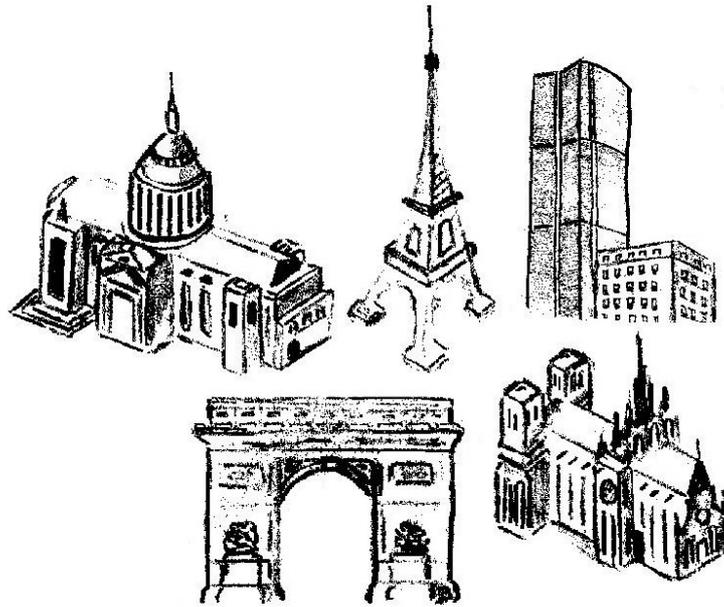


REVUE DES PROFESSEURS DE FLE

ENSEIGNER.FLE



15^e année

no. 21

2021

RÉDACTEUR-EN-CHEF : prof. Daniela-Irina MELISCH

COMITÉ DE RÉDACTION:

Prof. Briana BELCIUG
Liceul Tehnologic „Iorgu Varnav Liteanu”, Liteni

Prof. Bianca-Elena GVINDA
Colegiul Tehnic de Industrie Alimentară, Suceava

Prof. Cristina-Maria HETRIUC
Colegiul National “Mihai Eminescu”, Suceava

Prof. Constantin TIRON
Colegiul “Alexandru cel Bun”, Gura Humorului

Prof. Elena VISOVAN
Liceul Tehnologic "Nicanor Moroşan" Pîrteştii de Jos

2021 © Enseigner.fle

Revue des professeurs de FLE no.21, juin 2021

ISSN : 1843 – 7621

Le Comité de rédaction remercie tous ceux qui ont contribué avec des articles à ce numéro.

La responsabilité pour le contenu des articles appartient entièrement aux auteurs.
Pour se procurer la revue, s'adresser à la rédaction.

ASOCIAȚIA ROMÂNĂ A PROFESORILOR FRANCOFONI (ARPF)

SUCURSALA SUCEAVA

INSPECTORATUL ȘCOLAR JUDEȚEAN SUCEAVA

ENSEIGNER.FLE

Revue des professeurs de FLE

Suceava, 2021

SOMMAIRE

AVANT- PROPOS : Daniela-Elena CORLADE, *Petite étude sur l'école en ligne* // p.5

I. STRATÉGIES DE CLASSE

Daniela ANGHEL, *Comment organiser son espace de travail sur la plateforme Google classroom ?* // p.9

Marcela BARBU, *Projet didactique – les relations interpersonnelles* // p.13

Loredana CANUTA, *Exploitation d'une vidéographie* // p.18

Emilian-Bogdan DAVID, *Projet d'activité didactique - Exploitation des documents authentiques de l'univers québécois* // p.22

Annemarie Adriana PENTELEICIUC, *Projet d'activité didactique - Quand la couverture du livre parle (Tartarin de Tarascon)* // p.30

Iulia SAMSON, *Inventaire des ressources en ligne pour bien gérer la classe virtuelle* // p.34

II. EXPÉRIENCES PÉDAGOGIQUES

Mariana-Vica CIUPU, *Apprentissage du français et développement personnel à travers les jeux théâtraux. Témoignages du stage Université d'été BELC de Nantes, 2019* // p.37

Loredana-Elena GASPAR, *Projet Erasmus+ : Stratégies modernes d'enseignement dans la lutte contre l'absentéisme* // p.45

III. ÉTUDES THÉORIQUES

Daniela ALEXA, *Le document authentique dans la didactique du FLE* // p.48

Raluca Elena COLTUNEAC, *L'acquisition du verbe en français langue étrangère* // p.53

Corina CONTESCU, *L'utilisation des documents radiophoniques en classe de FLE* // p.56

Anca-Maria IORDACHE, *Exploitation des actes de langage dans l'enseignement du FLE par le biais des campagnes de solidarité sociale* // p.59

Loredana-Vasilica JUCAN, *La chanson en classe de FLE* // p.66

Tita LAUTARESCU, *Les DYS: Dyslexie – Dysorthographe – Dyscalculie – Dysgraphie – Dyspraxie – Dysphasie* // p.72

Elena Marilena OGARU, *La rhétorique du discours publicitaire* // p.76

Alina SCINTEI, *L'unité du discours : la cohérence* // p.84

Florentina STANCIU, *L'efficacité pédagogique des séquences vidéo dans le développement de la compétence à communication en français des élèves* // p.95

Liviu-Marcel UNGUREAN, *Possibilités d'exploitation didactique d'une pièce de théâtre en classe de FLE : Pierre Corneille – le Cid* // p.98

Les auteurs // p.107

AVANT-PROPOS

PETITE ETUDE SUR L'ECOLE EN LIGNE

prof. **Daniela-Elena CORLADE**
Liceul Tehnologic « Grigore Antipa », Bacău



L'école en ligne ? La plus grande farce de nos jours ou la plus grande évolution de l'éducation jusqu'à présent. Ou bien, les deux variantes. Eh bien, cela dépend de quel point de vue on essaie de trouver une réponse. La question qui s'impose est : Quelle place attribuer à l'enseignement en ligne au 21^e siècle ? Qu'en sera-t-il si les écoles doivent être fermées de façon prolongée ? Voilà quelques questions auxquelles je vais essayer de trouver une réponse.

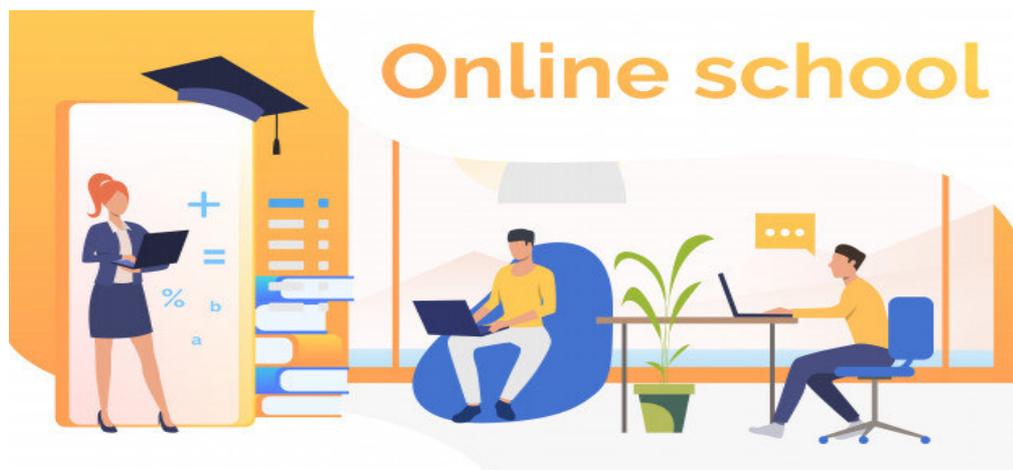
Au fil des années, différentes initiatives dans le numérique naissent dans le domaine de l'éducation, particulièrement, chez nous, pour les élèves du primaire et du secondaire. Il suffit de constater les nombreux changements qu'ils sont arrivés aux plans cadres visant ce niveau, voir les manuels en ligne. Mais, on n'aurait jamais pensé que, dans quelques années, l'enseignement allait changer à l'improviste, et nous allions tous nous connecter en ligne. Passer du tableau noir au télétravail. Une situation tout à fait neuve et inédite, pour laquelle nous n'avons pas été préparés et à laquelle nous avons dû rapidement nous adapter. Assurer la continuité pédagogique, voilà le défi pour les ministres, enseignants, apprenants et, pourquoi pas, parents. Pour tous a débuté l'expérience de « l'école virtuelle », notion souvent bien théorique, et pourtant devenu réalité dans quelques instants. A chacun sa manière de s'organiser, se discipliner et faire preuve d'inventivité pour faire face au choc. Cela dit, quelle est la place de l'école en ligne ; celle où les élèves et les enseignants avancent dans un univers entièrement numérique ?



Le concept de l'école en ligne fait souvent peur parce qu'il est en ligne justement, ce qui déconstruit notre conception de la relation qui s'établit entre l'enseignant, l'élève et les pairs. D'habitude tout ce qui est inconnu, nouveau, nous fait peur parce qu'on ne sait pas comment gérer la situation. Comment un cours en ligne peut-il motiver un élève et lui faire vivre une réussite là où un cours en présentiel n'a pas réussi ? La question mérite d'être posée et analysée. Nous savons que la motivation de nos élèves constitue une des réussites de nos cours en général.

Dans un premier élan, une première possible réponse, je crois qu'il faut établir un premier constat, c'est-à-dire, l'école en ligne ne répond pas à tous les besoins et profils d'apprenants, et cela est bien clair. Chaque élève a une manière propre de s'appropriier les informations. C'est pour cela que les psychologues parlent des intelligences multiples et des styles d'apprendre, qu'ils établissent suite à un test que les élèves doivent passer. Nous savons qu'il y a trois styles principaux d'apprentissage: visuel, auditif et kinesthésique. Les méthodes utilisées dans les cours en ligne sont principalement visuelles, donc pour les élèves, qui comme moi, n'apprennent pas de cette façon, il est plus difficile d'apprendre ou de retenir l'information.

On ne peut pas enlever toutes ses atouts, non plus. On peut dire qu'elle est certainement une avenue très profitable pour faire vivre une réussite à un bon nombre d'entre eux. Parmi les atouts, j'aimerais mentionner la flexibilité d'horaire, le cadre familial, travailler à son rythme, profiter d'un suivi très personnalisé, c'est dans ce contexte que l'apprentissage en ligne prend tout son sens et qu'il devient un levier important duquel notre communauté ne peut se passer, entre autres pour soutenir la persévérance scolaire. Le monde du 21^e siècle passe inévitablement par des infrastructures technologiques accessibles et structurées pour que les élèves aient la chance de choisir une formule pédagogique gagnante en fonction de leurs besoins et de leur réalité. Nombre d'entre eux, qu'ils soient TSA, TDA/H, athlètes, scolarisés à la maison, hospitalisés, malades, en voyage, en parcours régulier, surdoués, intimidés, en région éloignée, ou encore vivant des problématiques en classe, etc., devraient pouvoir, à mon avis, profiter des possibilités qu'offre l'apprentissage en ligne.



D'ailleurs, l'apprentissage en ligne est beaucoup plus complexe que le seul fait de se connecter sur son iPad ou de suivre un cours synchrone sur une plateforme en visioconférence. Ça ne se fait pas en un claquement de doigts. Il s'agit d'un parcours pédagogique complexe. L'élève rencontre d'autres apprenants, collabore avec divers intervenants, participe à des plénières, utilise plusieurs outils numériques dans le cadre de ses apprentissages, les partage avec ses pairs, il apprend de nouvelles notions grâce à des notes de cours et des vidéos, répond à des questions de différents types, écrit, réagit et lit. L'élève construit son projet d'apprentissage en étant soutenu et guidé par son enseignant, le tout dans un environnement numérique défini. Il autorégule ses apprentissages et évalue ses pairs. Le parcours pédagogique génère plusieurs traces de ses apprentissages que l'on collige dans un portfolio numérique, duquel se sert l'enseignant pour émettre son jugement professionnel sur le développement de la compétence de l'élève. Les rétroactions et les rencontres sont nombreuses et souvent très personnalisées, ce qui maintient la motivation et améliore l'organisation du travail.

En ce qui concerne l'enseignement du français, je constate que les avantages sont encore plus nombreux. A partir du mois de mars 2020, pendant la période de confinement, mon lycée nous a mis à notre disposition les services de la plateforme Google classroom. Cela, nous a beaucoup aidés pendant cette période, de nous adapter à la nouvelle situation. Après plusieurs conférences en ligne, nous avons appris à utiliser la nouvelle technologie à notre faveur. Le monde numérique de notre côté, la démarche pédagogique s'est simplifiée. Les ressources pédagogiques pour l'enseignement du français sont très nombreuses. Quant à moi, j'ai constaté un progrès, en ce qui concerne mes élèves, dans l'étude de cette langue. Grâce aux matériaux vidéo, aux fiches interactives proposées, les élèves ont avoué qu'ils comprennent mieux les notions. De plus, ils ont la chance d'écouter la langue parlée par des natifs !

Mais, parlons un peu des difficultés que ce nouveau concept a apportées. Les difficultés lors des cours en ligne se manifestent de nombreuses façons. Non seulement nécessitent-ils de l'autodiscipline, de la motivation, de la concentration et des efforts, mais en plus, leurs modules chargés ne s'ajustent pas aux activités de la vie scolaire. La quantité de travaux à remettre est habituellement très élevée et peu d'élèves réussissent à demeurer à jour.

STRATÉGIES DE CLASSE

COMMENT ORGANISER SON ESPACE DE TRAVAIL SUR LA PLATEFORME GOOGLE CLASSROOM ?

prof. Daniela ANGHEL
Liceul Economic „Ion Ghica” Bacău

La majorité des écoles utilisent dans cette période de pandémie qui nous oblige d'enseigner en ligne la plateforme G Suite. Nous avons eu la chance de tester aussi la plateforme Moodle, mais nous trouvons que l'espace créé par G Suite est plus propice et plus accessible pour ce type travail.

C'est pourquoi, en participant à toute sorte de webinaires, nous avons appris comment mieux organiser l'espace de la classe virtuelle pour que les élèves puissent l'accéder et trouver toutes les informations nécessaires. Une chose très importante que nous avons appris est qu'il est essentiel que *toutes les leçons soient sur la plateforme* pour être accessibles à tout moment, même pour les élèves qui se sont absents. Ensuite, *toutes les informations doivent se trouver en deux places différentes.*

9C / L2 - Limba franceza / Français

Flux Travaux et devoirs Participants Notes

deux places différentes

9C / L2 - Limba franceza / Français langue étrangère

Code du cours uy4wphh

Lien Meet <https://meet.google.com/lookup/exmciuqvdv>

Excusez-moi! JE PEUX SORTIR? Ça s'écrit comment? MERCI BEAUCOUP! Me j'c veux DUEL JOUR

Sélectionner le thème Importer la photo

À venir

Date limite : vendredi

Exercices - le 24 novembr...

Tout afficher

Partager une information avec votre classe...

DANIELA ANGHEL a publié un nouveau support de cours : CV Europass

Date de publication : 12:54

Ainsi, ils peuvent trouver les derniers matériaux téléchargés sur le *Flux*, mais aussi dans l'espace *Travaux et devoirs*.

Un autre aspect important est d'organiser les leçons en fonction des *thèmes* et de *préciser la période d'étude*.

Unité 2 - À chacun sa maison (S8-S11)



 À chacun sa maison - le 3 et le 6 novembre ...	Modification :10 nov.
 Situer dans l'espace - Le 10 novembre 2020	Date de publication : 10 nov.
 Présenter sa propre maison / la maison idéal...	Date limite : 17 nov.
 Rappel - Le passé composé - le 17 novembr...	Date de publication : 17 nov.
 Exercices - Le passé composé - le 20 nove...	Modification :20 nov.
 Exercices - le 24 novembre 2020	Date limite : 27 nov.

Nous avons même commencé de **noter la date à côté du titre de la leçon**. Les élèves s'y sont habitués et cherchent la nouvelle leçon en fonction de la date.

Un espace très important pour les élèves est dédié **aux notes et aux absences**. En ce sens, nous avons créé un document Excel où nous avons notés toutes les absences et les notes qui sont aussi dans le registre scolaire officiel. Il peut être consulté à tout moment par les élèves et leurs parents. Il est actualisé constamment. Il est nécessaire un peu de temps et de patience pour le compléter pour chaque classe, mais il est réutilisable chaque année, c'est un moyen transparent pour tous les facteurs impliqués dans le processus éducatif et on ne perd plus du temps à expliquer à chacun quelles sont ses notes et ses absences. Attention, pourtant, de ne pas publier le document en variante éditable pour que les élèves ne puissent pas le modifier. Donc soyez attentifs qu'il soit disponible seulement pour être visualisé !

Note in catalog / absente



 Note in catalog / absente

Modification :17 nov.

 9C
Google Sheets

[Afficher le support](#)

 octombrie 2020

Date de publication : 3 nov.

Unité 4 - D'une ville à l'autre (S15-S17) :

Students can only see topics with published posts

Unité 5 - Au-delà de la France (S18- S20) :

Students can only see topics with published posts

Unité 6 - La magie technologique (S21-S23) :

Un autre espace très utile nous le considérons celui des **ressources**. Ici nos élèves peuvent trouver le manuel (pour éviter toute excuse), un conjugueur, des dictionnaires en ligne et des indications comment chercher dans un dictionnaire en format papier. L'expérience nous a appris de prendre attentions à ces aspects aussi.

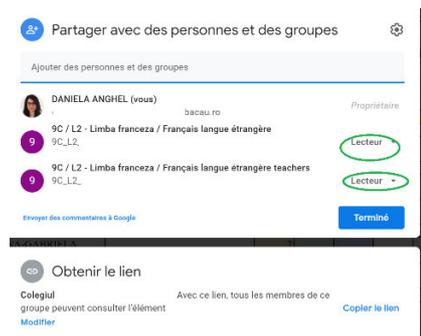
Ressources :

 Livre (manuelul)	Date de publication : 18 sept.
 Le Conjugueur	Date de publication : 18 sept.
 Dictionnaires	Date de publication : 18 sept.
 Comment chercher un mot dans le dictionn...	Date de publication : 16 oct.

S'il y a **des sujets qui doivent être dans l'attention des élèves**, ils sont toujours en haut de la page. S'ils ne sont plus d'actualités, ils vont être déplacés en bas de la page.

activités qui ne sont plus d'actualité

Journée européenne des langues - le 26 sept... :	
 Concours de culture générale ZEL / JEL / EDL	Date limite : 25 sept.
 Journée européenne des langues	Modification : 22:13
Activité extracurriculaire - La Campagne 19 Jo... :	
 Matériel informatif - Prévention abus et viol...	Modification : 8 nov.
 Affiche - « Arrêtez la violence contre les enf...	Date limite : 13 nov.



Notre proposition pour organiser les matériaux et les leçons ne constituent pas un modèle, mais plutôt une solution qui pour nous a fonctionné et qui a évité de créer de la confusion pour la majorité des élèves. Bien sûr qu'il y a encore des élèves qui trouvent des excuses. Cependant, même si tout est parfaitement organisé, il y aura toujours quelqu'un qui fera tout le possible pour ne pas accomplir leurs tâches. En conclusion, nous faisons notre mieux dans cette période assez difficile pour tout le monde, nous nous adaptons, nous apprenons chaque jour de nouvelles choses et nous collaborons avec nos collègues pour trouver des solutions là où les choses peuvent être améliorées.

SITOGRAPHIE

Google Classroom - <https://classroom.google.com>

Comment organiser votre classe virtuelle en 6 étapes ? par Sophie Turpaud | Avr 29, 2020 | <https://sophieturpaud.com/2020/04/29/comment-organiser-votre-classe-virtuelle-en-6-etapes/>

PROJET DIDACTIQUE – LES RELATIONS INTERPERSONNELLES

prof. **Marcela BARBU**
Colegiul Național *Mircea cel Bătrân*, Râmnicu-Vâlcea

Niveau : A2

Public : adolescents

Prérequis : l'impératif, le passé composé, le vocabulaire des émotions, les membres de la famille, les loisirs

Compétence générale : Compréhension orale, compréhension écrite, expression orale, production écrite, interaction orale

Compétences spécifiques visées :

Développer la capacité d'expression orale sur des thèmes familiers

Développer la capacité de comprendre un document authentique

Construire des messages sur des thèmes connus, concernant des activités, des événements et des situations

Sélectionner d'un texte lu des informations rélevantes pour réaliser les tâches

Thèmes : les relations interpersonnelles (l'amitié, l'amour)

Objectifs communicatifs : -exprimer ses émotions, ses ressentis

-donner des conseils

-donner des indications

Objectifs socio-linguistiques : - relever les activités de loisirs

-employer l'impératif pour donner des conseils et des indications

Objectifs inter-culturels : - découvrir un chanteur français

- s'informer sur les loisirs et les sorties en France

Document support : <https://www.youtube.com/watch?v=l7GUz8Ua4Gw>

Ressources pédagogiques : fiche apprenant, téléphone portable/ordinateur, vidéoprojecteur, paroles du clip

Durée : environ 30 minutes en classe inversée, 50 minutes en présentiel

PARCOURS « CLASSE INVERSÉE »

Avant la séance en présentiel :

Distribuer la fiche apprenant. Préciser aux apprenant·e·s qu'ils·elles doivent se connecter sur Internet ; suivre le lien donné sur la fiche ; visionner la vidéo

<https://www.youtube.com/watch?v=NWliSO1Le4s>

Réaliser les activités sur la fiche.

À la séance suivante : Présenter le corrigé des activités 1 à 3 (vidéoprojecteur). Les apprenant·e·s peuvent vérifier leurs réponses en classe ou à la maison. L'enseignant·e peut, s'il·elle le souhaite, circuler dans les rangs ou récupérer les fiches apprenant.

Continuer l'activité en classe, en présentiel/ et ou en ligne avec une partie des élèves

1. Mise en route

Présentation du document „Les émotions”.

Question : Quelle émotion associez-vous à chaque image ?

2. Découverte du document

a) on fait regarder la vidéo sans le son jusqu'à la minute 2 :10' et on demande aux élèves de noter les activités de la jeune fille.

b) on fait regarder encore une la vidéo sans le son jusqu'à la 2 :10' et on demande aux élèves de noter les états d'âme de la jeune fille.

Mise en commun

3. Compréhension détaillée

a) Visionnement de la vidéo la vidéo en entier

Tâche : les élèves complètent oralement les phrases affichées au tableau (vidéoprojecteur)

Dans le parc, un homme assis sur un banc.....

Dans le parc, deux jeunes.....sur le lac.

Dans le parc, une femme en t-shirt rose.....

Dans le parc,font du vélo.

b) Expression orale :

- Quel est l'impact de ces activités sur l'état d'esprit de la jeune fille ?

