/2017/07/climate-change-earth-too-hot-for-humans.html>> [31/03/2022].

WELLS-WALLACE, David. 2019. *La terre Inhabitable*. Paris, Robert Laffont.

YOUNG, Jennifer L. 2016. *An Interactive Environmental Approach to Teaching English as a Second Language*. Mémoire de Master, University of San Francisco: <<https://repository.usfca.edu/capstone/449>> [31/03/2022].

Annexe 1

Références bibliographiques du corpus

ALCARAZ, Marion *et al.* 2016. *Édito A1*. Paris, Didier.

AUGÉ, Hélène *et al.* 2014a. *Nickel 1*. Paris, CLE International.

AUGÉ, Hélène *et al.* 2014b. *Nickel 2*. Paris, CLE International.

AUGÉ, Hélène *et al.* 2016. *Nickel 3*. Paris, CLE International.

AUGÉ, Hélène *et al.* 2017. *Nickel 4*. Paris, CLE International.

AVANZI, Audrey *et al.* 2016. *Entre nous 3*. Paris, Édition Maison des Langues.

AVANZI, Audrey *et al.* 2017. *Entre nous 4*. Paris, Édition Maison des Langues.

BARTHÉLÉMY, Fabrice *et al.* 2012. *Version originale 4*. Paris, Édition Maison des Langues.

BERTHET, Annie *et al.* 2006a. *Alter Ego 1*. Paris, Hachette.

BERTHET, Annie *et al.* 2006b. *Alter Ego 2*. Paris, Hachette.

BIDAULT, Murielle *et al.* 2013. *Agenda 3*. Paris, Hachette.

BIRAS, Pascal et Monique DENYER. 2018. *Défi 2*. Paris, Édition Maison des Langues.

BIRAS, Pascal *et al.* 2019. *Défi 3*. Paris, Édition Maison des Langues.

BIRAS, Pascal *et al.* 2020. *Défi 4*. Paris, Édition Maison des Langues.

CAPELLE, Guy et Robert MENAND. 2009. *Le nouveau taxi 1*. Paris, Hachette.

CAPELLI, Sylvain *et al.* 2020. *Cosmopolite 5*. Paris, Hachette.

CAPUCHO, Filomena *et al.* 2013. *Nouveau Rond-Point 3*. Paris, Édition Maison des Langues.

CHAHY, Fatiha *et al.* 2015. *Entre nous 2*. Paris, Édition Maison des Langues.

CHAHY, Fatiha *et al.* 2018. *Défi 1*. Paris, Édition Maison des Langues.

- COCTON, Marie-Noëlle *et al.* 2014a. *Saison 1*. Paris, Didier.
- COCTON, Marie-Noëlle *et al.* 2014b. *Saison 2*. Paris, Didier.
- COCTON, Marie-Noëlle *et al.* 2015a. *Saison 3*. Paris, Didier.
- COCTON, Marie-Noëlle *et al.* 2015b. *Saison 4*. Paris, Didier.
- CRÉPIEUX, Gaël, MASSÉ, Olivier et Jean-Philippe ROUSSE. 2014s. *Interactions 1*. Paris, CLE International.
- CRÉPIEUX, Gaël, MASSÉ, Olivier et Jean-Philippe ROUSSE. 2014b. *Interactions 2*. Paris, CLE International.
- CRÉPIEUX, Gaël *et al.* 2014. *Interactions 3*. Paris, CLE International.
- DENYER, Monique *et al.* 2009. *Version originale 1*. Paris, Édition Maison des Langues.
- DENYER, Monique *et al.* 2010. *Version originale 2*. Paris, Édition Maison des Langues.
- DENYER, Monique *et al.* 2011. *Version originale 3*. Paris, Édition Maison des Langues.
- DOLLEZ, Catherine et Sylvie PONS. 2006. *Alter Ego 3*. Paris, Hachette.
- DOLLEZ, Catherine et Sylvie PONS. 2007. *Alter Ego 4*. Paris, Hachette.
- DOLLEZ, Catherine *et al.* 2010. *Alter Ego 5*. Paris, Hachette.
- DUFOUR, Marion *et al.* 2018. *Édito B1*. Paris, Didier.
- FLUMIAN, Catherine *et al.* 2011a. *Nouveau Rond-Point 1*. Paris, Édition Maison des Langues.
- FLUMIAN, Catherine *et al.* 2011b. *Nouveau Rond-Point 2*. Paris, Édition Maison des Langues.
- GIBBE, Colette, GIRARDET, Jacky et Jacques PÉCHEUR. 2013A. *Écho A1*. Paris, CLE International.
- GIBBE, Colette, GIRARDET, Jacky et Jacques PÉCHEUR. 2013B. *Écho A2*. Paris, CLE International.
- GIBBE, Colette, GIRARDET, Jacky et Jacques PÉCHEUR. 2013C. *Écho B1.1*. Paris, CLE International.
- GIBBE, Colette, GIRARDET, Jacky et Jacques PÉCHEUR. 2013D. *Écho B1.2*. Paris, CLE International.
- GIBBE, Colette et GIRARDET, Jacky. 2014. *Écho B2*. Paris, CLE International.
- GIRARDEAU, Bruno, MISTICHELLI, Marion et David BAGLIETO. 2011. *Agenda 1*. Paris, Hachette.
- GIRARDEAU, Bruno *et al.* 2011. *Agenda 2*. Paris, Hachette.
- HEU, Élodie *et al.* 2016. *Édito A2*. Paris, Didier.

- HIRSCHSPRUNG, Nathalie et Tony TRICOT. 2017. *Cosmopolite 1*. Paris, Hachette.
- HIRSCHSPRUNG, Nathalie *et al.* 2017. *Cosmopolite 2*. Paris, Hachette.
- HIRSCHSPRUNG, Nathalie *et al.* 2018. *Cosmopolite 3*. Paris, Hachette.
- HIRSCHSPRUNG, Nathalie *et al.* 2019. *Cosmopolite 4*. Paris, Hachette.
- LANDIER, Mathilde *et al.* 2010. *Latitudes 3*. Paris, Didier.
- LE BOUGNEC, Jean-Thierry et Marie-José LOPES. 2016A. *Texto 1*. Paris, Hachette.
- LE BOUGNEC, Jean-Thierry et Marie-José LOPES. 2016B. *Texto 2*. Paris, Hachette.
- LE BOUGNEC, Jean-Thierry et Marie-José LOPES. 2016C. *Texto 3*. Paris, Hachette.
- MABILAT, Jean-Jacques et Élodie HEU. 2015. *Édito B2*. Paris, Didier.
- MENAND, Robert *et al.* 2009. *Le nouveau taxi 2*. Paris, Hachette.
- MENAND, Robert. 2011. *Le nouveau taxi 3*. Paris, Hachette.
- MÉRIEUX, Régine et Yves LOISEAU. 2008. *Latitudes 1*. Paris, Didier.
- MÉRIEUX, Régine, LAINÉ, Emmanuel et Yves LOISEAU. 2009. *Latitudes 2*. Paris, Didier.
- PINSON, Cécile *et al.* 2018. *Édito C1*. Paris, Didier.
- PRUVOST, Neige *et al.* 2015. *Entre Nous 1*. Paris, Édition Maison des Langues.