- Quelle est l'ambiance à la fête ? Quelles émotions éprouve la jeune fille ?

c) Distribution des paroles du clip.

Tâche 1 : Entourez les verbes à l'impératif !

Mise en commun.

- A quoi sert l'emploi de l'impératif dans ce texte ? (donner des conseils)

- Parmi ces conseils, lesquels appliquez-vous ?

d) Visionner une deuxième fois la vidéo

Tâche 2 (par groupe de 2) : - En utilisant des verbes à l'impératif, indique à ton ami joggeur le trajet qu'il peut prendre pour faire du jogging dans Paris (suis le trajet du clip!)

Mise en commun

4. Prolongement

a) Production écrite : Tu es un coach fameux et tu donnes des conseils sur ton blog à tes clients pour rester en forme et avoir le moral. Tu vas utiliser l'impératif et le vocabulaire des émotions. (80-100 mots)

b) Faites une playlist à vous : - une chanson pour danser

- une chanson pour faire la fête

- une chanson pour travailler

- une chanson qui illustre votre histoire

- une chanson qui colle à votre personnalité

SITOGRAFIE

https://www.google.com/search?q=image+les+%C3%A9motions&rlz=1C1CHBF_enRO766RO766&tbm=isch&source=iu&ictx=1&fir=n9rW89a_91lpzM%252Cp-zTPvJrk90UZM%252C_&vet=1&usg=AI4_-kSBIm0RDeLLf6OUMmTZbRQpyH5sKg&sa=X&ved=2ahUKEwiRsb2atf_qAhUyi8MKHTSLDAIQ9QEwDHoECAoQLw&biw=1366&bih=657#imgrc=bq_5UcK5Zi4yaM



FICHE APPRENANT-Démarche vers la conceptualisation de l'impératif

PARCOURS CLASSE INVERSÉE :

Regardez les deux vidéos, ensuite résolvez les tâches de travail sur la fiche. Postez ensuite la fiche sur Google Classroom !

<https://www.youtube.com/watch?v=aQiATzneyyA>

https://www.youtube.com/watch?v=atB8_0f16-I

L'impératif

1. Pourquoi l'utiliser : Il n'existe que 3 personnes
Pour donner
des.....
des.....
des.....

2. Fonctionnement des verbes en-ER
Présent : Impératif :
Tu manges du pain
▲ Pour passer du présent à l'impératif des verbes, on.....
Exemple : « Vous mangez » devient

3. Exercice : Transformez ces phrases à l'impératif :
Vous levez les mains.....
Nous baissons la jambe.....
Tu relèves la tête.....

ATTENTION : pour les verbes en ER en enlève le S à TU.

Par exemple : tu manges = mange !

Verbes pronominaux : La structure est la suivante :

Verbe à l'impératif + -toi / -nous / -vous.

Tu te laves = **Lave-toi !**

Négation des verbes à l'impératif :

Ne ou N' + verbe à l'impératif + **adverbe de négation (pas, jamais, rien, plus)**

Debout- Pierre Donoré
Est-c' qu'il t'arrive de croiser
Un vrai sourire dans ton miroir ?
D'attendre encore le baiser
D'un inconnu nommé l'Espoir ?
Est-c' qu'il t'arrive de penser
A la bouteille à moitié pleine

Et de vouloir oublier
Que tu t'appelles Madame Pas d'veine?
Lucile, avec ces yeux-là
On n'a pas le droit de pleurer
Prends l'avenir dans tes bras
Tu vas voir comme il va t'aimer
Regarde, le ciel a mis
Son costume bleu de cinéma
Ecoute un peu ton ami
Te dire de n'plus baisser les bras
Debout !
Lucile, il est temps d'aller
Au bout
De tous tes rêves envolés
De vouloir tout
De ne rien abandonner
Car ce monde est assez fou
Pour tout te donner
Regarde ce jour d'automne
C'est la promesse d'un printemps
Ecoute l'oiseau qui donne
Le ton à tes prochains vingt ans
Ne va plus, la tête basse
Te plaindre que l'azur te fuit
Emprunte à l'enfant qui passe
L'étonnement et l'appétit
Debout!
Lucile, il est temps d'aller
Au bout
De tous tes rêves envolés,
De vouloir tout
De ne rien abandonner
Car ce monde est assez fou
Pour tout te donner
Debout !
Lucile, il est temps d'aimer
Les fous
Ceux dont les cœurs étoilés
Partout
Font des projets arc-en-ciel
Et te donnent rendez-vous
Où la vie est belle...
Redress'-toi
Ecoute-moi
Change tout

EXPLOITATION D'UNE VIDÉOGRAPHIE

prof. Loredana CANUȚA

Colegiul National „Alexandru Odobescu”, Pitești

Fiche pédagogique

Informations sur le support

Il s'agit d'une campagne média réalisée par le Ministère de l'Environnement de l'Allemagne, en collaboration avec ICI et BMU, sur les mesures qu'on pourrait prendre pour s'adapter aux changements climatiques.

Durée: 5'41

Source: <https://www.youtube.com/watch?v=iXm-9u-Zqu8>

Public: niveau B1 (adolescents 16 -17 ans)

Compétences visées : compréhension orale ; production orale ; production écrite

Thème: l'environnement

Modalité de travail: individuellement; par deux

Objectifs :

- linguistiques : employer le vocabulaire de l'environnement
- communicatifs : émettre des hypothèses ; exprimer son opinion; exprimer des causes et des conséquences
- socio-culturels : découvrir une campagne média sur l'environnement

Objectifs opérationnels :

Les élèves doivent être capable de:

- répondre à des questions sur l'environnement ;
- retrouver des informations globales dans un document vidéo ;
- retrouver des informations détaillées dans un document vidéo ;
- émettre des hypothèses sur le contenu d'un document vidéo ;
- réemployer les informations tirées du document pour répondre aux questions;

Supports : document vidéo (<https://www.youtube.com/watch?v=iXm-9u-Zqu8>);fiches de travail

Liste des activités :

1. activité de pré écoute - questionnaire sur l'environnement
2. activité de compréhension globale d'un document vidéo (visionnage sans le son)
3. activité de compréhension détaillée (visionnage avec le son)
4. hypothèses sur le contenu du document
5. activité de réemploi des informations tirées du document

Fiche enseignant

Activité 1. Activité de pré écoute - questionnement sur l'environnement.

Demander aux apprenants de répondre à des questions autour du thème de l'environnement. *Aimez-vous protéger le milieu environnant ? Connaissez-vous quelques causes de pollution ? Avez-vous mené des actions pour un milieu plus propre?* (fiche apprenant, activité 1)

Activité 2. Activité de compréhension globale d'un document vidéo:

Faire visionner le document (<https://www.youtube.com/watch?v=iXm-9u-Zqu8>) sans le son puis demander aux apprenants de faire l'activité 2 de la fiche apprenant ; choisir les variantes correctes.

Recueillir les réponses des apprenants.

Corrigé: a) des gens; b) un soleil; c) la terre; d) un thermomètre; e) une vache; f) une voiture; h) un vélo; i) des usines; k) un moulin à vent; m) des arbres; n) des nuages; o) une loupe; q) un ordinateur portable; r) des précipitations.

Activité 3. Cette activité permet d'affiner la compréhension du document: Faire visionner le document, cette fois-ci avec le son et choisir la variante correcte.

Corrigé: a) l'adaptation au changement climatique
b) agir pour faire face à l'évolution du climat

Activité 4. Faire visionner et écouter encore une fois le document. Laisser les apprenants compléter le tableau:

Corrigé:

	Vrai	Faux	On ne sait pas
Nos activités quotidiennes sont influencées par les changements climatiques.	x		
Notre climat a cessé d'évoluer.		x	
Le dioxyde de carbone et le méthane diminuent l'effet de serre dans l'atmosphère.		x	
L'évolution du climat affecte le développement en général et les pauvres marginalisés.			
On peut estimer la manière dont le climat va changer.			x
La modification des modèles de précipitation pourrait être une conséquence de l'évolution du changement climatique.	x		

Activité 5. Faire un troisième visionnage et écoute et répondre aux questions:

Corrigé: 1. les glaciers fondent beaucoup plus vite que prévu, le niveau de la mer s'élève, et les sécheresses et autres catastrophes comme des cyclones risquent de devenir de plus en plus fréquentes.

2. les conséquences négatives de l'élévation du niveau de la mer et les événements climatiques extrêmes.

3. anticipation des inondations, aménagement des systèmes du drainage, restauration des zones humides et gestion du littoral.

4. les plateformes de communication en ligne telle que *ciograps*

Fiche apprenant

Activité 1. Aimez-vous protéger le milieu environnant ? Connaissez-vous quelques causes de pollution ? Avez-vous mené des actions pour un milieu plus propre ?

Activité 2. Visionnez le document (sans le son). Choisissez dans la liste suivante les mots qui nomment des images rencontrées dans le document vidéo.

a) des gens; b) un soleil; c) la terre; d) un thermomètre; e) une vache; f) une voiture; g) un avion; h) un vélo; i) des usines; j) des magasins; k) un moulin à vent; l) des poissons; m) des arbres; n) des nuages; o) une loupe; p) des lunettes; q) un ordinateur portable; r) des précipitations.

Activité 3. Visionnez et écoutez le document. Choisissez la variante correcte

a) Le thème du document est:

- les changements climatiques
- le développement économique.
- l'adaptation au changement climatique

b) Le but du document est:

- d'informer sur les changements climatiques
- d'agir pour faire face à l'évolution du climat
- d'attirer l'attention sur les conséquences négatives des changements climatiques

Activité 4. Visionnez et écoutez encore une fois le document et complétez le tableau suivant:

	Vrai	Faux	On ne sait pas
Nos activités quotidiennes sont influencées par les changements climatiques.			
Notre climat a cessé d'évoluer.			
Le dioxyde de carbone et le méthane diminuent l'effet de serre dans l'atmosphère.			

L'évolution du climat affecte le développement en général et les pauvres marginalisés.			
On peut estimer la manière dont le climat va changer.			
La modification des modèles de précipitation pourrait être une conséquence de l'évolution du changement climatique.			

Activité 5. Visionnez une troisième fois le document et répondez aux questions:

1. Quels sont les impacts majeurs du réchauffement de la Terre?
2. Quels sont les perils qui menacent les mégapôles côtières du monde entier?
3. Énumérez au moins trois critères d'approbations politiques et sociales qui peuvent aider à prioriser des options d'adaptation.
4. De quelles ressources parle-t-on dans le document pour faire de l'adaptation au changement climatique un sujet de débat à tous les niveaux?

BIBLIOGRAPHIE

1. COMPTE, Carmen: *La vidéo en classe de langue*, Paris, Hachette, 1993.
2. LANCIEN, Thierry: *De la vidéo à Internet : 80 activités thématiques*, Paris, Coll. Pratiques de classe, Hachette Fle, 2004.

SITOGRAFIE

1. http://www.tv5.org/TV5Site/lf/merci_professeur.php

PROJET D'ACTIVITÉ DIDACTIQUE

EXPLOITATION DES DOCUMENTS AUTHENTIQUES DE L'UNIVERS QUÉBÉCOIS

prof. **Emilian-Bogdan DAVID**
Școala Gimnazială Nr. 1 Iaslovăț, jud. Suceava

École : Numéro 1 Iaslovăț

Professeur : David Emilian-Bogdan

Classe : VI-ème, L2

Niveau du CECRL : A1

Titre de l'unité : Mes loisirs

Thème de l'unité : Les activités de loisir

Sujet de la leçon / Séquence d'enseignement / apprentissage : Quel temps fait-il ?

Type de leçon: Leçon de communication

But de la leçon: Le développement, chez les élèves, des compétences linguistiques, de lecture et de communication en français, le développement de leur intérêt pour l'étude du français, en vue de l'interaction orale et écrite des élèves afin de décrire le temps

Compétences générales visées :

- Compréhension de l'écrit (CE)
- Compréhension de l'oral (CO)
- Interaction orale et écrite

Compétences spécifiques :

- ✓ 1.1 Identifier la signification globale d'un message oral prononcé distinctement et dans des contextes familiers
- ✓ 3.4 Manifester l'intérêt pour la réception de messages écrits simples

Objectifs opérationnels :

a) Objectifs linguistiques :

- identifier les sens des unités lexicales dans les phrases supports

b) Objectifs communicatifs :

- demander/ donner des informations sur le temps
- employer correctement les UL acquises pour décrire les saisons

c) Objectifs socio-culturels :

- développer l'intérêt des élèves pour la langue, la culture et la civilisation française et francophone : la peinture québécoise

Supports utilisés:

- le document audio-vidéo : « Une vague de chaleur arrive sur le Québec ! »
<https://www.youtube.com/watch?v=zmu2mxdt2Zg>
- le document audio: la chanson « Le matin en patins », composée par Gilles Vigneault et interprétée par Ariane Moffat <https://www.youtube.com/watch?v=QglEuLfvSII>
- Annexe 1 - La fiche d'apprentissage
- Annexe 2 – La fiche de travail

- Des photocopies des tableaux du peintre québécois Marc-Aurèle Fortin
- le vidéoprojecteur
- l'ordinateur portable
- le tableau noir

Formes d'activité : travail individuel, travail collectif (grand groupe), travail en équipe (en binôme)

Méthodes et procédés didactiques : la lecture, la conversation, l'explication, l'observation systématique, l'exercice oral et écrit, l'exploitation des documents authentiques

Type d'évaluation : Evaluation formative (tout au long du déroulement des activités)

Durée: 50 minutes

Déroulement des activités

Phase / Étape / Durée	Déroulement	Rôle du professeur	Activité des élèves	Organisation de la classe	Matériel utilisé
Phase 1 Mise en train/ 1 min.	Présentation du sujet de la leçon, des compétences et des objectifs	Salut, conversation situationnelle Présentation des objectifs	Salut. Écoute active des objectifs et des compétences. Organisation de la classe	Grand groupe	
Phase 2 Activité brise-glace/ 4 min.	Présentation de l'activité brise-glace	Le professeur adresse des questions aux élèves sur leur nom, âge, famille, occupation.	Les élèves répondent aux questions du professeur.	Grand groupe	
Phase 3 Mise en route Vérification des connaissances antérieures – Vérification du vocabulaire / 5	Lecture du devoir à la maison	Le professeur invite les élèves à lire le devoir ; il vérifie si les élèves ont bien travaillé, il corrige la	Les élèves lisent le devoir.	Grand groupe	Les devoirs des élèves

min.		lecture / la prononciation des élèves.			
Phase 4 Organisation de la classe / 1 min.	Partager la classe en 4 groupes	Le professeur explique la manière dont la classe est organisée.	Les élèves écoutent les explications du professeur.	Grand groupe Sous- groupes	
Phase 5 Mise en route / 4 min.	Énonciation des objectifs à atteindre et des activités à dérouler Écrire au tableau le titre de la leçon	Il propose aux élèves d'écouter une chanson et d'identifier la saison.	Avant l'audition, ils nomment les quatre saisons. Après l'audition, ils précisent le nom de la saison et ils indiquent les mots à l'aide desquels ils ont identifié la saison.	Travail individuel	La chanson « Le matin en patins » https://www.youtube.com/watch?v=QglEuLfvSII
Phase 6 Mise en situation d'apprentissage / 8 min.	Distribution d'une fiche d'apprentissage	Le professeur propose aux élèves de lire les phrases et de les classer dans <i>Le tableau des quatre saisons</i> .	Les élèves lisent la fiche et ils font attention aux explications du professeur. Ils classent les phrases dans le tableau.	Travail collectif	Annexe 1 La fiche d'apprentissage
Phase 7 Compréhension de l'oral/ 5 min	Visionnage d'une vidéo	Le professeur propose aux élèves de regarder une vidéo : un bulletin météo.	Les élèves écoutent et coche <i>Vrai</i> ou <i>Faux</i> .	Travail individuel / collectif	Annexe 2 Le document audio-vidéo : « Une vague de chaleur arrive sur le Québec ! » https://www.youtube.com/watch?v=zmu2mxd2Zg

Phase 8 Compréhension de l'écrit/ 5 min	Lecture des messages	Il propose de coller sur la carte du Québec des symboles selon des indications.	Chaque groupe doit coller sur la carte du Québec des symboles selon les indications.	Sous groupe	La carte du Québec
Phase 9 Entraînement/ 10 min.	Rédaction d'un texte court	Le professeur donne à chaque groupe une photocopie des tableaux représentant les saisons. Il explique aux élèves qu'ils doivent identifier la saison illustrée et décrire le temps, en utilisant les unités lexicales spécifiques.	Chaque groupe reçoit une photocopie qui représente une saison. Les élèves doivent identifier la saison et décrire le temps.	Travail en équipe	Photocopies des tableaux du peintre Marc-Aurèle Fortin
Phase 10 Mise en situation de communication / renforcement des connaissances / 5 min.	Jeu « La roue des saisons »	Le professeur invite les élèves à jouer « La roue des saisons ».	Les élèves participent au jeu. Ils doivent préciser le temps qu'il fait et l'activité qu'ils peuvent pratiquer selon les symboles qui se trouvent sur la roue.	Travail individuel	La roue des saisons
Phase 11	Évaluation	Le professeur	Ils écoutent	Grand groupe	

Évaluation/ 1 min.		fait des appréciations sur l'activité des élèves.	les remarques du professeur.		
Phase 12 Devoir à la maison/ 1 min.	Explication du devoir à la maison	Le professeur explique le devoir à la maison.	Les élèves écoutent attentivement la consigne et les explications du professeur.	Travail individuel	<i>Dessine un paysage ou prends une photo d'un endroit de ton village et décris le temps.</i>

Annexe 1 – Fiche d'apprentissage - Quel temps fait-il?

Lis les phrases ci-dessous et fais attention aux symboles afin de les classer dans le tableau ci-dessous, en fonction de la saison:

1. Il fait beau. Il ya du soleil.  2. Il pleut.  3. Il fait mauvais.  4. Il y a du vent.  5. Il neige.  6. Il fait chaud. Il fait 30°.  7. Il y a des nuages.  8. Il grêle.  9. Il fait froid.  Il fait -11° (moins onze degrés). 10. Il y a de l'orage.  11. Je ne vois pas les arbres. Il y a du brouillard.

Au printemps	En été
--------------	--------

En automne	En hiver

Annexe 2 – Fiche de travail

I. Regarde la vidéo afin de découvrir le temps qu'il fait. Vrai ou faux.

	Vrai	Faux
1. Dimanche, lundi et mardi, il fait froid à Montréal.		
2. À Québec il fait treize degrés.		
3. Lundi, il y a de l'orage à Québec.		
4. Mercredi, il pleut.		

II. C'est à toi de présenter la météo pour la Province de Québec. Colle sur la carte du Québec les symboles selon les indications ci-dessous.

-2⁰ ,  , 20⁰ ,  , 5⁰ , 4⁰ ,  ,  , 

Groupe A : Voici les prévisions pour aujourd'hui. Du beau temps à Montréal, il fait vingt degrés. À Québec il y a du soleil toute la journée. Aujourd'hui, à Fermont il pleut et à Sept-Îles il fait cinq degrés.

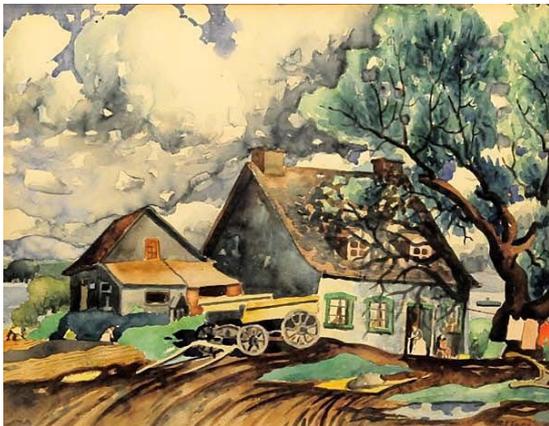
Groupe B : Voici les prévisions pour aujourd'hui. Il fait mauvais partout. À Québec il y a des nuages. À Montréal il pleut. Aujourd'hui, à Fermont il fait cinq degrés et à Sept-Îles il fait quatre degrés.

Groupe C : Voici les prévisions pour aujourd'hui. Il y a des nuages à Montréal. Il pleut à Québec. À Sept-Îles il fait moins deux degrés. À Fermont il neige.

Groupe D : Voici les prévisions pour aujourd'hui. Le soleil brille à Montréal. Il fait vingt degrés à Québec. À Fermont il y a du vent et à Sept-Îles il pleut.



III. Regarde ces tableaux. Décris le temps qu'il fait et nomme la saison.





PROJET D'ACTIVITÉ DIDACTIQUE

QUAND LA COUVERTURE DU LIVRE PARLE (*Tartarin de Tarascon*)

prof. Annemarie Adriana PENTELEICIUC
Colegiul Național „Dragoș -Vodă” Câmpulung Moldovenesc

La première page extérieure d'un livre représente la pièce qui reste à la base de la relation livre – lecteur. Elle synthétise le livre, offre au lecteur un résumé de l'histoire et révèle une promesse. D'ailleurs, elle a le rôle de susciter l'intérêt, la curiosité du lecteur. Grâce aux informations qu'on y trouve, le lecteur peut faire des suppositions concernant l'histoire et ces hypothèses incitent à commencer la lecture pour vérifier si les faits sont tels qu'il s'est imaginés à partir de la première de couverture. De cette façon, on pourra dire que la première de couverture serait comme une « carte d'identité » d'un ouvrage.

Parce que tout lecteur est d'une certaine manière un co-auteur, il rêve aussi une magnifique couverture à la hauteur de l'histoire, qui marque les esprits au point qu'on la reconnaisse de loin au milieu de centaines d'autres sur les étagères d'une bibliothèque. Nous vous proposons une recette pour un gâteau pédagogique, mélangeant le français, la littérature, la créativité, l'imagination et la liberté d'expression des élèves.

Modalité de travail: projet de groupe

Lieu de travail: salle multimédia

Durée du projet: 1 semaine

Analyse de la situation: on peut envisager ce projet en 2 « parties »:

- **I^{ère} partie:** avant la lecture du roman *Tartarin de Tarascon* on présente aux apprenants la couverture du volume, on fait la lecture de l'image et ensuite on leur demande de faire des suppositions sur la destinée du personnage

- **II^{ème} partie:** après l'étude du roman, quand les apprenants connaissent le sujet et les personnages, on leur demande de créer une autre couverture qui attire le lecteur

Produit envisagé :

- **I^{ère} partie :** cédérom contenant les produits réalisés par les élèves, album, collage, journal intime

- **II^{ème} partie :** la couverture du livre en format choisi par les apprenants

Étapes et consignes

I^{ère} partie :

A. Lecture de l'image représentant la couverture du roman

(activité frontale) - voir l'annexe n° 1

- observation du document et réactions spontanées des élèves : description, dénotation
- travail sur l'image (couleurs, plans, éléments du portrait)
- questionnement du professeur pour compléter la découverte du document, mais sans anticiper le sujet du roman
- l'approche de la symbolique des couleurs et des plans (pas de cours technique ni d'exhaustivité) : commentaires, connotation
- travail sur le rôle et position du texte ; suppositions sur le lien texte-image
- hypothèses sur le déroulement de l'action: il y a un rapport explicatif entre le titre et l'image et on peut nous imaginer que le roman parle d'une histoire dont la personnalité pourrait être complexe; le personnage principal est en premier plan, comme un guerrier qui part à une bataille décisive; pour ne pas laisser le lecteur apathique, le protagoniste armé est suivi d'une foule et acclamé par d'autres gens qui se trouvent aux fenêtres des maisons; ce cadre permet non seulement de mettre en scène le protagoniste, mais aussi d'ajouter de la force aux aventures vécues.

B. Travail d'imagination à partir de l'image (activité en groupe)

1. « Entrez dans la peau » du personnage et imaginez sa destinée à travers le roman. Donnez-lui une identité, un domicile, un entourage. Imaginez les étapes les plus importantes de sa vie.

1. Associez des images et choisissez une forme de présentation : présentation Power Point, album, journal intime, collage , interview.

2. Présentation du projet en classe et évaluation.

Critères d'évaluation :

1. Respect de la consigne (2 p)
2. Correction morphosyntaxique et lexicale (2 p)
3. Originalité (2 p)
4. Qualité et cohérence de la présentation (mise en page, illustration, lisibilité) (3 p)

1 point d'office à tout grou

II -ème partie:

A. Travail d'argumentation sur le sens et la visée de la couverture

originelle

B. Travail de créativité – activité en groupe (permet de faire de

l'imitation en transposant, de vérifier la compréhension du roman et de travailler en commun avec le professeur d'Arts Plastiques, pour l' image).

1. Créez une autre couverture pour le roman Tartarin de Tarascon.

Elle doit être représentative, respecter le type de document et inciter à la lecture.

2. Présentation et argumentation du choix de la couverture
3. Discussions et (auto)évaluation.

4. Choisir les meilleures couvertures qui seront inscrites à un

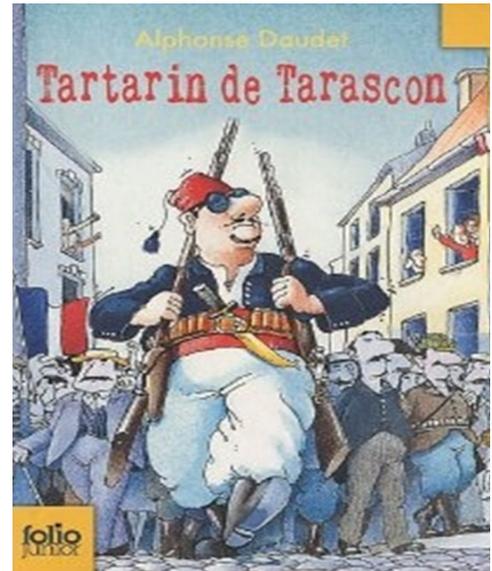
concours d'Arts Plastiques (voir annexes n° 2 et 3)

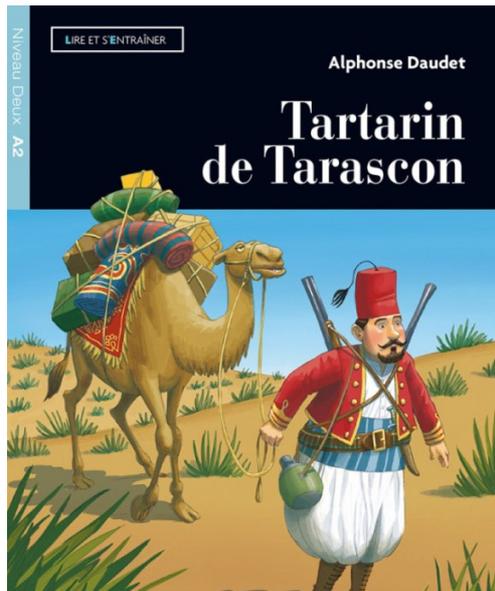
Critères d'évaluation:

1. Respect de la consigne (1 p)
2. Respect des règles du type de document : inscription du titre, du nom de l'auteur (2 p)
3. Originalité (2 p)
4. Qualité et cohérence de la présentation (mise en page, illustration, lisibilité) (3 p)

1 point d'office à tout groupe

Maintenant, nous donnons la parole à la créativité des élèves...





À partir de la première rencontre du lecteur avec le livre, il faut que la couverture enflamme sa curiosité afin qu'il ait envie d'en savoir plus. En arrivant à montrer assez d'éléments sur le contenu du livre sans trop en dévoiler, la couverture arrivera à susciter un certain questionnement.

En guise de conclusion, on peut dire qu'il est nécessaire que la couverture soit fidèle à l'univers du roman afin qu'on puisse identifier d'un coup d'œil le genre littéraire auquel le livre appartient. Sachant que certaines personnes se fient uniquement à la couverture, elle doit être pertinente avec le contenu du livre.

SITOGRAFIE

1. <https://bienouquoi.wordpress.com/2017/03/12/de-limportance-dune-belle-couverture-de-roman/>
2. <https://www.edilivre.com/limportance-de-la-premiere-de-couverture/>
3. <https://www.monbeaulivre.fr/creer-couverture-de-livre-professionnelle/>

INVENTAIRE DES RESSOURCES EN - LIGNE POUR BIEN GERER LA CLASSE VIRTUELLE

prof. **Iulia SAMSON**
Școala Gimnazială Oniceni, Suceava

L'année 2020 a apporté un nouveau défi dicté, volens-nolens, par un virus qui a radicalement changé nos vies. L'école a dû s'adapter. Ainsi, le monde entier a découvert l'école à la maison. Mais dans un contexte particulier : celui du confinement...

À partir du moment de la déclaration de l'état d'alerte, nous nous sommes retrouvés soudainement dans l'impossibilité d'enseigner les notions du programme scolaire, de former les compétences nécessaires, d'aider nos élèves à comprendre et à gérer cette situation inattendue. Au début, des activités de récapitulation ont été menées, des activités de soutien au moral, puis de procéder à la réalisation des activités d'enseignement-apprentissage en mode classe virtuelle.

La classe virtuelle est un outil qui offre au formateur la possibilité de **former à distance** des apprenants de manière synchrone. Son concept permet de reproduire des conditions de formation égales à une formation en présentiel.

Comme toute activité, la classe virtuelle a des avantages, mais aussi des inconvénients. Comme avantages on énumère : la classe virtuelle se délivre en temps réel, elle ne nécessite aucun déplacement de la part du formateur comme des apprenants, elle est aussi plus simple à déployer qu'une formation physique vu qu'il n'y a pas besoin de réserver ou de louer une salle, elle permet d'utiliser tous les documents audio-vidéo que la classe en présentiel, on peut même évaluer nos apprenants en utilisant des liens vers divers plateformes.

Les inconvénients de la classe virtuelle : l'un des freins est de se retrouver seul face à son écran lors de la formation, on ne peut pas utiliser les fiches de travail individuel, en binôme ou en équipe, Il faut rester longtemps devant l'écran, connectés à l'Internet, on doit improviser pour les moments où il n'y a pas de la connectivité pendant le programme scolaire en ligne, c'est presque impossible de travailler les jeux qui nécessitent la coopération entre les élèves. Pour toute formation à distance, il faudra une bonne connexion internet (en filaire de préférence), un ordinateur ou une tablette (le smartphone n'est pas spécialement préconisé), une webcam ainsi qu'un micro/casque ou des oreillettes. Et une plateforme pour garder les documents et pour travailler constamment.

La question est de savoir comment gérer une classe virtuelle, quelles sont les activités que nous pouvons utiliser pour atteindre notre objectif, de rendre les activités attrayantes et faciles à suivre, pour ne pas stresser et fatiguer les élèves.

Pour les cours de français nous avons la possibilité d'utiliser des documents audio-vidéo, que l'on trouve sur Youtube (<https://www.youtube.com/user/ssebastienn> Monde des Titounis qui offres des activités pour les précoces, même pour les débutants , https://www.youtube.com/watch?v=WFf_tt4xZFA Dans la ferme à Mathurin, <https://www.youtube.com/watch?v=iLvVZny4HzQ> Sur le pont d'Avignon etc) ou sur les sites de différents musées qui se sont adaptés à la situation actuelle en ouvrant l'accès virtuel aux visiteurs.

En ouvrant le site <https://www.timeout.fr/paris/art/les-meilleures-visites-virtuelles-a-faire-pendant-le-confinement> on a la possibilité d'adapter l'apprentissage en fonction de l'offre

virtuelle, à condition de respecter le cursus scolaire. C'est plus engageant et agréable que de demander aux élèves de suivre un manuel. Puis, un sujet comme **La place des chats dans l'histoire de l'art au cœur d'une expo virtuelle** peut gagner sans problèmes l'attention des élèves

https://uma-expo-legacy.s3.amazonaws.com/cats_in_art_history/index.html#/cats_in_art_history/

Avec **STREAMPOCKET** (<http://streampocket.net/>) on peut télécharger les vidéos en format mp4 et à l'aide d'un outil comme **VIBBY**, <https://www.vibby.com/create/1>, on peut sélectionner des passages dans une vidéo pour pouvoir les partager et éventuellement les travailler en ligne avec les élèves.

On peut également demander à nos élèves de travailler en ligne en leurs proposant divers outils comme les cartes mentales sur **Coggle** (<https://coggle.it/>), **VOKI** (<https://www.voki.com/> - un site web qui permet de créer des personnages, des avatars parlant dans la langue désirée) ou **WORDART** (<https://wordart.com/> - un outil en ligne qui permet de jouer avec les mots, même de réviser la grammaire, et qui propose toute une série de formes classiques de présentation - objets, animaux, etc.), ou bien de faire des activités sur **Padlet** (<https://ro.padlet.com/>) instrument qui permet de créer un mur collaboratif.

Pour évaluer soit les activités de la journée (le degré de compréhension des activités, l'utilisation d'un certain document audio-vidéo), soit d'évaluer les connaissances des étudiants, nous avons à notre disposition des outils comme **ASKABOX** (<https://www.askabox.fr/> , un site qui permet de créer un questionnaire pour introduire un sujet et travailler les résultats en classe, tester les connaissances des apprenants), **KAHOOT** (<https://kahoot.com/> - site permet de créer des quiz et des questionnaires à choix multiple interactifs en ligne).

D'autres ressources utiles :

- **Spark Adobe** (<https://spark.adobe.com/sp/> - pour créer des dépliants, des posters, des affiches),

- **Balabolka** (<http://www.cross-plus-a.com/ro/balabolka.htm> - permet la lecture des fichiers texte à haute voix, créer des puzzles etc.),

- **Classflow** (<https://prod.classflow.fr/classflow> - pour animer les classes avec des activités collaboratives et interactives),

- **Learning Apps** (<https://learningapps.org/> - pour créer des exercices interactifs divers, des rebus, des puzzles etc.).

On peut partager toute sorte de documents WORD, PDF, PPT, images, on peut utiliser n'importe quelle plateforme (ZOOM, Microsoft Teams, Google Classroom etc.), l'essentiel est d'aider les élèves à garder un rythme assez régulier dans l'apprentissage, de développer les 8 compétences clés même dans le confinement.

La salle de classe virtuelle est un dispositif numérique, mais la chaleur humaine va au-delà de l'écran et réduit les distances sociales jusqu'à ce que nous reprenions notre place dans les salles de classe.

SITOGRAPHIE

1. <https://www.youtube.com/user/ssebastienn>
2. https://www.youtube.com/watch?v=WfF_tt4xZFA
3. <https://www.youtube.com/watch?v=iLvVZny4HzQ>

4. <https://www.timeout.fr/paris/art/les-meilleures-visites-virtuelles-a-faire-pendant-le-confinement>
5. https://uma-expo-legacy.s3.amazonaws.com/cats_in_art_history/index.html#/cats_in_art_history/
6. **STREAMPOCKET** (<http://streampocket.net/>)
7. **VIBBY**, <https://www.vibby.com/create/1>
8. **Coggle** (<https://coggle.it/>)
9. **VOKI** (<https://www.voki.com/>)
10. **WORDART** (<https://wordart.com/>)
11. **Padlet** (<https://ro.padlet.com/>)
12. **ASKABOX** (<https://www.askabox.fr/>)
13. **KAHOOT** (<https://kahoot.com/>)
14. **Spark Adobe** (<https://spark.adobe.com/sp/>)
15. **Balabolka** (<http://www.cross-plus-a.com/ro/balabolka.htm>)
16. **Classflow** (<https://prod.classflow.fr/classflow>)
17. **Learning Apps** (<https://learningapps.org/>)

EXPÉRIENCES PÉDAGOGIQUES

APPRENTISSAGE DU FRANÇAIS ET DEVELOPPEMENT PERSONNEL A TRAVERS LES JEUX THEATRAUX. TEMOIGNAGES DU STAGE UNIVERSITE D'ETE BELC DE NANTES, 2019

prof. **Mariana-Vica CIUPU**
Școala Gimnazială nr. 4, Suceava

L'art théâtral, un art complexe, est un champ de la liberté. C'est le lieu où se rencontrent les lumières et les ombres, les espoirs et les expériences humaines, les joies et les tristesses de chaque être humain. Le théâtre est l'univers où la seule limite est sa propre imagination. La vie quotidienne peut être considérée comme une grande pièce de théâtre où les histoires de nos vies se succèdent telles des actes joués sur la scène. Dans chaque situation de notre existence on joue un rôle, on agit, on réagit et on se comporte en fonction des caractéristiques du rôle. Le théâtre nous aide à organiser sa propre vie ou sa propre pièce dont on est le protagoniste. Même si on n'est pas des acteurs professionnels, on est de véritables acteurs sur la scène de notre propre vie et on a besoin de l'étude du théâtre pour développer quelques habilités clé.

Les activités théâtrales sont un outil d'éducation expérientielle qui contribue au développement personnel des élèves. Dans le contexte éducationnel, grâce à des exercices très bien sélectionnés et définis l'art théâtral peut contribuer à développer le travail en équipe, la capacité d'observation, la concentration de l'attention, l'imagination, le développement des sens, la spontanéité, la mémoire, la maîtrise de l'émotion, l'intuition, le contrôle des conflits, la liberté d'expression en public et l'aptitude de créer une histoire, un scénario et une pièce de théâtre pour les enfants ou les adolescents.

En classe de français langue étrangère, les activités théâtrales aident les élèves à s'approprier mieux les compétences de communication. Les activités théâtrales facilitent l'inclusion scolaire en menant à la diminution du sentiment d'exclusion tout en promouvant le bien-être dans l'éducation, ce qui peut influencer positivement sur l'abaissement de l'absentéisme et du taux de l'abandon scolaire. À travers les activités théâtrales les apprenants peuvent apprendre à médier un conflit, car le théâtre cultive chez les élèves l'esprit de la tolérance, de l'empathie, le goût pour la communication bilatérale ou l'habilité de transmettre de manière efficace un message et celle d'écoute et de réception. Ainsi, peut-on arriver à solutionner des conflits dans le milieu scolaire tout en apprenant à interagir de façon assertive et à communiquer plus efficacement dans l'esprit de la collaboration.

Quelles compétences peut-on former chez les apprenants à l'aide des activités théâtrales en tant qu'enseignants de français langue étrangère ? Tout d'abord, on peut amener les élèves à réussir à comprendre et à adopter les valeurs d'un comportement prosocial par le biais des jeux de conscientisation de leur individualité et de leur expressivité à travers des activités de

perception du rythme et des jeux de connaissance de leur potentiel expressif, de développement de la tolérance, de l'empathie et de la collaboration. Par exemple, on peut impliquer les élèves dans le déroulement d'un jeu de mime, où les participants se promènent dans l'aire de jeu et représentent à travers des gestes et des onomatopées l'action nommée par un autre participant. On peut également les amener à participer à un autre jeu où chaque participant reçoit un billet sur lequel le nom d'un personnage est inscrit. Les participants circulent dans l'espace de jeu en mimant le personnage partenaire. Au moment où ils forment une paire, ils sortent de l'aire de jeu et improvise une courte saynète en français. Exemples de paires de personnages : le voleur et le policier, la star et le paparazzi, le footballeur et l'arbitre, le médecin et le patient, le professeur et l'élève etc. Le but est de ressentir la présence de l'autre et d'apprendre à collaborer en binôme.

Une autre compétence qu'on peut former à travers les activités théâtrales en classe de français langue étrangère, c'est celle d'être persévérant, résilient et de s'adapter aux situations imprévisibles. Par le biais des exercices et des jeux de résolution créative des problèmes et des jeux d'improvisation nous pouvons stimuler la spontanéité et développer la mémoire, l'attention, la concentration et l'imagination. Un exemple de jeu qu'on pourrait intégrer dans les activités d'enseignement consiste à identifier et nommer les différences. Cinq personnes sont assises sur des chaises. Une autre personne les scrute attentivement pour cinq minutes, puis il sort de la salle. Pendant la seule minute où la personne qui les a regardées s'absente, les participants font des permutations au niveau des places, des vêtements et des accessoires. La personne qui rentre dans la salle doit observer et identifier quels sont les changements effectués. Il est intéressant de remarquer le regard de celui qui observe, un vrai regard qui focalise tous les détails et les retient.

En même temps, à travers les activités théâtrales, les apprenants sont à même d'acquérir la capacité de gérer leurs émotions, d'améliorer leur diction et de travailler sur leur habilité de parler en public à l'aide des exercices de relaxation, de respiration correcte diaphragmatique, de prononciation, de diction et de prise de parole en public. Dans un discours oral efficace la respiration joue un rôle essentiel et c'est le point de départ dans tout exercice de diction ayant l'objectif de renforcer la voix, de former le timbre, de peaufiner la prononciation de telle manière que le message soit transmis clairement et correctement tant au niveau informationnel qu'au niveau émotionnel. En fonction de la position dans la communication (de persuasion, d'actualisation, d'interprétation, de sensibilisation), c'est-à-dire de ce qu'on veut transmettre à l'interlocuteur ou au public, on peut enseigner aux apprenants à utiliser des registres de voix différents, en variant de la voix de tête, aiguë et dérangeante vers la voix de poitrine, plus grave, plus ferme et même plus convaincante. À part l'objectif communicatif, les exercices de gestion de la voix ont aussi le but d'enseigner comment protéger sa voix et ne pas nuire aux cordes vocales. Généralement, les voix de gorge sont nuisibles pour le larynx et désagréables à entendre. Placer sa voix dans le masque¹ est indispensable pour se faire entendre de manière claire et agréable.

Après avoir consolidé les dimensions vocales des apprenants, on peut développer la compétence de production orale par une activité de discours oral argumentatif qui permettra aux élèves d'apprendre à s'approprier une position dans la communication afin de bien transmettre son message. Par exemple, on peut impliquer les élèves dans le jeu *L'expert* qui consiste à imaginer qu'on est un professionnel dans un certain domaine et on répond aux questions et curiosités des participants. Cette activité a des bénéfices multiples. Tout d'abord, les élèves seront amenés à penser en dehors de la boîte et devenir plus créatifs. Deuxièmement, les

¹ La voix dans le masque produit la sensation de résonance dans la partie avant du visage, à l'intérieur du nez et au-dessus du palais dur.

apprenants auront l'occasion d'échanger des idées intéressantes, inédites et de développer leur sens de l'humour. En même temps, ils apprendront à communiquer en interaction, à l'écoute de l'autre et sans déformer l'opinion de son interlocuteur.

Les élèves peuvent acquérir des habiletés de pensée critique et créative à travers des jeux de mouvement et d'activation sensorielle, de coordination, de gestuelle et de mimique, de présentation, d'échange des rôles dans la communication, de verbalisation de l'imagination créatrice à travers des exercices de visualisation, de débats et de jeu de rôle pour manifester une ouverture d'esprit. De même, les jeux théâtraux intégrés dans les classes de français langue étrangère aident les apprenants à apprendre à mieux communiquer, collaborer, à écouter activement, à être empathiques, altruistes et tolérants. On peut travailler cette compétence par le biais des activités qui encouragent le travail en équipe, de présentation personnelle et d'identification des éléments communs et des différences entre soi-même et les autres. De cette manière on peut amener les élèves qui sont en compétition ou en conflit à établir une connexion et on peut les sensibiliser à l'égard des valeurs sociales, morales et éthiques.

La connaissance de soi-même et le désir de s'auto-dépasser peuvent être stimulés chez les apprenants par le biais des jeux d'auto-connaissance et de connaissance des autres, d'entraînement de l'observation et de l'attention, de développement de l'acuité sensorielle visuelle, olfactive, auditive, tactile, gustative et de développement de l'attention. La compétence de leadership et l'esprit d'équipe peuvent être construits par des activités théâtrales destinées à cultiver trois principes essentiels pour toute équipe : l'espace, le temps et la justice. L'espace se construit par la conscientisation de sa voix et de son corps par rapport aux autres et par la coordination et l'expression dans l'espace et le respect des rôles différents dans le cadre du groupe qui permettent le fonctionnement collectif. Le respect du temps de jeu et du rythme permet la consolidation de la cohésion du groupe. La notion de justice est mieux comprise dans les activités théâtrales où il est obligatoire de respecter les règles, il est interdit d'étiqueter les autres et il est recommandé de saisir les différences, les internaliser et éprouver de la compassion envers autrui.

On peut également intégrer d'autres jeux théâtraux dans la classe de français langue étrangère.

1. La télécommande

Type d'activité : échauffement

Public: tout public

Niveau: A1-C2

Modalité : activité collective sur l'aire de jeu

But de l'activité: représenter en mouvement par des gestes et des onomatopées les actions indiquées par le meneur de jeu.

Préparation de l'activité : préparer l'espace de jeu et préparer les consignes

Déroulement de l'activité :

Toutes les personnes sont sur la scène/l'espace de jeu. Ils/Elles marchent tranquillement, le regard au bout du nez, le dos droit, en respirant normalement. Au moment où le meneur de jeu donne une consigne en nommant une action, ils/elles la représentent, tout en bougeant ou pas (selon les indications), uniquement par des gestes et des onomatopées (ex. se réveiller le matin et s'étendre, calmer un bébé, marcher sur un plancher qui craque et faire attention à ne pas réveiller l'enfant etc.)

Variantes : Le meneur de jeu peut choisir d'autres consignes en fonction du public visé (se laver, faire un massage, se maquiller, se peigner, se brosser les dents etc.) et amener les comédiens à travailler par binôme : l'un fait des gestes doucement et l'autre l'imité en miroir.

Objectifs : écoute, concentration, ressentir l'autre dans l'espace de jeu, développer la gestuelle/le paraverbal.

Objectifs pédagogiques

- Objectif pragmatique : imiter

- Objectif sociolinguistique/socioculturel : cohabiter avec les autres dans l'espace de jeu

- Objectif linguistique : onomatopées.

Observations : Cet exercice entraîne l'imagination et développe l'expressivité corporelle

2. Le compte à rebours

Type d'activité : concentration

Public: tout public

Niveau: A1-C2

Modalité : activité collective et collaborative sur l'aire de jeu, en cercle

But de l'activité: compter jusqu'à 5, puis compter à rebours en substituant des gestes aux chiffres

Préparation de l'activité : préparer l'espace de jeu et les consignes

Déroulement de l'activité :

Toutes les personnes sont sur la scène/l'espace de jeu, en cercle. Le meneur de jeu indique la personne d'où l'on commence à compter de 1 à 5 et à rebours. Ensuite, le chiffre 3 sera remplacé par un geste (ex. claquement de mains) et on continue à compter avec le geste à chaque fois qu'on doit dire 3. Puis, on remplace le 5 par un saut et on continue à compter et ainsi de suite jusqu'à ce que tous les chiffres soient substitués.

Variantes : On peut changer la gamme de gestes utilisés au lieu des chiffres.

Objectifs : écoute, concentration, développer la mémoire procédurale, visualiser l'autre dans l'espace de jeu, entraîner la gestuelle.

Objectifs pédagogiques

- Objectif pragmatique : compter et compter à rebours

- Objectif sociolinguistique/socioculturel : écouter les autres

- Objectif linguistique : les chiffres

Observations : Cet exercice entraîne la mémoire et la concentration

3. Qu'est-ce que tu fais ?

Type d'activité : à l'écoute de l'autre, dissociation

Public: tout public

Niveau: A1-C2

Modalité : par binôme

But de l'activité: dialogue et jeu de l'action sans mots

Préparation de l'activité : préparer l'espace de jeu et expliquer/montrer par l'exemple le déroulement

Déroulement de l'activité :

Toutes les personnes sont dans l'espace des spectateurs pour écouter et regarder le meneur de jeu qui explique le déroulement. Une personne imagine une activité, vient sur la scène

et joue/la représente sans parler. Il/Elle a droit à utiliser uniquement des onomatopées. Une autre personne le rejoint sur la scène et lui pose la question « Qu'est-ce que tu fais ? » La première personne lui répond en nommant une autre action par rapport à celle qu'il/elle vient de jouer (ex. La personne joue le fait de manger et elle dit : Je chante. /Je prends ma douche. / Je lis. etc.) Alors, celui/celle qui a posé la question commence à jouer l'action nommée par son interlocuteur. Les deux changent de rôle et suivent le même déroulement. Un autre binôme continue et ainsi de suite jusqu'à ce que tout le monde aura joué.

Variantes :

Objectifs : écoute, dissociation, concentration, visualiser l'autre, entraîner l'expressivité

Objectifs pédagogiques

- Objectif pragmatique : représenter une action sans parler, à travers les gestes
- Objectif sociolinguistique/socioculturel : échanger avec l'autre
- Objectif linguistique : répondre à la phrase interrogative « Qu'est-ce que tu fais ? »

Observations : Cet exercice entraîne la concentration et développe la créativité.

4. Connaître l'autre

Type d'activité : concentration, mémorisation

Public: tout public

Niveau: A1-C2

Modalité : activité collective sur l'aire de jeu, en cercle suivie par une activité individuelle

But de l'activité: se présenter en attribuant à l'initiale de son prénom un mot commençant par la même lettre et un geste

Préparation de l'activité : préparer l'espace de jeu

Déroulement de l'activité :

Toutes les personnes sont sur l'aire de jeu, en cercle. Le meneur de jeu indique la personne d'où l'on commence à se présenter. Il/Elle dit consécutivement l'initiale de son prénom, un mot qui commence par la même lettre et fait un geste quiconque. On enchaîne avec la présentation de la même manière mais chaque participant est censé reprendre les présentations antérieures jusqu'à arriver à la sienne. Le dernier participant en cercle devra se rappeler et reproduire tous les mots et les gestes.

Variantes : Au lieu des lettres et des mots, on pourrait utiliser le numéral ou des adjectifs de couleurs, en fonction de la thématique du contenu enseigné et du niveau des apprenants.

Objectifs : écoute, concentration, développer la mémoire déclarative, visualiser l'autre dans l'espace de jeu, entraîner la gestuelle.

Objectifs pédagogiques

- Objectif pragmatique : repérer facilement les personnes nouvelles dans un groupe
- Objectif sociolinguistique/socioculturel : écouter les autres, se présenter, connaître l'autre
- Objectif linguistique : systématisation du lexique et de l'alphabet (pour les débutants)

Observations : Cet exercice entraîne la mémoire et la concentration

5. Adjectif-nom-phrase

Type d'activité : observation, concentration, création

Public: tout public

Niveau: A1-C2

Modalité : activité collective, en cercles, sur l'aire de jeu

But de l'activité: composer une phrase avec des mots appartenant aux champs sémantiques différents

Préparation de l'activité : préparer l'espace de jeu, donner les consignes

Déroulement de l'activité :

Une personne du cercle dit un adjectif, la personne suivante dit un nom sans rapport avec l'adjectif précédent, la suivante personne dit un adjectif qui détermine le nom qu'il vient d'entendre et on enchaîne. Le meneur de jeu touche l'épaule d'une personne ou dit « Phrase ! » en nommant la personne qui fera une phrase avec le nom et l'adjectif qu'il/elle vient d'entendre précédemment. On enchaîne le même déroulement de l'activité pour former plusieurs phrases.

Variantes : On peut réaliser la même activité avec des verbes et des adverbes.

Objectifs : écouter, observer, composer, imaginer

Objectifs pédagogiques

- Objectif pragmatique : créer des phrases

- Objectif sociolinguistique/socioculturel : écoute de l'autre

- Objectif linguistique : le nom, l'adjectif, la phrase

Observations : Cet exercice développe la créativité.

6. Il était une fois...

Type d'activité : observation, création, ressentir des émotions

Public: tout public

Niveau: B1-C2

Modalité : activité collective, les personnes assises sur les chaises en cercle sur l'aire de jeu

But de l'activité: transmettre une émotion à travers une histoire

Préparation de l'activité : préparer les chaises en cercle sur l'aire de jeu

Déroulement de l'activité :

En cercle, assis(es) sur des chaises, les yeux fermés, détendu(e)s, toutes les personnes écoutent attentivement le début de l'histoire racontée par le meneur de jeu. Au moment où le meneur de jeu touche l'épaule d'une personne, celle-ci continue l'histoire à son gré, tout en mentionnant le sentiment ou l'émotion qu'elle/il éprouve et s'arrête au moment où elle/il est touché(e) par le meneur de jeu sur l'épaule. Une autre personne continue l'histoire et on enchaîne.

Variantes :

Objectifs : écouter, raconter, transmettre des émotions

Objectifs pédagogiques

- Objectif pragmatique : continuer une histoire dans le but de transmettre une émotion

- Objectif sociolinguistique/socioculturel : écouter les autres, développer l'histoire

- Objectif linguistique : le lexique des émotions, des sentiments, faire un récit

Observations : Cet exercice développe la créativité et entraîne l'écoute

7. Jeu de prononciation

Type d'activité : prononciation rythmée, entraînement de la diction

Public: tout public

Niveau: A2-C2

Modalité : activité collective, en groupe sur l'aire de jeu

But de l'activité: réciter une comptine

Préparation de l'activité : réciter la comptine aux apprenants

Déroulement de l'activité :

Le meneur de jeu récite une fois la comptine puis amène tout le groupe à la réciter à haute voix, de manière très rythmée :

Tas de riz, tas de rats

Tas de riz tentant, tas de rats tentés

Tas de riz tentant tenta tas de rats tentés

Tas de rats tentés tâta tas de riz tentant.

Variantes :

Objectifs : écouter, prononcer, réciter

Objectifs pédagogiques

- Objectif pragmatique : réciter une comptine

- Objectif sociolinguistique/socioculturel : se synchroniser avec les autres

- Objectif linguistique : prononciation des voyelles nasales et des voyelles orales, participe présent

et participe passé, jeu de mots

Observations : Cet exercice entraîne la diction et la prononciation.

8. Atelier d'écriture de pièce de théâtre et de mise en scène

Type d'activité : improvisation, création, jeu sur scène

Public: tout public

Niveau: B1-C2

Modalité : activité par groupe de 3 ou 4

But de l'activité: écrire et jouer une courte pièce de théâtre

Préparation de l'activité : préparer les chaises et les pupitres pour l'écriture, l'aire de jeu et l'espace des spectateurs

Déroulement de l'activité :

Les personnes sont sur l'espace des spectateurs pour regarder. Une personne vient sur scène et entame une histoire par le jeu sans paroles. La personne parmi les spectateurs, qui comprend l'histoire la rejoint sur scène et complète l'histoire à travers son propre jeu. Une autre personne rejoint et joue un rôle dans la même histoire. On ne dévoile pas l'histoire aux spectateurs. Le premier groupe pour l'écriture de la pièce de théâtre est formé. On constitue les autres groupes pour l'atelier d'écriture en suivant le même déroulement.

Variantes :

Objectifs : improviser, créer, écrire, jouer

Objectifs pédagogiques

- Objectif pragmatique : constituer un groupe pour l'écriture d'une pièce de théâtre et la mettre en scène

- Objectif sociolinguistique/socioculturel : regarder, observer l'autre

- Objectif linguistique : le discours direct

Observations : Cet exercice entraîne la créativité et développe le potentiel artistique.

Pour conclure, on peut enseigner le français langue étrangère à travers les activités théâtrales, tout en consolidant en même temps les compétences clé liées à l'initiative, l'empathie

et la collaboration. L'éducation théâtrale facilite la démarche scolaire et augmente sa créativité. À cet égard, l'enseignant prend conscience que son enseignement devient créatif au fur et à mesure qu'il est guidé par le processus naturel de la curiosité et du désir de l'élève de connaître. D'autre part, l'enseignant est censé créer une atmosphère agréable en classe de FLE, sans critique exagérée, mais positive et constructive, où l'élève se sent à l'aise tout en respectant les règles de comportement social qu'on doit leur faire comprendre et plutôt qu'imposer.

BIBLIOGRAPHIE

- Andrieux, Bruno, cour en présentiel *Animer un atelier de théâtre en classe de Français Langue Étrangère*, Université d'été BELC 2019, Nantes, France
- Boldaşu, Romina, Rotaru, Dana, *Jocuri teatrale: manual pentru clasele 0-IV*, Bucureşti U.N.A.T.C. Press, 2016
- Cadet, Lucile, Tellier, Marion, *Le corps et la voix de l'enseignant : théorie et pratique*, Éditions Maison des langues, 2014
- Payet, Adrien, *Activités théâtrales en classe de langue*, CLE International, 2010
- Stewart, Ian, Joines, Vann, *TA Today. A New Introduction to Transactional Analysis*, Lifespace Publishing, Second editions, 2012

STRATEGIES MODERNES D'ENSEIGNEMENT DANS LA LUTTE CONTRE L'ABSENTEISME

Prof. Loredana-Elena GAȘPAR
Colegiul Tehnic "Alexandru Ioan Cuza" Suceava

« Ensemble contre l'absentéisme » est le titre du projet Erasmus+ qui s'est déroulé au Collège Technique « Alexandru Ioan Cuza » Suceava, entre le 15 août 2018 et le 14 août 2020. Le projet a compris six mobilités dont l'objectif principal a été l'amélioration des méthodes d'enseignement et des compétences en communication des professeurs à travers des activités de formation visant à adapter au sein de notre institution, les pratiques appliquées par les écoles européennes pour réduire l'absentéisme et l'abandon scolaire. Le projet a comporté 5 mobilités et une activité d'observation au travail.



La mobilité à laquelle j'ai participé, « *Innovative Approaches to Teaching* » s'est déroulée à Londres, du 5 au 9 août 2019 et a eu en tant que formateurs ceux du Centre International de Formation de l'ITC, véritables professionnels avec lesquels j'ai eu le plaisir de collaborer aussi en 2017 également dans le cadre d'une mobilité Erasmus.

La formation a visé le développement des compétences de l'utilisation de diverses méthodes et techniques d'enseignement innovantes, centrées sur l'étudiant et qui encouragent la résolution des problèmes et le développement des compétences transversales.

Le premier jour, on a beaucoup parlé des compétences du 21^e siècle : pensée critique, compétences en TICE, compétences en communication, connaissance et utilisation des langues étrangères, compétences transversales, respect, discipline, organisation, empathie, apprendre à apprendre. Il existe de nombreuses compétences que l'école devrait développer chez les élèves. Et puis, on en déduit qu'un enseignement classique dans lequel l'enseignant, réceptacle absolu du savoir dans le domaine qu'il enseigne, communique le savoir aux élèves, non seulement n'est plus pertinent, mais il est même néfaste au développement des élèves. À partir du module deux, on nous a proposé des activités qui s'appliquent en classe pour aider l'étudiant à acquérir les compétences nécessaires à un futur adulte qui souhaite s'intégrer au marché du travail.

Ainsi, si je devais me concentrer sur un seul exemple d'activité, je choisirais "Jigsaw Reading" (méthode de la mosaïque), une stratégie d'apprentissage coopératif qui développe des compétences telles que : coopération, responsabilité, organisation, discipline au sein du groupe, empathie, respect. Dans un cours de langue française au lycée (niveau A2 + - B1) cette stratégie se plie parfaitement au développement de toutes les compétences : la compétence de comprendre un texte écrit, tout d'abord, mais aussi la compétence de s'exprimer par écrit en français (en notant des idées). Un exemple d'utilisation de cette méthode serait le suivant : la classe est divisée en groupes, chaque groupe reçoit un fragment du texte à étudier. L'enseignant a la liberté de choisir comment diviser l'équipe. On peut laisser l'élève choisir à quel groupe il veut appartenir, mais il y a le risque d'avoir un groupe « trop » homogène en termes de connaissances

en français. Ou nous pouvons faire un jeu de couleurs (chaque élève tirera un billet avec le nom d'une couleur écrite dessus). Tous les élèves qui ont dessiné la même couleur appartiendront à un groupe. Au sein de chaque groupe, le fragment désigné sera lu, traduit, de nouveaux mots seront recherchés, les idées principales seront notées (l'enseignant décidera quelle activité en fonction des objectifs opérationnels de la leçon). Ainsi, chaque membre du groupe devient "un expert". À l'étape suivante de la leçon, mélangez les groupes. Dans chaque groupe nouvellement formé, il y aura un « expert » de chacun des groupes initiaux. Le texte sera donc pleinement discuté. L'enseignant s'assurera que, pour la plupart, les discussions se déroulent en français, la langue maternelle n'étant utilisée que pour des explications complémentaires. Ainsi, la méthode de la mosaïque développe également la compétence d'expression orale en français, mais aussi la compétence de compréhension d'un message oral. Pour la mise en commun et l'évaluation, un exercice frontal peut être proposé dans lequel les erreurs possibles seront expliquées.

Les avantages de cette méthode sont innombrables : elle aide l'étudiant à se concentrer sur la tâche de travail, elle développe toutes les compétences de compréhension et d'expression en français (un avantage en ce sens est aussi le fait que l'étudiant a plusieurs fois contact avec l'information, mais sans que la répétition soit ennuyeuse) et, ce qui n'a pas une moindre importance, elle développe des compétences sociales de collaboration, de responsabilité envers les autres.

Bien sûr, il y a eu beaucoup plus de méthodes présentées, toutes destinées à aider les enseignants à avoir des cours plus intéressants et plus attrayants pour les étudiants. De cette manière, nous luttons contre l'absentéisme. Parce que l'élève qui est attiré par la classe, qui ne s'ennuie pas, qui, en raison des méthodes utilisées par l'enseignant, voit qu'il peut progresser et qu'il n'est pas perçu comme un échec potentiel, mais comme une réussite certaine, n'aura aucune raison de manquer la classe.

Au cours de la formation, il a également été question de l'utilisation des ordinateurs et des plateformes en ligne. Ainsi, nous nous sommes concentrés davantage sur les aspects suivants : créer des leçons et des tests à l'aide des plateformes d'apprentissage en ligne Moodle et Google Classroom, ajouter des ressources et des activités sur ces plateformes et utiliser des outils de communication de type chat. Ces activités se sont révélées extrêmement utiles à la fin de l'année scolaire 2019/2020, lorsque, en raison de la pandémie de coronavirus, toutes les activités d'enseignement-évaluation dans notre lycée se sont déroulées sur la plateforme Google Classroom.

Un plus de toute mobilité Erasmus est la partie culturelle. Les organisateurs du Centre International de l'ITC nous ont proposé une visite culturelle à Londres dans la deuxième partie de la première journée. J'ai découvert une ville charmante, cosmopolite, pleine de vie, parfois fatigante, intrigante par endroits, avec des bâtiments du 14^{ème} siècle qui cohabitent harmonieusement à côté des bâtiments futuristes comme détachés des films de science-fiction. Nous avons traversé les magnifiques parcs de Londres, nous avons admiré le calme charmant des gardes à la Tour de Londres. Nous nous sommes photographiés sur le Tower Bridge en regardant les bateaux passer en douceur sur la Tamise. Nous nous sommes arrêtés au Parlement pour jeter un coup d'œil à Big Ben et avons profité du fait que c'était l'heure du service à l'abbaye de Westminster lorsque nous sommes arrivés et sommes allés nous reposer dans la fraîcheur offerte par les murs de l'ancien bâtiment, également enchantés par de belles chansons religieuses.

L'expérience que Londres m'a offerte à moi ainsi qu'aux trois autres collègues du Collège Technique "Alexandru Ioan Cuza" Suceava a été merveilleuse et nous a enrichis professionnellement et personnellement.



ÉTUDES THÉORIQUES

LE DOCUMENT AUTHENTIQUE DANS LA DIDACTIQUE DU FLE

prof. **Daniela ALEXA**
Colegiul Tehnic „Mihai Băcescu” Fălticeni

L'évolution continue de la didactique des langues étrangères impose à l'enseignant de repenser l'enseignement/l'apprentissage du FLE afin que les apprenants puissent utiliser les compétences acquises en classe du FLE dans des situations de vie différentes et non seulement les apprendre par cœur. Et d'ici le besoin de diversifier les outils pédagogiques.

Les documents authentiques ont été introduits dans la classe de langue étrangère pour en faciliter l'apprentissage. Grâce à ceux-ci, les apprenants sont confrontés à des situations de communication réelles, qui facilitent leur immersion dans la culture et la civilisation du peuple français. Véhiculant langue et culture, les documents authentiques sont un support polyvalent qui stimule, motive et enrichit l'apprentissage des langues en milieu scolaire.

Lorsque nous analysons le document authentique et son rôle en classe de FLE, nous remarquons que celui-ci est l'un des plus controversés «objets» d'étude et pour l'étude d'une langue étrangère. Ainsi, le document authentique (une affiche, un dépliant, un prospectus, une page de magazine, une publicité, une chanson, un extrait d'émission radiophonique ou télévisée, un extrait du film, un livre, etc.) est un «document original» qui utilise la langue cible. La notion de document authentique devient «intuitive pour chacun d'entre nous sans que nous ressentions le besoin de la préciser»² car celui-ci est utilisé en classe de FLE afin de faciliter aux élèves l'accès direct aux ressources orales ou écrites de la langue cible. Lors d'un colloque intitulé *Ecrans et réseaux*, Umberto Eco déclarait en 2002: «Avec le Web, tout un chacun est dans la situation de devoir filtrer seul une information tellement ingérable vu son ampleur que, si elle n'arrive pas filtrée, elle ne peut pas être assimilée»³.

L'enseignement / l'apprentissage de FLE se réalise grâce au document authentique défini comme « document écrit, sonore ou audiovisuel que le professeur collecte dans son entourage pour l'utiliser comme support des activités qu'il va proposer en classe»⁴. Devenus non seulement une nécessité, mais aussi une voix privilégiée pour l'enseignement d'une langue étrangère, les

²BADĂU, Georgeta, 2009, *Le document authentique en classe de FLE in* L'approche du document authentique en classe de FLE <https://www.scribd.co>.

³ECO, Umberto, *Auteur et autorité, Ecrans et réseaux, Vers une transformation du rapport à l'écrit*, Colloque virtuel, février- mars 2002 http://www.text-e.org/conf/index.cfm?ConfText_ID=11

⁴BADĂU, Georgeta, 2009, *Le document authentique en classe de FLE in* L'approche du document authentique en classe de FLE <https://www.scribd.co>

documents authentiques, sont «des documents bruts, élaborés par des francophones pour des francophones à des fins de communication»⁵.

L'emploi des documents authentiques ne limite pas l'approche de la langue étrangère à l'acquisition des formes linguistiques, mais facilite une compréhension interculturelle: on se découvre soi-même en prenant conscience qu'on est linguistiquement et culturellement différent de l'autre, de celui avec lequel on apprend à communiquer, l'enseignant étant celui qui doit imaginer toutes sortes de situations d'apprentissage qui favorisent la découverte des différences entre la langue étrangère et la langue roumaine réveillant ainsi la curiosité et l'envie de l'apprenant de communiquer dans une autre langue. On peut donc affirmer que les documents authentiques sont des documents essentiels qui facilitent le processus d'enseignement et celui d'apprentissage car ils « sont une grande source de motivation, mais ont également une valeur de récompense, car l'apprenant peut avoir le plaisir de constater l'aboutissement de ses efforts et de son apprentissage: comprendre la langue de l'autre »⁶.

Les documents authentiques représentent des situations de communication et des messages écrits, oraux et visuels très divers, qui peuvent appartenir à la vie quotidienne, à la vie administrative, aux médias. Les documents authentiques prennent des formes assez diverses, qui doivent être traités différemment en classe de FLE: des documents sonores, des documents vidéo, des documents écrits, chacun avec des sous-catégories spécifiques.

Pour ce qui est des documents écrits et iconographiques, l'enseignant de FLE peut s'appuyer sur des plans des villes, horaires de train, dépliants touristiques, articles de presse, horoscopes, publicités, emplois de temps, bulletins scolaires, textes littéraires, poèmes et poésies, bandes dessinées, magazines pour adolescents, magazines d'actualité, programmes TV, programmes de théâtre, tests, quiz, petites annonces, des cartes, brochures touristiques, cartes postales, menus, cartes de restaurant, catalogues de commande par correspondance, tickets de métro, de cinéma, billets de train, etc. Parmi les documents écrits appartenant à la vie administrative dont on peut se servir en classe de FLE pour des raisons pédagogiques pertinents, on peut compter des fiches d'inscription et divers formulaires, des curriculum vitae, des lettres de motivation, des formulaires de demande, etc.

La liste des documents authentiques peut continuer avec les documents sonores ou télévisés, tels que les émissions de divertissement, les bulletins météorologiques, les horoscopes, les publicités, les séries télévisées, les films, les chansons, les émissions radio, les reportages et les journaux radio, etc.

Si les méthodes traditionnelles sont surtout destinées à l'enseignement/ apprentissage au niveau 1, l'une des caractéristiques de l'approche communicative et surtout de la tendance actuelle, est de recourir, pour l'enseignement de la langue et de la culture au niveau 2, à d'autres matériaux (les documents authentiques). C'est pour cela que leur introduction doit être perçue plutôt comme un but que comme un moyen: ils offrent une gradation de difficulté entre la langue du manuel et la langue de la réalité étrangère permettant ainsi le passage de l'une à l'autre. Grâce aux documents authentiques, la nécessité pédagogique d'enseigner une langue étrangère est non-filtrée, l'accent étant mis, de cette manière sur la communication réelle: «les documents authentiques mettent l'apprenant en contact avec la langue telle qu'elle fonctionne vraiment dans

⁵ CREMARENCO, Simona, 2009, *L'approche du document authentique en classe de FLE*, Editions Teocora, Buzău, p. 7 in *L'approche du document authentique en classe de FLE* <https://www.scribd.co>.

⁶ CREMARENCO, Simona, 2009, *L'approche du document authentique en classe de FLE*, Editions Teocora, Buzău, p. 7 in *L'approche du document authentique en classe de FLE* <https://www.scribd.co>.

la réalité sociale de la communication»⁷. Nous reprenons les trois principales raisons établies par Évelyne Bérard⁸ qui justifient l'utilisation des documents authentiques: le cadre d'apprentissage (qui est ici déterminant), l'autonomie d'apprentissage de l'élève (les stratégies d'approche des documents et des compétences acquises en classe de FLE que l'apprenant pourrait ensuite réinvestir en dehors de la classe), le contenu lui-même (l'apprenant doit mettre en relation les énoncés et leurs productions qui implique aussi la dimension pragmatique du langage, les usages sociaux et le travail linguistique).

La simple utilisation du document authentique en classe du FLE, comme le remarque justement Henri Besse «La fréquentation, même assidue et intéressée, d'une langue authentique n'assure pas nécessairement l'acquisition: nombreux sont les étudiants qui ont des difficultés à structurer la masse des données linguistiques et culturelles qu'on leur présente sans en graduer suffisamment les difficultés»⁹ n'est pas suffisante sans les remarques didactiques de l'enseignant.

L'authenticité du document est plutôt un problème d'ordre méthodologique que d'analyse du document choisi, Sophie Moirand mettant également l'accent sur l'authenticité des tâches à proposer aux apprenants, «car d'elles vont découler les activités au travers desquelles ils se construisent une compétence de communication en langue étrangère»¹⁰.

Les documents authentiques peuvent être utilisés à tous les niveaux d'apprentissage, les objectifs et les activités proposés par l'enseignant étant ceux qui déterminent le niveau des apprenants et non le document proprement dit - celui-ci n'étant qu'un «outil didactique» grâce auquel le professeur réalise des activités plus attractives hors desquelles les apprenants sont aptes à développer des compétences d'interprétation comme: la «compétence informative» (comprendre comment se construit l'information TV), la «compétence discursive» (comprendre les modes de mise en discours spécifiques au média), la «compétence intertextuelle» (celle-ci permet aux apprenants de mettre en relation différents types de textes issus d'autres médias - c'est-à-dire que l'apprenant-télespectateur a ainsi la possibilité d'apprendre à lire et à écouter, à interpréter linguistiquement et culturellement les informations en langue étrangère). De ces compétences parle Thierry Lancien, dans un ouvrage *Le journal télévisé* qui insiste sur la circulation des émissions que permet la TV, ces documents «porteurs de croyances, d'opinions, de valeurs et de représentations différentes».

Les documents authentiques oraux (comme la chanson, le dessin animé, le clip publicitaire, le film) présentent plusieurs aspects positifs: la facilité d'accès et la capacité à motiver l'apprenant à mieux apprendre une langue étrangère. Cependant, cette facilité apparente ne doit pas cacher d'autres difficultés de traitement du document; la connaissance d'une langue étrangère par le biais des médias ne suffit pas à la compréhension du message dans sa complexité, car «l'information à partir de laquelle le message est construit est transformée par les caractéristiques de l'émetteur et du destinataire»¹¹.

Carmen Compte propose des analyses de films télévisuels dans la collection EDAV¹², suivies d'informations et d'orientations pédagogiques dont le but est d'encourager la créativité

⁷ PORCHER, Louis, 1981, *Des media dans les cours de langues*, CLE International, p. 18

⁸ BÉRARD, Evelyne, 1991, *L'approche communicative*, Paris, CLE International, p. 31

⁹ BESSE, Henri, *Méthodes et pratiques des manuels de langue*, op. cit., p. 50

¹⁰ MOINRAD, Sophie, 1990, *Enseigner à communiquer en langue étrangère*, Hachette, Paris, p. 52

¹¹ COMPTE, Carmen et MOUCHON, Jean, *Décoder le journal télévisé*, op. cit., p. 5. in *Le document authentique*

¹² La collection EDAV MEDIA FLE dirigée par Carmen Compte propose six productions et exploitations de films CNDF ou grand public (TF1) comme «La main dans le sac», EDAV 1, Paris, CIEP- BELC, 1986. «Fait divers à la une», EDAV 3, Paris, CIEP- BELC, 1989. «Comment devenir champion de football», EDAV 6, 1995 in *Le document authentique*

du professeur qui ne doit pas perdre de vue le caractère authentique, originel du document. Wolfgang Bufe considère la TV comme le média central le mieux apte à enseigner les langues étrangères, il voit dans l'utilisation de la TV, comme de tout document authentique en général, «un modèle de langue supérieur à d'autres modèles didactiques construits ou simulés; elle contribue à vaincre l'anachronisme des matériaux pédagogiques commercialisés et, de ce fait, sujets à être rapidement périmés¹³. Thierry Lancien¹⁴ envisage des activités d'expression et insiste aussi sur la nouvelle relation au cinéma et à la télévision que l'outil vidéo crée, mettant l'accent sur les rapports texte-image; développant, à partir de ces documents, des activités de compréhension, d'attention visuelle et sonore chez les apprenants.

Le document authentique offre des avantages évidents et suscite l'intérêt des enseignants et des apprenants: les discours authentiques présents dans ces types de documents donnent à l'enseignant la possibilité de dépasser la monotonie qui s'instaure à un moment donné dans la classe et permettent aux apprenants d'avoir accès directement au quotidien de la culture française et francophone, de travailler la langue et la civilisation dans un même mouvement pédagogique transposant, de cette manière, l'apprenant dans le contexte culturel, social et économique de la vie française. Lorsque le document authentique est tiré de son contexte ou didactisé, il perd le caractère d'authenticité.

L'interprétation de ces textes constitue un autre désavantage car l'apprenant n'est pas suffisamment capable pour interpréter les documents qui lui sont donnés, ce qui peut donc mener à certains malentendus, contresens ou incompréhensions.

Il est important pour l'enseignant de développer chez les apprenants, par les stratégies mises en œuvre à partir du document authentique qu'il insère dans le cadre d'un programme méthodologique précis et cohérent (niveau, progression, besoins, objectifs) et les objectifs pédagogiques (qu'il a établis et qu'il doit respecter dans le cadre d'un curriculum qu'on lui impose.) clairement définis, un «savoir-faire interprétatif»: rechercher, découvrir, expliquer les éléments pertinents qui mettent en évidence le rapport culture maternelle/culture étrangère.

L'utilisation de documents authentiques comme matériel complémentaire présente plusieurs avantages: la variété, l'authenticité, l'autonomie.

La variété offre plusieurs atouts:

- au niveau de la quantité: On trouve partout des situations authentiques: dans la rue, à la maison, au restaurant, au travail etc., ainsi, on peut dire que les textes authentiques sont une source inépuisable dans la classe de FLE.
- au niveau de la qualité: On peut dire que les textes authentiques s'adressent aux enfants, aux adultes, mais aussi aux spécialistes. Le niveau de qualité est très soigné.
- au niveau du contenu: La richesse des documents authentiques développe en même temps le niveau de vocabulaire. L'élève se trouve face en face, à l'aide de ces textes, à toutes sortes de discours (discours entre copains, entre parents, entre sportifs, entre politiciens, entre personnes cultivées etc.), riches au niveau phonétique à cause des pauses, des hésitations, des gestes, du silence. Ici, l'apprenant fait connaissance avec la culture et les habitudes sociales spécifiques à chaque pays.

L'authenticité fait référence au reflet authentique de la vie de tous les jours ainsi que des niveaux de langue utilisés (parlé/ familier, courant ou soutenu). Ici on parle des films, des journaux télévisés, des émissions de jeux, des documentaires, des livres, des émissions de radio etc.

¹³ BUFE, Wolfgang, in *ELA* n°38, op. cit., p. 7

¹⁴ LANCIEN, Thierry, 1986, *Le document vidéo dans la classe de langue*, CLE. *L'utilisation de la télévision en classe de langue*, Thèse de doctorat, Université de Paris III, 1990

L'autonomie peut aider l'apprenant à se débrouiller en dehors de la salle de classe (par exemple, chercher des lettres de motivation ou des CV pour un entretien d'embauche). Ces documents offrent ainsi aux élèves la possibilité de passer à un apprentissage auto - didactique, de choisir eux-mêmes les sujets correspondants à leurs intérêts.

BIBLIOGRAPHIE

- BRĂESCU, Maria, *Méthodologie de l'enseignement du français*, București, Editura didactică și pedagogică, 1979
- CUQ, J.-P., *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, Paris, CLE International, 2003
- DOSPINESCU, Vasile, *Didactique des langues. Tradition et modernité et analyse critique de manuels*, Iași, Editura Junimea, 2002
- MANOLACHE, Simona et ȘOVEA, Mariana, *Enseigner le français, Cours de didactica limbii franceze*, Suceava, Editura Universității, 2003
- PENDAX, Michèle, *Les activités d'apprentissage en classe de langue*, Paris, Hachette, 1998
- TAGLIANTE, Christine, *La classe de langue*, Paris, CLE International, 1994
- TOMESCU, Rodica., *La didactique du français langue étrangère*, Editura Universității din Oradea, 2013
- ASLIM-YETIS, Veda, «Le document authentique: un exemple d'exploitation en classe de FLE», in *Synergies Canada*, n° 2, 2010, disponible sur: <https://id.ifprofs.org/ressource-methodologique/document-authentique-exemple-exploitation-classe-fle>,
- «L'approche du document authentique en classe de FLE», disponible sur <https://www.scribd.com/doc/235152552/L-Approche-Du-Document-Authentique-en-Classe-de-FLE>,
- «Pour une définition des documents authentiques», disponible sur <http://asociatia-profesorilor.ro/pour-une-definition-des-documents-authentiques.html>,

L'ACQUISITION DU VERBE EN FRANÇAIS LANGUE ÉTRANGÈRE

prof. **Raluca Elena COLȚUNEAC**

Colegiul Tehnic « Samuil Isopescu » Suceava

La catégorie des formes verbales recouvre trois domaines que l'apprenant doit apprendre à maîtriser au cours du processus d'acquisition. Du point de vue sémantique, le verbe sert à désigner les procès tandis que du point de vue morphologique, le verbe actualise ces procès par les marques de personne, de modes et de temps. Toutes ces marques sont réunies sous la dénomination de conjugaison. Du point de vue syntaxique, le verbe constitue le constituant central du groupe verbal.

Les formes verbales occupent une position centrale dans l'acquisition d'une langue étrangère. L'apprenant doit d'abord apprendre à percevoir les caractéristiques des formes verbales de la langue seconde qui ne sont pas semblables à celles de sa langue maternelle. Seulement ensuite il va pouvoir les utiliser correctement dans ses propres productions.

J. Gardes-Tamine (1990 : 69) définit le verbe comme le « noyau syntaxique et sémantique de la proposition, qui lui donne un ancrage pragmatique par les marques morphologiques de personne, de temps, de mode et d'aspect ».

L'acquisition des formes verbales pose de différents problèmes aux apprenants. En français, on parle généralement de trois groupes de verbes. Les verbes en « -er » appartiennent au premier groupe de verbes du français qui est le plus nombreux. Selon S. Aslanides (2001 : 56), ce groupe contient plus de 4000 verbes et il présente la conjugaison « la plus normalisée ». Même si les verbes en « -er » présente une conjugaison assez régulière, leur utilisation pose des problèmes au début du processus d'acquisition.

Les verbes en « -ir » appartiennent au deuxième groupe qui comporte environ 300 verbes. Ce deuxième groupe contient une contrainte qui est représentée par l'alternance radicale « -i/-iss », par exemple pour le verbe « finir » on remarque l'alternance radicale « finir/finissant ». Comme le rappelle S. Aslanides (2001), cette alternance radicale permet à l'apprenant d'identifier l'appartenance d'un verbe au deuxième ou au troisième groupe.

Le troisième groupe contient les verbes qui n'appartiennent ni au premier ni au second groupe. Contrairement aux verbes du premier groupe, les verbes du troisième groupe ont soit une base qui peut avoir plusieurs formes, soit plusieurs bases différentes. Les verbes du troisième groupe sont des verbes irréguliers et leur conjugaison pose les plus grands problèmes à l'apprenant du français langue étrangère.

En français, les marques de personne accompagnent toujours la forme verbale. Ce phénomène linguistique constitue un aspect particulier du français qui peut être différent dans la langue maternelle de l'apprenant. Il y a des langues où les marques de personnes sont contenues dans la désinence de la forme verbale. Le genre du verbe est lié au référent de la personne et il n'est marqué que par le participe passé. L'apprenant doit également maîtriser les conditions particulières de l'accord du participe passé.

L'apprenant doit très bien distinguer entre les différentes valeurs des modes verbaux. En ce qui concerne le mode l'indicatif, les valeurs de l'imparfait et du passé composé sont difficiles à distinguer. Pourtant les conditions d'emploi et les valeurs du subjonctif posent généralement les plus grandes difficultés à l'apprenant du français langue étrangère.

La notion de temps désigne deux choses en français : elle renvoie aussi bien à la forme verbale qu'à la chronologie. Il ne faut pas confondre le sens grammatical du mot « temps » avec son sens courant. C'est pourquoi les grammairiens J. Damourette et E. Pichon ont proposé d'utiliser le terme « tiroir » pour désigner les temps verbaux (R. Eluierd : 2004). L'apprenant doit distinguer entre des temps simples, composés et surcomposés. Les formes simples des verbes contiennent beaucoup plus d'irrégularités que celles composées et surcomposées. L'apprenant doit connaître la forme graphique et phonologique des temps verbaux mais surtout il doit maîtriser les valeurs particulières des temps verbaux et leur utilisation en contextes.

La morphologie des formes verbales simples du français est très complexe, son acquisition posant beaucoup de difficultés aux apprenants. Les formes verbales composées sont formées d'un auxiliaire, « avoir » ou « être » et d'un participe passé. À une forme simple correspond toujours une forme composée de même niveau, à savoir : présent – passé composé etc. Il est important que l'apprenant distingue entre l'emploi des auxiliaires « être » et « avoir ».

La notion d'aspect doit également être prise en compte dans le processus d'acquisition des formes verbales. L'aspect lexical et l'aspect grammatical expriment les traits aspectuels d'un procès. Selon S. Aslanides (2000 : 117) l'aspect lexical représente « les contraintes aspectuelles liées au verbe lui-même » tandis que l'aspect grammatical englobe « l'ensemble des caractéristiques aspectuelles résultant de l'insertion du verbe en discours ».

Pour l'apprenant d'une langue seconde il est très important de distinguer entre les valeurs aspectuelles des formes verbales. Les traits aspectuels d'un procès sont influencés par le choix d'un certain verbe et l'emploi d'un certain temps. L'apprenant doit distinguer entre les oppositions accompli/inaccompli, duratif/ponctuel, perfectif/imperfectif, inchoatif/terminatif, itératif/non-itératif et progressif/non-progressif.

L'apprenant doit également distinguer entre les constructions syntaxiques caractéristiques à chaque voix : active, passive, pronominale et factitive. Il doit connaître les constructions spécifiques pour chaque verbe. Chaque verbe comporte au moins une construction spécifique, parfois plusieurs. Le type et le nombre des compléments, leur caractère obligatoire ou pas, le type d'attribut, les prépositions qui introduisent tel ou tel complément constituent des informations lexicales, attachées au verbe (S. Aslanides : 2000). Nous pouvons affirmer que les constructions des verbes représentent un point « sensible » qui distingue entre les sujets natifs et non-natifs.

Les verbes se conjuguent le plus souvent sur une seule et même base, mais il y a des verbes qui présentent dans leur conjugaison de deux à six bases différentes (J.- M. Gouvard 2004). C'est pourquoi la maîtrise de la morphologie du verbe français pose beaucoup de difficultés aux apprenants étrangers.

L'acquisition du système verbal français suppose beaucoup de temps et d'effort de la part de l'apprenant. Les temps grammaticaux s'inscrivent dans la forme même du verbe au moyen de marques spécifiques. Les temps verbaux fournissent des informations concernant la valeur

temporelle du verbe (l'inscription de l'action dans une époque de la chronologie), des informations concernant l'aspect ainsi que des informations concernant les valeurs modales (la position de l'énonciateur par rapport à ce qu'il affirme).

Selon G. Vigner (2004), l'utilisation correcte des temps verbaux ne dépend pas de la nature des faits présentées, mais du point de vue de celui qui les présente, c'est-à-dire d'une grammaire de l'énonciation. Pour les apprenants du français langue étrangère, il n'est pas suffisant de définir les valeurs d'usage des temps verbaux, mais il s'agit d'en assurer l'usage en décrivant les situations dans lesquelles cet usage sera pertinent. D'une langue à l'autre l'inventaire des formes verbales n'est pas le même et les marques verbales ne désignent pas les mêmes valeurs de sens.

L'apprenant ne doit pas acquérir l'organisation du système verbal du français, mais il doit découvrir « comment s'opère le jeu d'équivalence de sa langue au français, en passant aussi bien par le sémantisme du verbe, que par l'usage de marques temporelles externes (locutions diverses) » (G. Vigner, 2004 : 75).

BIBLIOGRAPHIE

ASLANIDES, S., *Grammaire du français. Du mot au texte*, Paris, Champion, 2001.

ELUERD, R., *Grammaire descriptive de la langue française*, Paris, Armand Colin, 2004.

GARDES-TAMINE, J., *La grammaire. Syntaxe*, Paris, Armand Colin, 1990.

GOUVARD, J.- M., *Précis de conjugaison*, Paris, Armand Colin, 2004.

VIGNER, G., *La grammaire en FLE*, Paris, Hachette, 2004.

L'UTILISATION DES DOCUMENTS RADIOPHONIQUES EN CLASSE DE FLE

Prof. **Corina CONȚESCU**
Liceul Tehnologic „Clisura Dunării” Moldova Nouă

Les documents radiophoniques représentent une véritable mine de documents authentiques sonores et d'actualité qu'on peut exploiter en classe de FLE. La radio représente un vaste répertoire de ressources sonores pour enseigner le français langue étrangère. L'offre radiophonique est très variée - débats, reportages, messages promotionnels, interviews, bulletins d'information, bulletins météorologiques, commentaires sportifs, titres de journal, jeux, histoires drôles, récits et faits divers, qui reflètent un grand nombre des façons de parler actuelles. Tous ces documents permettent d'améliorer la compréhension orale, ainsi que la concentration des apprenants à la réalité médiatique de la langue et les mettent en contact avec de divers accents, voix, rythmes et registres de langue.

La radio offre une diversité de documents qui couvre à peu près tout type de discours. Ces documents véhiculent de nombreux traits d'oralité, avantage et désavantage au même temps, à cause des difficultés des contenus variés et constamment renouvelés, marqués par les variations socioculturelles et affectives de la langue parlée.

La radio est un outil d'information qui présente de grandes possibilités sur le plan pédagogique, mais il ne faut pas ignorer les difficultés que les apprenants rencontrent lorsqu'ils sont confrontés à des documents radiophoniques : les locuteurs s'expriment souvent rapidement, ils utilisent un vocabulaire difficile, ils parlent avec accent. S'adressant aux Français, ils mettent en œuvre des connivences et des implicites culturels.

La compréhension du document oral est limitée souvent par des facteurs de nature phonétique et prosodique. Les auditeurs peu expérimentés échouent à suivre le fil conducteur du document et seulement des fragments du document sont perçus. La vitesse du discours et son articulation compliquent le déchiffrement du sens par la segmentation qu'elle engendre.

Un des objectifs de l'utilisation des documents radiophoniques en classe de FLE est la sensibilisation à l'écoute. Les élèves apprendront de prêter attention aux signaux qui les entourent, faculté essentielle pour l'apprentissage d'une langue étrangère. Au-delà du sens précis des mots, les éléments para-verbaux et les sons d'ambiance fournissent des informations qui aident à comprendre ce qui se passe et ce qui se dit. Cet exercice de concentration, l'entraînement des oreilles sera une expérience utile lorsque, à un moment donné, l'apprenant se retrouvera au sein de la culture et de la langue française. De même, l'écoute collective aide à l'instauration d'un climat propice au travail en groupe, car écouter, c'est respecter la parole de l'autre.

Chaque type de document radiophonique a ses propres caractéristiques sonores et offre diverses possibilités d'exploitation pédagogique. En fonction des objectifs proposés, l'enseignant choisira le type de document que lui conviendra le mieux. Au moment du choix du document radiophonique à exploiter en classe de FLE, le professeur doit tenir compte de quelques aspects discursifs qui lui sont propres.

Premièrement, il faut se poser la question du type d'oral proposé dans l'extrait choisi : oral spontané comprend les marques orales de l'élaboration du discours au fur et à mesure qu'on le construit, étant donc fortement marqué par des hésitations, des pauses, des ruptures de construction, des phrases inachevées et des répétitions. Le second type de discours est une oralisation d'un support écrit et il ne comporte pas les ratés de l'oral.

Le travail d'un extrait radiophonique peut se faire au niveau du contenu sémantique, mais aussi au niveau de la forme. Pour rendre abordable pédagogiquement un document, il est nécessaire de mettre en valeur ses caractéristiques discursives. Cela se fait par la mise à plat des conditions de production du discours : le nombre de locuteurs, échange ou non échange, échange face à face ou à travers un canal, échange à l'extérieur ou en studio, oral spontané ou écrit oralisé. Ce sont des critères qui rendent possible la classification des documents oraux, pour mettre en valeur les régularités grammaticales, discursives et textuelles qui les caractérisent. Par exemple, le bulletin d'information est présenté par un seul locuteur, donc il n'y a aucun échange, et l'information n'est qu'un écrit oralisé diffusé d'un studio. Dans le cas du bulletin météorologique, les mêmes caractéristiques s'appliquent. Par contre, un document du genre questionnement d'un homme politique prend la forme d'une interview préparée, la communication s'établit entre deux locuteurs (ou plus de deux), l'échange est du type face à face, en studio. Même si les questions de l'interview sont préparées d'avance, les réponses seront toujours spontanées.

En travaillant sur une interview, l'enseignant pourrait diriger l'apprentissage vers le repérage de ce qui est d'ordre de l'interaction, de la construction question-réponse et de la cohérence qui s'établit au sein de cet échange, des stratégies d'évitement et des tentatives de réorientation de l'interviewer afin de ramener l'interlocuteur là où il le désire. Au niveau du lexique, l'enseignant pourrait s'intéresser aux prises d'initiative, aux marqueurs qui servent d'ouverture à un échange, ceux qui marquent la poursuite de l'échange, mais aussi aux marqueurs interactionnels vides de sens mais nécessaires aux locuteurs, tels les : «alors», «dis donc», «y paraît que», «c'est vrai que», etc. Le champ lexical en liaison avec la thématique pourrait être exploité, le choix des temps verbaux, les indicateurs spatio temporels et l'utilisation des marques personnelles, les thématisations (la mise en valeur d'un élément du discours) et les modalisations (l'atténuation des jugements, par exemple), indices discursifs qui servent à caractériser le locuteur dans une situation d'énonciation.

Lorsque le document radiophonique choisi est un récit ou un témoignage rapporté, l'enseignant pourrait exploiter pédagogiquement la construction de la narration, les étapes du récit, les éléments qui structurent et qui aident à la progression du récit.

Souvent, à la radio, on entend des revues de presse, c'est-à-dire des synthèses journalistiques de la façon dont divers journaux et magazines analysent et présentent l'actualité. La caractéristique stylistique de la revue de presse est l'utilisation du discours rapporté : le journaliste cite les publications auxquelles il se réfère. Les citations sont introduites par des verbes déclaratifs qui déclinent toutes les nuances du verbe *dire*: affirmer, ajouter, conclure, commenter, constater, décrire, demander, estimer, noter, remarquer, répondre, souligner, titrer, etc. Par cette caractéristique, la revue de presse est un outil pratique pour enseigner les règles du discours rapporté.

Mais, quel que soit le type du document radiophonique choisi, il faut toujours s'intéresser aux marques prosodiques et aux particularités de l'oral, y compris l'élision et la variation des registres.

Ressources radio:

Radio France

Toutes les émissions des différentes radios du groupe Radio France (France Inter, France Info, France Culture, France Bleue, France Musique) sont disponibles en direct, en streaming pour une durée limitée.

Arte Radio

Les émissions sont disponibles en streaming, en téléchargement et en podcast.

RFI

Toutes les émissions sont accessibles en direct, en streaming et téléchargeables pendant une durée limitée.

Radio Canada

Les archives peuvent être visionnées sur le site, mais ne sont pas téléchargeables. Il est toutefois possible d'acheter certaines émissions pour une utilisation professionnelle.

RSR, la Radio Suisse Romande

Émissions disponibles en streaming et quelques-unes en podcasts

RTL

Émissions peuvent être écoutées en direct, en streaming et sous forme de podcasts.

Europe 1

Émissions peuvent être écoutées en direct, en streaming et sous forme de podcasts (podcasts vidéo et audio).

INA

Le site de l'INA met à disposition du public quelque 100 000 programmes télévisuels et radiophoniques. La plupart du contenu (80 %) est gratuit et diffusé en streaming. Le reste est disponible en location (entre 1 et 3 euros) ou à l'achat (de 1 à 12 euros).

BIBLIOGRAPHIE

1. BADAU, Georgeta, *Améliorer la compréhension orale des apprenants à l'aide des ressources RFI*, Cluj-Napoca, 2009.
2. BECHTEL, Marine, *Comment utiliser la radio en classe de FLE?*, <https://culturefle.de/travailler-oral-avec-la-radio/>
3. GROS, Déborah, *Faire de la radio en classe de FLE*, <http://www.franccparler-org/faire-de-la-radio-en-classe-de-fle/>
4. TOMESCU, Rodica, *La didactique du français langue étrangère*, Editura Universității din Oradea, 2013.

EXPLOITATION DES ACTES DE LANGAGE DANS L'ENSEIGNEMENT DU FLE PAR LE BIAIS DES CAMPAGNES DE SOLIDARITE SOCIALE

prof. Iordache Anca- Maria,

Liceul « Alexandru Lahovari », Râmnicu-Vâlcea

1.1. Actes de langage et didactique du FLE

Nous soulignons avec Armengaud que « l'unité minimale de la communication humaine n'est ni la phrase ni une autre expression. C'est l'accomplissement (performance) de certains types d'actes. »¹⁵ Mais, pour que l'apprenant réussisse à accomplir un acte de langage, il y a tout un chemin à parcourir. Nous ne voulons pas prôner un enseignement du FLE basé exclusivement sur un enseignement construit sur et par l'acte de langage en lui-même. L'apprentissage d'une langue étrangère, dans un contexte scolaire, prend la forme d'un puzzle. L'apprenant construit au fur et à mesure ses compétences langagières dans la langue vivante qu'il étudie à l'école.

Savoir construire un acte de langage dans un certain contexte situationnel ne relève seulement d'une acquisition purement pragmatique – je profère un ordre, parce que moi, en tant qu'élève, j'ai appris dès le début à construire un ordre. Et même si l'apprenant apprend en tant que tel un acte de langage, il ne saura pas l'employer dans une situation appropriée. Tout d'abord, l'apprenant a besoin de l'instrument *grammaire*, l'instrument *vocabulaire*, l'instrument *orthographe* pour construire formellement un acte de langage. Ensuite, il doit connaître le contexte socioculturel pour bien mettre en situation l'acte de langage qu'il a acquis. Évidemment l'apprentissage d'une langue vise l'emploi de la langue en situation. Même pour ce qui est de la langue maternelle, on ne l'apprend pas par types d'actes de langage, mais on fait appel à toute une palette d'outils, d'instruments. Ce qui intervient en ce cas, c'est évidemment penser au fait qu'un enfant apprend sa langue maternelle par répétition, premièrement en répétant des mots isolés et, deuxièmement, en prenant comme référents différents objets, et, plus tard, situations ; en assimilant les mots en situation, l'enfant commence à devenir conscient de la réalité de sa langue. Et voilà, ce qui intervient ici, c'est l'acte en situation. Mais pour maîtriser ces techniques de la profération des actes et de leur interprétation, le sujet parlant a besoin de mettre en œuvre les compétences : linguistique, encyclopédique, logique et rhétorico-pragmatique. Sinon comment transmettre ou déchiffrer un acte de langage indirect, par exemple ? À coup sûr, il nous semble redondant de dire que l'on doit prendre en considération le facteur approche communicative, puisque le but de l'apprentissage de toute langue c'est l'emploi de la langue. Si on apprend une langue vivante dans le but de communiquer par le biais de cette langue, il est évident que la manière la plus simple et la plus adéquate est de faire appel à une approche communicative qui est centrée sur le sens et le contexte dans une certaine situation de communication. Finalement, c'est une question tout à fait logique.

L'objectif général de l'approche communicative est d'acquérir la compétence de communication, compétence qui se rapporte à l'actualisation des potentialités logico-

¹⁵ F. Armengaud, *La Pragmatique*, Paris, PUF, 1990, p. 77

linguistiques de la langue et aux implicites situationnels qui déterminent l'accomplissement des intentions énonciatives par des actes de langage directs et indirects.

Selon le CECRL¹⁶, la compétence de communication se compose de : la compétence linguistique, la compétence sociolinguistique, la compétence pragmatique. Communiquer signifie utiliser un code linguistique rapporté à une action dans un contexte social et culturel donné. C'est cette action qui fait référence à la compétence pragmatique et qui met l'accent sur l'importance des actes de langage au cadre de l'apprentissage du FLE, parce que l'acte de langage témoigne de cette dimension actionnelle de la langue.

Ayant en vue que notre démarche manifeste du domaine de la pragmatique, nous allons retenir particulièrement la compétence pragmatique qui est définie dans le CECRL de la manière suivante : « la compétence pragmatique recouvre l'utilisation fonctionnelle des ressources de la langue (réalisation de fonctions langagières, d'actes de parole.) »¹⁷ Cette compétence suppose la connaissance des actes de langage et l'habileté de l'interlocuteur – l'apprenant – à comprendre la force illocutionnaire transmise par un sujet parlant. Les apprenants doivent comprendre les actes de langage pour pouvoir inférer ce que l'interlocuteur veut dire et pour pouvoir répondre en construisant eux-mêmes des actes de langage adéquats à la situation de communication. En plus, « la compétence pragmatique renvoie à l'approche actionnelle et aux choix de la stratégie discursive pour atteindre un but précis. Elle fait le lien entre le locuteur et la situation en permettant de distinguer et d'identifier différents messages. C'est elle qui répond au pourquoi de la compétence linguistique [...] c'est pourquoi, on sensibilise l'apprenant aux différents types de discours et à la notion d'acte de parole. »¹⁸

L'apprenant peut réussir à comprendre et à employer correctement les actes de langage au moment où il comprend ce que l'on lui transmet. Dans la vie réelle, l'apprenant va être mis dans des situations diverses lorsqu'il doit performer dans une langue étrangère. Il peut être locuteur ou interlocuteur, il peut jouer différents rôles. De cette manière, il doit savoir changer de registre linguistique fonction de la situation dans laquelle il se trouve. Il est aussi important qu'il sache quels actes de langage sont différents dans la langue maternelle et dans la langue cible, de quels points de vue ils sont différents et ce qui ne convient pas à dire dans une certaine situation. Dans l'apprentissage d'une langue étrangère, il est impérieux d'aider l'apprenant à enrichir l'emploi des actes de langage pour interagir avec les natifs. Les apprenants ont parfois des difficultés à comprendre l'intentionnalité du langage ou ils ont de la peine à produire des actes de langage appropriés.

L'apprentissage d'une langue vivante signifie de la socialisation. Les leçons ne doivent pas s'appuyer seulement sur l'apprentissage de certains critères grammaticaux en vue de présenter à la fin des thèmes sur des sujets donnés, mais l'enseignant doit faire parler l'apprenant dans des situations variées, le faire s'adapter à ces situations.

L'apprenant doit avoir les outils nécessaires – outils fournis par l'enseignant – pour découvrir et déchiffrer les subtilités des actes de langage dans une conversation – comment commencer une conversation, comment la continuer, comment exprimer ce que l'on ne comprend pas, comment changer le thème de discussion, comment interpréter l'intonation ou le silence. L'enseignant doit être conscient qu'il est nécessaire que l'apprenant sache interpréter un

¹⁶ *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues*, Didier, Paris, 2001

¹⁷ *Idem*

¹⁸ C, Kerbrat-Orecchioni, *Les actes de langage dans le discours*, Paris, Nathan, 2001, p.2

acte de langage. L'interprétation des actes de langage doit être faite explicitement pour que l'apprenant soit capable d'agir dans certains moments. L'enseignement de cette interprétation doit se passer régulièrement au cadre des classes de français, mais, pas nécessairement par répétition, parce qu'interpréter un acte de langage peut supposer interpréter maintes situations différentes.

La didactique moderne prend en considération l'enseignement des actes de langage, la création des savoir-faire afin de réagir conformément à une situation communicationnelle. Une modalité d'enseigner les actes de langage peut être constituée par le visionnage des films, des vidéos et par l'analyse de l'interaction entre les sujets parlants impliqués dans la conversation, suivie de discussions dans la classe. Une bonne méthode pour l'enseignement des actes de langage c'est la mise en situation. Par exemple, par le jeu de cartes – l'enseignant présente aux apprenants différentes situations ayant inscrites sur les cartes les informations nécessaires pour que les apprenants agissent et prétendent être les personnages en question. Après ce jeu de rôle, l'enseignant, mais aussi les apprenants, font des observations et proposent des solutions pour remédier les éventuelles situations traitées d'une manière incorrecte. Les apprenants doivent être préparés pour ce qui se passe en dehors la classe, parce qu'ils interagissent aussi avec des gens qui viennent d'autres milieux sociaux et non seulement avec leurs collègues ou leur enseignant.

Parler c'est, avant tout, effectuer des actes, c'est faire agir. L'apprenant le fait tout d'abord dans des situations créées par l'enseignant dans la classe et puis dans la société. Parler signifie accomplir des actes de langage et cet accomplissement suppose la présence d'un locuteur et d'un interlocuteur, suppose l'instauration d'une relation ce qui détermine l'apprenant à être conscient qu'il y a toujours un autrui avec lequel il doit interagir, d'où l'importance de l'aspect interactionnel des actes de langage.

Ainsi, les actes de langage doivent s'intégrer au processus d'enseignement/ apprentissage du FLE, parce que seulement de cette manière l'apprenant réussit à acquérir les besoins langagiers pour pouvoir s'exprimer dans des situations variées de communication et, par conséquent, l'apprenant devient le bénéficiaire du « contrat de communication »¹⁹ au moment où il emploie la langue vivante acquise.

En guise de conclusion, nous soulignons que les actes de langage doivent se centrer au cœur du processus d'enseignement/ apprentissage du FLE, sans inventorier toute une panoplie d'actes de langage au cours des classes de français- ce qui paraîtrait ennuyant pour l'apprenant, mais en faisant appel à différentes stratégies d'induction qui aident l'apprenant à découvrir, à partir de différentes situations, les actes de langage proférés.

1.2. Les campagnes de solidarité sociale- outil dans l'enseignement du FLE

1.1.1. Les campagnes de solidarité sociale – approche pragmatique

Les campagnes de solidarité sociale peuvent être appréciées sous deux aspects qui tiennent à l'efficacité pragmatique, la dimension illocutionnaire et la dimension perlocutionnaire qui convergent vers la réalisation, vers l'accomplissement d'un macro-acte de langage : *faire agir*.

¹⁹ P. Charaudeau, *Le contrat de communication dans la situation classe*, <http://www.patrick-charaudeau.com/Le-contrat-de-communication-dans.html>

Avant de présenter le corpus et de procéder à l'analyse, nous devons apporter quelques éclaircissements théoriques sur la notion de macro-acte de langage (un ajout à la partie scientifique des actes de langage du premier chapitre ; cette approche nous a conduits à prendre en considération le macro-acte de langage). Dans son article, « Note pour une pragmatique textuelle. Macro-actes indirects et dérivation rétroactive » paru en 1980, Frédéric Nef est celui qui introduit la notion de macro-acte de langage indirect dans le paysage linguistique francophone : « Un acte peut être globalement dérivé d'un texte fort complexe, comportant une très grande variété d'actes de langage, appartenant à des types illocutionnaires différents. »²⁰ Un ensemble de micro-actes de langage, faisant partie d'un texte, peut conduire vers une valeur illocutionnaire globale. Le texte est une séquence d'actes illocutionnaires, séquence qui peut se constituer dans sa totalité comme un acte de langage, parce que, ce que l'on suit dans un texte, c'est sa visée et son résultat pragmatique, non la succession des micro-actes qui le compose. C'est en cela que réside le macro-acte de langage. En d'autres termes, « la visée illocutionnaire globale définit tout texte comme ayant un but (explicite ou non) : agir sur les représentations, les croyances et/ou les comportements d'un destinataire individuel ou collectif. [...] comprendre un texte consiste toujours à saisir l'intention qui s'y exprime sous la forme d'un macro-acte de langage explicite ou à dériver du texte. »²¹

Nous soumettons à l'analyse quatre campagnes de solidarité sociale.

Corpus

A. Aujourd'hui encore 57 millions d'enfants sont privés d'éducation. Comme Adolpho, comme Zaïra, des milliers d'enfants prennent le chemin de l'école grâce aux projets menés par Aide et Action. Parce que l'école est une chance et qu'elle permet à tous de se développer et de s'épanouir. Aide et Action s'engage. L'éducation change le monde. Changez- le avec nous !
(Campagne de l'association Aide et Action- Accès à l'éducation Transcriptions de la vidéo
<https://www.youtube.com/watch?v=CP7OOqi5jOo>)

B. Pour sauver le monde, il existe déjà plein de superhéros. Il y a Superman, Wonderwoman, Batman, Spiderman et puis il y a ... Supervous. Les superhéros adorent faire exploser des trucs, enfin surtout quand il y a des caméras, tandis que Supervous est moins spectaculaire. Mais quand il ou elle agit, ce n'est pas du tape à l'œil. Son programme c'est simple : c'est la fin de la faim. Et ça, c'est pas de la gnognote. Et puis, Supervous n'est pas obligé de porter des collants et Supervous dispose de superpouvoirs, alors que Supervous doit se débrouiller seul. Alors, pour sauver les gens, il utilise une ONG. Et ça marche. Avec Action contre la faim, par exemple, il sauve un enfant toutes les trois minutes. Et ça tombe bien, parce que Supervous n'a pas que ça à faire non plus. Mais surtout Supervous existe vraiment. Pour devenir super, il est allé sur le site d'action contre la faim et là il a adhéré. Non pas donateur, adhérent. Pour participer à l'assemblée générale, élire les administrateurs, contribuer aux décisions. Bref, donner du temps de cerveau disponible. En faisant cela, Supervous soutient les équipes d'action contre la faim sur place, il combat les forces du mal sans relâche, parce que la faim n'est pas une fatalité. Alors, restez vous-mêmes et devenez super. Adhérez, parce que Supervous, c'est Vous.

(Campagne de l'Association Action contre la faim Transcriptions de la vidéo
<https://www.youtube.com/watch?v=uVi6JEASlOI>)

La solidarité climatique passe par des gestes quotidiens. Le matin, A débarque dans sa 4x4 et B au volant de sa citadine hybride. Pour son déjeuner, A choisit un steak-frites et B une grande assiette de légumes de

²⁰ F. Nef, « Note pour une pragmatique textuelle », p. 185 in Communication, vol. 32, no. 1, 1980, p. 183-189

²¹ J.M. Adam, *Le texte et ses composantes* in *Semen*, 8, 1993, <https://semen.revues.org/4341#quotation>

saison. Rentré à la maison, A enlève son pull et laisse son thermostat sur 23 degrés. Quant à B, il reste couvert et vérifie que la température n'excède pas 19 degrés. Résultat : par B moins A, réduire son empreinte écologique ne nuit en rien à sa qualité de vie. Réagissons ! Notre climat, c'est notre quotidien. Aujourd'hui pour demain.

(Campagne de la Fondation Nicolas Hulot- Osons agir pour le climat avec les éco-gestes Transcriptions de la vidéo <https://www.youtube.com/watch?v=Y-GxvIOp1BU>)

Ce qui est bien quand on est jeune, c'est qu'on est libre. Libre d'aimer Emilie, mais de sortir avec Sophie, Leïla ou Lucas. Libre d'ignorer ton père et libre d'avoir besoin de lui. D'aller au cinéma et pas regarder le film. Libre de ne pas répondre à Tom et tenir 20 secondes. D'être classique ou originale. D'étudier ou de glander. Ou encore libre de commencer à fumer et de continuer à fumer et de continuer à fumer. Quand on est libre, pourquoi être dépendant ?

(Campagne antitabac de l'Agence Santé publique en France Transcriptions de la vidéo <https://www.youtube.com/watch?v=zrNvecBKwPk>)

Les campagnes ci-dessus sont des campagnes de solidarité sociale qui invitent à A. - s'engager pour soutenir l'éducation, B.- rejoindre *Action contre la faim* pour combattre la famine dans le monde, C.- réagir pour réduire son empreinte écologique, D.- ne pas commencer ou renoncer à fumer.

Nous pouvons observer que ces campagnes de solidarité sociale se soumettent à une analyse pragmatique, parce qu'elles profèrent un acte directif qui est un appel à la mobilisation pour soutenir les causes humanitaires et offrir son aide. La finalité de ces campagnes est de *faire faire*- en l'occurrence *faire agir* par l'intermédiaire d'un *faire savoir*- dans notre cas *faire croire* aux problèmes soulevés par les besoins humanitaires de la société. De ce fait, l'univers des interlocuteurs souffre une modification à l'égard des problèmes de la société, dès lors qu'ils acceptent de prendre attitude, de s'engager et de réagir ou d'agir face aux questions humanitaires.

Chaque campagne se constitue en tant que diptyque ayant en vue qu'elle est formée de deux parties complémentaires. Nous pouvons remarquer que, dans leur structure linguistique, il y a deux parties : une partie informative qui débouche sur une partie qui incite à agir. La première partie – que nous appelons *histoire* – contient des actes assertifs, assertions qui informent l'interlocuteur et dont la visée est de mettre à la disposition de l'interlocuteur cette *histoire* dans le but d'attirer son attention, de le sensibiliser et de le persuader de la véracité d'un certain état de fait. À la première vue, cet enchaînement d'assertions qui construisent l'*histoire* semble détourner l'interlocuteur du but prévu par la campagne, semble opacifier, même obturer l'illocution. Mais, en fait, l'histoire ne fait que lancer une introduction pour la deuxième partie de la construction de la campagne. Et cette introduction est une *transition* vers la deuxième partie qui est la *visée* de la campagne. L'*histoire* et la *transition* constituent deux arguments en faveur de la thèse agir, le facteur argumentatif étant inclus à la dimension pragmatique. De cette manière, nous pouvons identifier les trois étapes :

- A. *Histoire* : « Aujourd'hui encore ...Action. » *Transition* : « Parce que l'école ... change le monde. » *Visée* : « Changez- le avec nous ! »
- B. *Histoire* : « Pour sauver le monde ... la faim n'est pas une fatalité. » *Transition* : « parce que Supervous, c'est Vous. » *Visée* : « Adhérez ! »
- C. *Histoire* : « La solidarité climatique ... sa qualité de vie. » *Transition* : « Notre climat, c'est notre quotidien. Aujourd'hui pour demain. » *Visée* : « Réagissons ! »
- D. *Histoire* : « Ce qui est bien ... de continuer à fumer. » *Transition* : « Quand on est libre » *Visée* : « pourquoi être dépendant ? »

L'*histoire* et la *transition* constituent les étapes préparatoires de la *visée*. La *visée* se manifeste par des injonctions pour A, B, C et par une question rhétorique pour D qui sous-entend l'injonction « Renoncez à la fumée ! » Ces étapes se trouvent dans une relation de dépendance mutuelle, de cause à effet.

Les assertions et les injonctions (qui prennent la forme des conseils, des invitations, des interdictions, des prières) sont des actes préparatoires pour la cohérence de notre discours qui est la campagne de solidarité sociale, l'acte final étant celui de déterminer l'interlocuteur d'agir.

Le discours de la campagne de solidarité sociale peut être assimilé à un macro-acte de langage indirect ou dérivé. Même si pour A, B, C, à la fin des campagnes, on a affaire avec des actes directs, en l'occurrence injonctions, le macro-acte indirect global reste celui de *faire agir*. L'interlocuteur peut décoder cet acte en accédant à un examen d'actes y inclus. L'intention communicative peut rester sous-entendue parce qu'elle est suffisamment notoire. On sait, lorsqu'il s'agit d'une campagne humanitaire, que l'intention est de faire agir le public. Le but de ces campagnes est d'informer, de faire connaître, de construire des images, de modifier des attitudes et des comportements pour, finalement, déclencher une action, celle de prendre attitude et d'agir.

Dans le cas de ces campagnes, il y a une concordance entre la dimension illocutionnaire et celle perlocutionnaire. Les effets perlocutionnaires entraînés par l'illocution se reflètent sur les interlocuteurs de telle manière que ces effets prennent forme et se matérialisent. Les effets possibles sur l'interlocuteur peuvent être : se sensibiliser sans agir, agir ou, le pire des cas, être indifférent. Tout être humain devient au moins sensible aux problèmes de la société et il y a beaucoup de personnes qui se mobilisent et s'impliquent dans des associations humanitaires.

Ainsi, les campagnes de solidarité incluent un discours qui profère, en ensemble, un acte cognitif persuasif dont le but est de transformer les états de savoir, croire et vouloir afin d'accomplir une performance.

1.1.2. Les campagnes de solidarité sociale – approche didactique

Qu'est-ce que c'est la solidarité sociale? Émile Durkheim, l'un des fondateurs de la sociologie moderne, considère que « la solidarité sociale est un phénomène tout moral. »²² La solidarité est une attitude sociale qui englobe la dimension morale. L'élément déclencheur de la solidarité est la responsabilité qui vient d'une démarche humaniste ayant comme principaux buts la prise de conscience et l'action. Prendre conscience et agir, voilà les deux coordonnées de la solidarité. La solidarité réside dans la loi morale, étant une valeur fondamentale, un lien social, fraternel, un devoir moral envers les autres. L'humanité et la citoyenneté – piliers de toute communauté – convergent vers la solidarité, notion essentielle et manifeste de l'éducation.

Pourquoi les campagnes de solidarité sociale ? Nous vivons une époque où la société est envahie par le désir de perfection et de possession, dominée par l'image et le culte de soi, une société qui avance des relations sociales artificielles venues de l'exaltation d'une technologie toute présente. Au sein de cette société de consommation, le citoyen est un consommateur de biens, d'image, de technologie. On doit changer de perspective et transformer ce citoyen en

²² E. Durkheim, *De la division du travail social*, Paris, Les Presses Universitaires de France, 1967, p. 68

consommateur de solidarité, d'engagement, de responsabilité. C'est le devoir de la société de produire ce changement. Mais comment le faire ? Quelle est la manière la plus simple? Éduquer. C'est l'école qui intervient en ce cas et qui a le devoir de changer les attitudes et les comportements. L'école, par définition, est le moteur de l'éducation. Elle est celle qui d'abord informe et ensuite forme afin de déterminer la prise de conscience et l'action. L'école ne transmet pas des connaissances, mais aussi des attitudes et des comportements. De cette manière, l'enseignement d'une langue étrangère suppose non seulement former des apprenants capables de s'exprimer, de comprendre et d'interagir dans la langue vivante respectives, mais aussi former des acteurs sociaux, des citoyens capables de s'exprimer et d'agir au cadre de la société. Toute cette réflexion nous a conduits à prendre en considération notre choix d'exploiter les campagnes de solidarité sociale (c'est le premier motif).

En partant des données empiriques remarquées durant les classes de français, nous avons senti la nécessité de faire appel à de nouvelles méthodes, de nouvelles stratégies, de nouveaux supports pour motiver et captiver les apprenants dans le but d'atteindre le développement des compétences langagières de nos apprenants et aussi de leur compétence socioculturelle (c'est le deuxième motif). Pour satisfaire les exigences de nos apprenants, les campagnes de solidarité sociale peuvent constituer une réponse.

L'emploi des campagnes de solidarité sociale dans l'enseignement/ apprentissage du FLE est judicieux pour deux raisons. D'une part, les campagnes de solidarité sociale représentent, au niveau linguistique et particulièrement pragmatique, une source inépuisable pour l'exploitation des actes de langage. D'autre part, ces campagnes agissent au niveau sociologique et au niveau psychologique de l'apprenant de telle manière que l'apprenant conscientise les problèmes de la société où il vit et l'engage à s'y impliquer.

Donc, les campagnes de solidarité sociale constituent un outil dans le processus d'enseignement/ apprentissage du FLE parce qu'elles offrent maintes possibilités d'exploitation et parce qu'elles sont créées afin de sensibiliser, de motiver, de faire agir.

BIBLIOGRAPHIE

- ALEXANDRESCU, Vlad, *Pragmatique et Théorie de l'énonciation-Choix de textes*, București, Editura Universității, 2001
- ARMENGAUD, Françoise, *La Pragmatique*, Paris, PUF, 1990
- *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues*, Paris, Didier, 2001
- DURKHEIM, Émile, *De la division du travail social*, Paris, PUF, 1967
- KERBRAT-ORECCHIONI, Catherine, *Les actes de langage dans le discours*, Paris, Nathan, 2001
- MOESCHLER, Jacques, REBOUL, Anne, *Dictionnaire encyclopédique de pragmatique*, Paris, Seuil, 1994
- NEF, Frédéric, *Note pour une pragmatique textuelle* in *Communications*, vol. 32, no. 1, 1980, p. 183-189
- SEARLE, John Rogers, *Les Actes de langage*, Paris, Hermann, 1972
- TAGLIANTE, Christine, *La classe de langue*, Paris, CLE International, 1994

SITOGRAFIE

- <https://semen.revues.org/4341>
- <http://www.patrick-charaudeau.com/Le-contrat-de-communication-dans.html>

LA CHANSON EN CLASSE DE FLE

prof. **Vasilica-Loredana JUCAN**
Colegiul *Vasile Lovinescu* Fălticeni, Suceava

1. Raisons d'emploi en classe de Fle

La musique joue un rôle très important dans la vie de l'homme. On ne peut pas imaginer une vie sans musique, celle qui nous enchante, nous motive et nous donne l'envie d'apprendre à travers une approche plus ludique. On a constaté que dans les dernières années les professeurs font appel aux chansons dans le processus d'enseignement, vues comme lieux de fréquentation de la langue cible et de découverte d'une autre culture.

La chanson se trouve au centre d'une vision assez controversée : pour certains, l'écoute d'un tel document audiovisuel représente une manière d'approcher très légèrement un aspect culturel de la langue cible, pour d'autres c'est un moyen de détendre les élèves après des exercices qui ont demandé beaucoup d'efforts, ou bien, une possibilité ludique d'enrichir le vocabulaire. Mais la chanson peut permettre un approfondissement bien plus complet des exercices, constituant selon Pratz :

« un des documents authentiques les plus riches de potentialités dans la perspective pédagogique, que l'on parle de langue ou de culture. Produit, aux multiples facettes, de la société contemporaine, elle est un puissant révélateur et peut même à l'occasion en devenir un témoin conscient, souvent critique. Elle est surtout un extraordinaire objet de communication, au confluent des arts, de l'univers médiatique, du business ».

Les pistes pédagogiques à partir de la chanson servent à enrichir la classe de pratiques interactives et à donner à la langue son statut de langue vivante. La tendance actuelle est d'exploiter les clips vidéo, bien plus instructifs car l'écoute se mêle à la vue, exploitant deux compétences au lieu d'une seule : la compétence audio, déjà présente dans la chanson et celle visuelle, qui attire beaucoup les apprenants.

À part les valeurs de récompense, motivation ou distraction, en classe de langue la chanson permet aussi de développer les compétences linguistiques et culturelles, les capacités d'écoute et d'attention avec la découverte sonore, de compréhension et de l'expression orale et écrite. En plus, elle donne l'occasion aux apprenants d'être en contact avec des locuteurs natifs et d'avoir l'habitude de la mélodie de la langue à enseigner avec son rythme, sa prononciation et son intonation. La chanson comprend bien des goûts, de sensibilités, de problèmes socio-culturels, aussi rencontre-t-on des chansons d'amour, de pauvreté, de protestation, mélancoliques, romantiques ou religieuses.

L'exploitation de la chanson en classe de FLE peut être source d'activités enrichissantes et intéressantes pour les élèves. Le professeur suit les exigences programmées dans son cours mais il tient compte des intérêts et des attentes des apprenants lors du choix de tels supports. Par exemple, les enfants apprendront plus facilement le français par le jeu et par l'amusement. Ce qui compte pour eux c'est le rythme, l'interprétation du chanteur et ensuite le contenu et la compréhension de la chanson.

Parmi d'autres avantages de l'utilisation de la chanson énumérons :

- la possibilité de faire des exercices linguistiques et thématiques ;

- l'acquisition de la compétence interculturelle, c'est-à-dire la relation entre la culture de l'origine et celle étrangère ;
- l'amélioration de la prononciation des apprenants ;
- meilleure concentration sur la langue cible ;
- l'encouragement des enfants à parler, à interagir ;
- la découverte des élèves qui ont du talent pour la musique.

Si nous analysons le cas des chansons contemporaines, nous constatons que celles-ci sont essentiellement caractérisées par un retour au texte : la mélodie a le rôle d'évidencier les paroles du chanteur, qui aborde des thèmes d'actualité : la crise financière, la politique, les relations de couple, la protection de l'environnement. Les nouveaux artistes ont comme premier but de présenter la réalité de la société. Ainsi la chanson a l'objectif de favoriser la diffusion et la découverte de la nouvelle scène française et francophone tant aux enseignants qu'aux apprenants.

Le professeur se voit obligé de compléter les manuels et les méthodes de français avec des supports pédagogiques nouveaux, parce qu'il est impossible qu'une méthode réponde à l'ensemble des besoins du public visé et être en totalité en adéquation avec les goûts et les intérêts des apprenants. En plus, les thèmes du manuel et des méthodes peuvent rapidement devenir dépassés, n'étant plus d'actualité. Ce type de support donne l'opportunité de se confronter à un français différent de celui standard proposé dans les manuels : une langue véritable qui est réellement parlée en France et dans les pays francophones.

2. Limites d'emploi de la chanson en classe de FLE

À part les avantages d'emploi de la chanson en classe de FLE, l'enseignant doit dépasser quelques obstacles ou limites lors de l'exploitation d'un tel support audiovisuel :

- le désintérêt de la part des élèves, situation où le professeur doit redoubler d'efforts pour que son cours ne soit pas un échec et se remettre perpétuellement en question tout en prenant compte les critiques des élèves ;
- l'insécurité des enseignants ;

Avant de présenter une chanson aux apprenants il lui sera nécessaire de passer par une phase de préparation, longue et complexe. Il peut se sentir rapidement dépassé par tout ce qui est induit par une chanson (mentalités, croyances, valeurs, visions du monde, préjugés, mythes, idéologies ou stéréotypes), il peut craindre que ses élèves se sentent paniqués face à une telle accumulation d'informations et se demande comment présenter la chanson aux apprenants : Doit-il procéder à des écoutes répétées et successives ? Doit-il présenter la chanson avec ou sans paroles ? Quelles activités proposer ? Faut-il présenter la chanson à la classe entière ou la partager en plusieurs groupes ? Mais ce n'est qu'à la fin du cours que l'enseignant constatera si toutes ses craintes étaient justifiées.

L'insécurité des enseignants pourrait être atténuée par une préparation considérable accompagnée d'une perpétuelle remise en question et dépassée par la mise en place de toutes les stratégies estimées les plus adaptées à la classe, en oubliant toutes ses hésitations.

- le travail sans fin sur la chanson ;

La chanson implique un temps considérable à préparer des activités adéquates, à faire une mise au point analytique à la fin du cours, à préparer le matériel pour les élèves. L'enseignant est dans la situation de renouveler sans cesse le matériel didactique afin de répondre à un des

principes d'exploitation des documents authentiques : faire état d'une situation actuelle et récente.

3. Critères de choix des chansons

Le choix des chansons renforce l'actualité de la langue apprise, son insertion dans le monde d'aujourd'hui. Elles peuvent contribuer à consolider la complicité entre enseignants et apprenants dans le projet d'apprentissage. Pour choisir une chanson il faut envisager quelques critères :

- si elle est proposée par un ou plusieurs élèves ;
- la chanson passe à la radio et a du succès ;
- elle plaît au professeur ;
- ce support audiovisuel correspond aux habitudes d'écoute des apprenants ;
- la chanson surprend et est atypique ;
- le thème de la chanson correspond au thème abordé dans le cours ;
- s'il est possible de la chanter, de s'en servir pour danser, de l'utiliser pour un spectacle.

Parmi les objectifs pragmatiques, le professeur se propose d'atteindre des objectifs fonctionnels (actes de paroles), discursifs ou bien des objectifs linguistiques visant ceux grammaticaux, lexicaux, phonétiques et d'autres socioculturels. Leur choix variera en fonction de l'exploitation du document authentique.

Dans le choix d'une chanson, entrent en jeu *les occurrences* et *la récurrence* parce que, pour qu'un texte soit pertinent, il faut qu'il comporte un élément identique récurrent. Cet élément, de type lexical (par exemple, le champ lexical de l'amour), structural (les pronoms relatifs), phonétique (les nasales) ou socioculturel (le thème traité), il doit apparaître un plusieurs fois pour que le traitement du texte ait du sens. La récurrence a d'autant plus d'intérêt lorsque l'exploitation est centrée sur la découverte d'un élément inconnu.

Un autre critère à prendre en considération serait *l'adéquation au niveau des apprenants*. Les objectifs doivent correspondre à un niveau, il faut respecter la progression de l'apprentissage. Un texte peut sembler pertinent pour un élément que l'on veut exploiter et à la fois, être d'un niveau trop élevé pour la classe à laquelle on le propose.

Le clip vidéo est un autre paramètre à tenir compte lors du choix d'une chanson. Il arrive que le clip vidéo n'ait jamais été tourné ou que ses images ne présentent aucun intérêt particulier, mais il peut constituer un excellent élément déclencheur et l'exploiter sans le son, si l'on veut (exercice fréquent stimulant) afin de permettre au groupe d'émettre des hypothèses sur le contenu.

Selon Lucie Pasquelin, pour choisir une chanson il faut prendre en considération :

- les critères sonores :

Il est primordial que les paroles soient facilement audibles par l'ensemble de la classe. Si la musique couvre la voix du chanteur, si la qualité de l'enregistrement est mauvaise ou si l'artiste a un accent difficilement compréhensible, la chanson ne pourra être exploitée dans une classe de FLE. Le support audio et vidéo doit être doté d'une mélodie simple et rythmée afin d'être plus facilement mémorisée par les apprenants. Pour cela le débit imposé par le chanteur doit être mesuré et il serait préférable d'exister une réelle variété dans les tons des voix.

- les critères linguistiques et didactiques :

Il est important que l'enseignant prenne du temps de lire attentivement les paroles et de les écouter à plusieurs reprises afin qu'il procède à une analyse plus ou moins détaillée. Le professeur doit se référer aux compétences définies par le CECRL pour que la chanson soit conforme avec les possibilités de compréhension orale et écrite des apprenants pour chaque niveau d'étude. Quant au texte, il doit avoir une structure et une progression claires pour accéder au sens des paroles. Outre la vérification de la cohérence et de la cohésion du texte, ce dernier doit contenir assez d'éléments pour être en accord avec le thème visé. Il faut que la chanson contienne un nombre important de formes grammaticales, phonétiques ou lexicales afin de remplir les objectifs prédéfinis lors de la sélection des thèmes et de la préparation de chaque séquence. Par exemple, la chanson « Quelqu'un m'a dit » de Carla Bruni est adéquate pour exploiter le discours rapporté. Il est aussi préférable que le document authentique contienne un lexique riche, varié, qui combine les formes lexicales connues des élèves et un lexique nouveau afin de stimuler et de favoriser leur apprentissage.

- le choix personnel :

Il convient également que la chanson choisie corresponde aux goûts personnels de l'enseignant pour que les chances de réussite du cours de FLE augmentent. Plus un titre lui plaira, plus il aura de chance de transmettre son engouement à l'ensemble de sa classe. En plus, il lui sera aussi facile de créer une séquence didactique si la chanson lui plaît. Le facteur plaisir a un rôle non négligeable lors d'une telle pratique aux côtés de critères linguistiques et didactiques.

4. Démarche méthodologique d'une chanson

La chanson introduit fondamentalement un univers non linguistique dans la classe : la musique, la compréhension du texte n'intervenant que plus tard. Elle ne joue souvent, hors contexte d'apprentissage linguistique qu'un rôle secondaire. L'enseignant l'utilise avec la volonté d'enrichir la classe de pratiques interactives, de donner pleinement à la langue enseignée son statut de langue vivante.

Les objectifs pédagogiques de l'approche d'une chanson sont les mêmes que pour n'importe quel document sonore. Quel que soit le moment du travail où elle intervient, on facilitera la compréhension si on place l'apprenant dans une situation d'écoute active avec une tâche à réaliser. Le professeur travaillera avec ses élèves sur le texte, sur la musique.

MISE EN ROUTE

Au départ, l'intérêt du document est connu seulement par le professeur, l'objectif de cette étape étant d'éveiller la curiosité des apprenants. Il n'est pas nécessaire d'annoncer que le texte sur lequel on travaillera est une chanson, parce que garder le suspens permet d'alimenter le désir de connaître des apprenants. Pour créer une motivation à découvrir, à écouter la chanson, l'enseignant crée un lien entre les apprenants et le document. Cette première phase est constituée d'une ou plusieurs activités permettant aux élèves d'appréhender la chanson sélectionnée. Elle fait appel à leur perception afin qu'ils s'impliquent plus facilement dans la suite de la séquence. Types d'exercices :

- établir en commun un champ sémantique sur le thème de la chanson proposée ;
- écrire une phrase qui commence par les premiers mots de la chanson choisie ;
- compléter un texte qui utilise des extraits de paroles ;

- écouter l'introduction musicale et faire des hypothèses sur la suite ;
- débattre des aspects thématiques de la chanson avant de l'écouter.

Les activités permettent à l'enseignant d'aborder le contexte de la chanson et de renforcer la cohésion du groupe classe en favorisant les interactions entre les élèves.

DÉCOUVERTE DE LA CHANSON

La première découverte est associée à une tâche dont l'objectif est de rendre l'écoute consciente. Les élèves ont la possibilité de s'approprier progressivement la chanson en découvrant son contexte et son univers artistique par des exercices de type :

- faire la liste des instruments de musique reconnus dans la chanson ;
- identifier le type de musique de la chanson et en énumérer quelques caractéristiques.

L'objectif est de familiariser les apprenants à la chanson sélectionnée et de les habituer à faire appel à leur perception en donnant leurs impressions dès la première écoute. Les élèves prouvent s'ils sont en mesure de commencer à comprendre le contexte lorsqu'ils écoutent une chanson pour la première fois.

LA COMPRÉHENSION ET L'EXPRESSION

La compréhension permet à l'enseignant de guider les apprenants vers l'objectif de la séquence (exemple : révision du futur simple) tout en les amenant progressivement vers une interprétation de la chanson grâce à un travail sur les paroles. L'étape de l'expression reste étroitement liée à la phase de compréhension. Les apprenants sont sans cesse sollicités car les activités proposées les font à interagir quant à leur interprétation du texte tout en mettant en pratique l'objectif visé par le professeur.

Le travail sur les paroles comprend plusieurs types d'activités :

- des repérages, des classifications, des recherches d'informations précises ;
- des questions génériques pour approfondir la compréhension sans faire la paraphrase du texte.

Au cours de l'étape de l'expression l'enseignant peut utiliser deux types de tâches :

- des prises de position personnelles par rapport à la chanson ou au thème abordé ;
- des exercices de créativité (s'inspirer de la chanson pour écrire une carte postale).

À partir du moment où la chanson présente un objectif linguistique clair elle devient source de réflexion pour les apprenants. Le contexte leur permet de comprendre le sens global du message, puis de réfléchir sur la forme utilisée.

1. Écoute sans texte sous les yeux

Suivant le niveau des élèves on leur demande, après une première écoute, de citer tous les mots qu'ils ont retenus et de retrouver le contexte dans lequel ils ont été entendus. La suite du travail permettra de confirmer ou d'infirmer leur présence et de compléter le texte. Au cours de cette étape, même si les apprenants n'ont pas compris, ils peuvent se faire une idée du sujet, du ton ou de l'émotion. Par les indications pour guider cette écoute, les élèves sont attentifs à certains éléments de la chanson : voix, rythme, instruments, rimes, refrains. L'enseignant les encourage à poser des questions qui serviront à la compréhension du texte.

2. Le texte avec écoute

Cette approche permet un travail approfondi sur le sens, l'écoute servant à affiner la compréhension du texte. À part les questions du genre *À qui s'adresse la chanson ? Quelle est l'idée principale de chaque strophe ? Y a-t-il une relation entre le titre et le contenu de la chanson ? Quel est le niveau de langue et le ton (mélancolique, nostalgique, romantique) ?* on peut faire des exercices à trous, de discrimination auditive et des puzzles (remettre les phrases en ordre). Si le professeur veut traiter la discrimination auditive, il écrit les paroles au tableau, efface quelques mots et ensuite il fait écouter deux mots où les sons sont semblables. Il demande aux apprenants de trouver le mot convenable pour compléter le texte. Au cas des erreurs, il les corrige et fait recopier le texte dans les cahiers.

PROLONGEMENTS ET PRODUCTIONS

Cette étape a pour objectif d'inciter les apprenants à élargir leur champ de réflexion, d'approfondir leurs connaissances en adoptant une vision plus large de l'objectif atteint lors de la séquence. L'enseignant peut finir la classe de langue par un jeu, par une comparaison avec une reprise de la chanson sélectionnée, une réécriture, un débat ou le visionnage d'un extrait de film.

La chanson crée une atmosphère plus vivante et attractive que tout autre texte, par la présentation audiovisuelle attirante, les élèves pouvant écouter une diversité d'intonations, de prononciations et même d'accents, ce qui formera leurs capacités réceptives. En discutant sur les informations présentées dans le texte de la chanson, les apprenants sont amenés à développer et à acquérir la compétence d'expression orale, notamment dans le cas des élèves qui ont du mal à communiquer et à acquérir la compétence interculturelle. Les élèves comprendront mieux leur propre culture en pénétrant dans la culture de l'autre.

BIBLIOGRAPHIE / SITOGRAPHIE

1. Aytekin, Halil (2011): « L'exploitation de la chanson en classe de langue étrangère », pp.145-156
2. Fikarová, Eliška (2007) : « La chanson française contemporaine en classe de FLE », Brno, http://is.muni.cz/th/109825/pedf_b/TEXT_PRACE.pdf,
3. Giroux Chantal (2006) : « L'acquisition des actes langagiers par le biais des documents sonores authentiques », Université du Québec à Montréal, <http://www.archipel.uqam.ca/2897/1/M9509.pdf>,
4. Pasquelin, Lucie : « La chanson contemporaine francophone en classe de FLE. Un projet au Brésil », publié sur <http://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00736221>

LES DYS

DYSLEXIE – DYSORTHOGRAPHIE – DYSCALCULIE – DYSGRAPHIE – DYSPRAXIE – DYSPHASIE

prof. Tita LĂUTĂRESCU
Colegiul National « Mircea Bravu » Slobozia, jud. Ialomița

L'enseignement durable signifie favoriser les apprentissages durables, les apprentissages en profondeur favorisant l'apprentissage actif et une évaluation formative développant aussi l'auto-évaluation.

Mais, on oublie que parler de l'enseignement durable doit comprendre tous les apprenants. Et il y a des apprenants qui ont beaucoup de problèmes qui, parfois, sont difficilement réparables ou méconnus.

Par exemple les DYS!

On regroupe sous "troubles Dys" les troubles cognitifs spécifiques et les troubles des apprentissages qu'ils induisent.

Ces troubles cognitifs spécifiques apparaissent au cours du développement de l'enfant, avant ou lors des premiers apprentissages, et persistent à l'âge adulte. Ils ont des répercussions sur la vie scolaire, professionnelle et sociale, et peuvent provoquer un déséquilibre psycho-affectif. Leur repérage, leur dépistage et leur diagnostic sont déterminants.

Certains de ces troubles affectent les apprentissages précoces : langage, geste... D'autres affectent plus spécifiquement les apprentissages scolaires comme le langage écrit, le calcul. Ils sont le plus souvent appelés troubles spécifiques des apprentissages.

Les troubles DYS (en grec= difficile) regroupent tous les déficits au niveau des fonctions cognitives, c'est-à-dire des processus cérébraux responsables du traitement, de l'assimilation et de la transmission de l'information par le cerveau humain. Se manifestant, dans la plupart des cas, par des troubles de l'apprentissage, et ce, indépendamment d'une capacité intellectuelle normale, voire supérieure, ils sont souvent détectés chez les enfants dans le cadre de leur scolarité dès le primaire.

Les troubles d'apprentissages, quoique peu visibles et difficiles à détecter, peuvent devenir des handicaps majeurs. Les premiers signes de troubles DYS apparaissent notamment lorsqu'il y a des difficultés dans les premières acquisitions dès le primaire et persistent malgré les mesures prises pour y remédier. Les symptômes peuvent être une grande difficulté à parler, à lire, à écrire ou à dessiner. Certains troubles peuvent également se traduire par une grande incapacité à se concentrer.

La plupart des DYS ont des causes inconnues, voilà pourquoi, on n'en guérit pas. L'enfant qui en souffre devra vivre avec son trouble toute sa vie. Heureusement, des traitements et des mesures (dont des aménagements scolaires) peuvent aujourd'hui être prises pour leur permettre de vivre confortablement malgré leur handicap.

Présentons – les pour mieux les comprendre !

- On regroupe ces troubles en 6 catégories :
- Les troubles spécifiques de l'acquisition du langage écrit, communément appelés **dyslexie et dysorthographe**.
 - Les troubles spécifiques du développement du langage oral, communément appelés **dysphasie**.

- Les troubles spécifiques du développement moteur et/ou des fonctions visuo-spatiales, communément appelé **dyspraxie**.
 - Les troubles spécifiques du développement des processus attentionnels et/ou des fonctions exécutives, communément appelés **troubles d'attention avec ou sans hyperactivité**.
 - **Les troubles spécifiques du développement des processus mnésiques.**
 - Les troubles spécifiques des activités numériques, communément appelés **dyscalculie**.
- On doit détailler chaque « dys » maintenant :

La dyslexie

La dyslexie est un trouble de la lecture qui se traduit par une **déficience au niveau de l'acquisition du langage écrit**. Touchant 3 à 5 % des enfants, il s'explique par une mauvaise liaison entre la partie du cerveau qui est responsable de la reconnaissance des mots et celle, responsable du langage.

La dyslexie touche donc directement la structure fondamentale du mécanisme du langage. La personne qui en souffre est incapable de manipuler des sons pour en faire des mots, c'est-à-dire d'associer un phonème à un graphème. Et ce, malgré les répétitions. Ayant du mal à reconnaître ce qui est écrit, l'enfant dyslexique éprouve donc de grandes difficultés à parler, à lire et même à écrire.

La dysorthographe

La dysorthographe, comme son nom l'indique, est un trouble de l'apprentissage qui se manifeste par une **déficience de la compréhension, de l'assimilation et de la mémorisation de l'orthographe**. Au même titre que la dyslexie dont elle est souvent la conséquence, elle est également le résultat d'une absence d'automatisation dans la correspondance phonème-graphème, mais à cela s'ajoute aussi une incapacité à se représenter visuellement les mots, par conséquent, la manière dont on devrait les écrire. La dysorthographe fait partie des troubles de l'apprentissage les plus sévères et les difficiles à soigner. On la reconnaît aisément aux multiples erreurs de transcription et d'orthographe faites par l'enfant (omission, inversion ou substitution de lettres), malgré l'absence de toute éventuelle défaillance au niveau intellectuel.

La dysgraphie

La dysgraphie est un trouble de l'apprentissage, qui se manifeste par des **difficultés à produire ou à reproduire de formes graphiques**. On la qualifie de trouble fonctionnel, car il y a absence d'automatisme du geste nécessaire à la réalisation ou à l'exécution de l'écriture dans les acquisitions fondamentales.

La dysgraphie est généralement causée par une mauvaise conversion graphème-phonème ou d'une défaillance praxie visuo-constructive : l'enfant ne peut pas gérer en même la pression qu'il doit exercer sur le stylo, la posture qu'il doit adopter et les mouvements qu'il doit exécuter. À dissocier de l'agraphie, trouble causé par la perte totale de la capacité d'écrire, il s'agit d'un problème qui handicape sérieusement celui qui en souffre. Pouvant être lié à un trouble dyslexique ou dyspraxique, il a des impacts sur la forme des lettres, sur leur tracé ainsi que sur leur liaison. Il se manifeste souvent, indépendamment de la volonté du dysgraphique, par une écriture très lente, car elle n'est pas automatique. Et dans certains cas, très rapide, car l'enfant n'a aucune maîtrise sur son geste. Dans un cas comme dans l'autre, il en résulte une incapacité totale à écrire correctement, ainsi qu'une calligraphie illisible et peu soignée.

La dyscalculie

La dyscalculie est un **trouble de l'apprentissage et du développement**, touchant la capacité d'un enfant à maîtriser les quantités numériques.

Cela dit, tout enfant rencontrant des problèmes dans l'apprentissage des chiffres ne souffre pas forcément de ce trouble. Les calculs ayant toujours été une matière qu'on appréhende, certains enfants les assimilent facilement et d'autres ont besoin de beaucoup plus d'efforts pour les maîtriser. Mais ils ne sont pas dyscalculiques pour autant !

On parle de dyscalculie lorsque les problèmes sont durables et lorsque l'enfant ne manifeste aucune souffrance dans les autres matières. Autrement dit, lorsque les difficultés apparaissent sans qu'il y ait déficience mentale, intellectuelle ou organique ; en l'absence de problème moteur et sensoriel ; et sans aucune anomalie neurologique ou psychique. Ce trouble de l'apprentissage numérique se manifeste surtout à l'écrit. Touchant 4 % des enfants, tout sexe confondu, il est souvent apparenté à la dyslexie. Celui qui en souffre ne peut comprendre et bien moins assimiler le sens des nombres. L'absence de notion de quantité le rend incapable de compter, de lire ou d'écrire les chiffres, de faire des calculs, de faire la différence entre les différents signes et symboles et de mémoriser les tables d'addition et de multiplication.

Cette incapacité se traduit, sur le long terme, par de graves déficits en numérotation à la petite enfance et plus tard, en opération arithmétique, au raisonnement ainsi qu'à la géométrie.

La dysphasie

On parle de dysphasie pour tous **troubles relatifs au langage oral**. Touchant 2 % des enfants, elle se traduit par une difficulté chez l'enfant à s'exprimer « normalement » de vive voix.

La dysphasie ne relève pas d'un trouble psychiatrique et n'est pas la conséquence d'une faible capacité intellectuelle. Même s'il est vrai que l'acquisition du langage est le premier signe d'intelligence chez l'Homme, un enfant peut être intelligent et souffrir en même temps d'un problème d'expression orale. Ce déficit est généralement dû à un problème de réception. L'enfant dysphasique ne peut pas comprendre ce qui est dit et par conséquent, est incapable de reproduire le même son. Il peut également être le résultat d'un problème de production. Dans quel cas, l'enfant qui en souffre sait ce qu'il souhaite dire, mais n'arrive pas à l'exprimer avec des mots, et ce, parce qu'il n'est pas capable de programmer les sons adéquats.

Innée et souvent durable, la dysphasie fait partie des troubles les plus graves. Et ce, parce qu'elle touche directement la base fondamentale de tout apprentissage : le langage. Si elle n'est pas décelée et traitée à temps, c'est-à-dire aux environs de 3 à 5 ans, elle risque de dégénérer en dyslexie. Les conséquences sur la scolarité du dysphasique n'en seront donc que plus importantes.

La dyspraxie

La dyspraxie est un trouble qui se traduit par un **déficit au niveau de la planification et de la maîtrise des mouvements et des gestes**. Elle se manifeste par une incapacité chez l'enfant concerné à exécuter de manière automatique des gestes simples et précis, et ce, sans qu'il y ait problème de paralysie ou de parésie.

Trouble de développement dont la seule cause connue est la prématurité, la dyspraxie est une pathologie handicapante. L'incapacité de l'enfant à coordonner ses gestes le rend en effet incapable d'exécuter des mouvements volontaires, naturels et indispensables au quotidien : il est incapable de manger correctement, car cela implique de manipuler efficacement les couverts, il ne peut pas s'habiller seul, car cela signifie qu'il doit tenir et enfiler correctement ses vêtements, il ne peut pas avoir de bonnes notes en coloriage, car il ne peut pas maîtriser la tenue et le mouvement du crayon, il ne peut pas faire du vélo... À l'âge adulte, conduire une voiture peut devenir impossible, car en l'absence de contrôle, il peut se mettre en danger et devenir lui-même une menace pour autrui.

Chaque mouvement, qu'il soit simple ou complexe, nécessite chez le dyspraxique plus d'attention, de concentration et d'efforts. Sans cela, il devient très maladroit, voilà pourquoi, on parle également de « maladresse pathologique ».

Et, pour finir il faut rappeler le TDAH (Trouble Déficit de l'Attention avec ou sans Hyperactivité)

Le trouble **déficit de l'attention avec ou sans hyperactivité**, communément appelé « TDAH » ou « Hyperactivité » est un trouble de l'apprentissage qui se traduit par des difficultés à se concentrer sur une tâche ou une activité précise.

Le TDAH se traduit par trois caractéristiques : l'inattention, l'impulsivité et l'hyperactivité. Toutefois, un enfant peut souffrir de trouble déficit de l'attention sans forcément être hyperactif. On parle alors de pseudohyperactivité. Dits « hyperactifs », les enfants qui en souffrent sont incapables de rester attentifs et subséquemment, de mener à bien un projet jusqu'à son terme : voilà pourquoi, ils rencontrent de grandes difficultés scolaires. Ils sont aussi particulièrement turbulents, ne peuvent pas rester en place, ont du mal à respecter les consignes, n'ont aucune notion des règles établies et peuvent être considérés comme des enfants « rebelles et mal élevés ».

Le TDAH est, par ailleurs, un trouble qui peut devenir dangereux s'il n'est pas diagnostiqué à temps. Les enfants non traités ont en effet jusqu'à 50 % de risque d'échec scolaire et 30 % de risque de démêlés avec la justice à l'âge adulte.

Combien sont les DYS?

Les chiffres varient normalement selon les études, selon les pays et selon les époques. Selon la nature des troubles que l'on inclut dans l'étude, selon le degré de sévérité pris en compte, les chiffres varient de 1 à 10%. On peut dire que 4 à 5 % des élèves d'une classe d'âge sont dyslexiques, 3% sont dyspraxiques, et 2% sont dysphasiques. Aucune étude fiable n'a donné un chiffre des troubles DYS en France ou en Roumanie.

En Roumanie, seulement en 2016 est adopté la loi pour régler la situation à l'égard de l'enseignement des personnes avec des troubles d'apprentissage (loi 6/2016). Et on a beaucoup à apprendre sur ce sujet!

Lire, écrire, compter, ces apprentissages sont la base du cursus scolaire. Un enfant connaissant des difficultés en ces domaines court un risque accru de marginalisation, voire de stigmatisation, et une difficulté ultérieure d'insertion sociale.

Transformons ces DYS en DYS+ et en DYS positifs pour enseigner mieux, pour devenir meilleurs comme professeurs et comme personnes et pour assurer des chances égales!

SITOGRAFIE

<https://www.ouest-france.fr/sante/dyslexie-dyscalculie-dysgraphie-c-est-quoi-tous-ces-troubles-en-dys-6011360> - consulté le 8 janvier 2021

<http://www.sanleane.fr/dyspraxie-dyslexie-dysgraphie-et-dyscalculie-a23268639> - consulté le 8 janvier 2021

<https://www.dislexie.org.ro/dislexo-disgrafia-varietate-cauze-depistare-centrul-les-lavandes-franta/> - consulté le 8 janvier 2021

<https://www.dislexie.org.ro/care-sunt-semnele-unei-tsi-dislexie-disgrafie-dyscalculie/> - consulté le 8 janvier 2021

LA RHETORIQUE DU DISCOURS PUBLICITAIRE

prof. **Elena Marilena OGARU**

Liceul « *Alexandru Odobescu* », Pitești, Argeș

La rhétorique était au début une pratique, un art de la persuasion. L'ancienne rhétorique était une discipline qui comportait essentiellement cinq parties : l'inventio (l'art de trouver des arguments et des procédés pour convaincre), la dispositio (art de disposer les arguments de manière ordonnée et efficace), l'elocutio (art de trouver des mots qui mettent en valeur les arguments), l'actio (comprend la diction et les gestes de l'orateur) et la memoria (les procédés pour mémoriser le discours). La rhétorique d'Aristote représente un moment très important pour l'évolution de cette discipline. Aristote et le premier qui a remarqué que le discours (oratio) c'est un message qui a un émetteur (l'orateur) et un récepteur (le public).

Par des restrictions successives au long des siècles, le champ de la rhétorique s'est limité à la seule elocutio devenue véritable théorie des figures. Le renouveau des études rhétoriques (la néo- rhétorique) à l'époque contemporaine prend deux directions importantes : la première, se propose de moderniser la théorie des figures, par l'exploitation des acquis linguistiques, la seconde actualise les cinq parties de l'ancienne rhétorique d'un point de vue pragmatique, édifiant une théorie de l'argumentation.

La rhétorique comme théorie de la figure peut représenter un terrain favorable pour l'étude du discours publicitaire et notamment du slogan publicitaire qui et parfois construit conformément aux règles du texte poétique. Ainsi, face au slogan « La femme est une île. Fidji est son parfum », le rhéteur décèle immédiatement : une synecdoque (la femme pour toutes les femmes), une allitération (les sonorités de femme et parfum se répondent), une parisose (le rythme du nombre de syllabes), une comparaison avec ellipse (la femme est une île pour la femme est comme une île) une exploitation des connotations du mot île (un endroit isolé, secret, unique, souvent précieux et paradisiaque qui peut abriter un trésor).

Comme J. M. Adam et M. Bonhomme ont observé (1997), la publicité est l'un des types de discours qui explore le plus la poéticité du langage. Cette dimension du langage publicitaire est bien connue et on peut en indiquer deux orientations générales : les jeux sur le signifiant et les jeux sur le signifié. Ces orientations ont été analysées par Blanche Grunig dans son œuvre *Les mots de la publicité*. En effet, deux chapitres de cette œuvre sont dédiés entièrement à ce problème, étant intitulés d'une manière suggestive : « *Le bon sens mis à mal* »²³ et « *Structurer le son du slogan* »²⁴.

Le discours publicitaire (surtout dans les slogans) utilise des moyens rhétoriques. Il passe autant par les manipulations logiques de l'argumentation dont nous avons parlé dans le chapitre précédent que par un travail ludique opéré sur toutes les dimensions de la langue. La langue, moyen de communication, joue un rôle de premier plan dans la publicité. La langue publicitaire répond à un paradoxe dans son moyen d'opération : d'une part, elle doit se rapprocher du consommateur pour être comprise de lui (elle utilise donc des mots qu'il connaît et parle), d'une autre part elle s'écarte de la norme (en utilisant des moyens rhétoriques). Dans le but de surprendre, de frapper les consommateurs la publicité est souvent amenée à jouer sur le langage.

²³ Grunig,B, *Les mots de la publicité. L'architecture du slogan*, Presses du CNRS, 1990, p.91 ;

²⁴ Idem, p.171;

Cependant, ce chapitre ne se veut nullement un simple catalogue des figures et procédés rhétoriques dont on sait qu'il existe une littérature abondante, que la tradition rhétorique a renouvelée à travers les âges. La composante rhétorique se conçoit ici comme un ensemble de stratégies centrées sur le faire langagier lui-même, du point de vue de la mise en relation du plan de la forme avec celui du contenu, très proche de la fonction poétique jakobsonienne. La nature du sujet et la démarche nous imposent une grille qui ne s'arrête pas nécessairement à la figure de rhétorique comme écart par rapport à une norme, mais comme un ensemble d'opérations morphologiques ou sémantiques « dont l'efficacité argumentative ne se définit pas en soi, mais bien dans la recherche d'un ajustement des représentations, des mots-arguments employés et de la forme même du discours »²⁵. Ces opérations permettent de définir les figures non plus seulement pour elles-mêmes, pour ce qu'elles sont, mais beaucoup plus pour leur visée et leur valeur comme puissances illocutoires ou pragmatiques.

En nous inspirant de la grille élaborée par le GROUPE μ , nous définirons les opérations morphosémantiques en deux catégories : les opérations dites « *substantielles* » dont les transformations se ramènent à des suppressions ou à des adjonctions d'unités, et les opérations dites « *relationnelles* », qui « se bornent à altérer l'ordre linéaire des unités, sans modifier la nature des unités elles-mêmes »²⁶. Ce qui permet d'élaborer quatre grands domaines d'intervention: les *métaplasmes*, les *métataxes*, les *métasémèmes* et les *métalogismes*. Fidèle à notre démarche, notre analyse se fera conformément au principe stylistique, en trois étapes : l'observation du fait rhétorique et son identification, la description et l'interprétation sémantique en rapport avec son orientation argumentative. Mais une fois de plus, il ne s'agira pas d'une description quasi mécanique du fait, ou d'un relevé exhaustif des figures de style, quand on sait que « les figures de style n'entrent que de manière fort limitée dans ce qui caractérise le style d'un texte ou d'un auteur (...) bien des aspects de l'étude stylistique (...) sont totalement étrangers à l'étude des figures qu'on peut y reconnaître »²⁷

Les métaplasmes

On regroupe sous ces formes, des stratégies de parole qui altèrent la continuité phonique ou graphique du message. Pour la clarté de l'analyse, nous classerons les phénomènes métaplasmatiques d'après les opérations en cause, qui sont l'adjonction et la suppression. Il ne s'agira pas une fois de plus d'ajouter une nomenclature de plus aux formes déjà existantes, mais de relever les structures figuratives qui, dans la publicité, participent au projet argumentatif.

Les formes suppressives s'étendent au mot et aux formes infralinguistiques, et peuvent se faire par l'avant, par l'arrière ou à l'intérieur du mot. Dans la publicité, la plus fréquente suppression est celle totale, ce qui équivaut à l'effacement total du mot. Le mot reste pourtant marqué dans la phrase par une certaine inflexion mélodique, représentée typographiquement, d'une manière conventionnelle, par trois points de suspension. Ce type de métaplasme par suppression représente en même temps une **ellipse** dans le domaine des métataxes.

Dans le slogan *MITSUBISHI votre satisfaction... notre plaisir* la structure parataxique de la phrase montre bien qu'il y a ellipse du mot. Elle pourrait ainsi se paraphraser « votre satisfaction (**est**) notre plaisir » où la relation argumentative définitionnelle attributive est traduite par *est*. La structure attributive construite par l'intermédiaire de cette copule met les deux termes sur le même plan. Il devient alors facile de faire jouer des équivalences : « votre satisfaction = notre plaisir » et inversement. Par ailleurs, la copule ayant une *charge* sémantique

²⁵ Adam, J. M. et Bonhomme, M. op.cit. p.101 ;

²⁶ Groupe μ , *Rhétorique générale*, Paris, Larousse, 1970, p. 46 ;

²⁷ Bacry, P. *Les figures de style*, Belin, Paris, 1992, p.

réduite au minimum, elle peut supporter d'être supprimée, au grand profit de la structure d'équivalence recherchée.

Le texte, *Ecoutez ... regardez... savourez CASTEL BEER pour le plaisir*, quant à lui a une structure phrastique asyndétique dans laquelle les éléments nécessaires à la complétude de la phrase absents auraient pu être reliés par un ligateur lui-même absent dans la forme phrastique. Mais quoi qu'il en soit, l'ellipse peut être la marque d'une omission volontaire, dans une structure répétitive redondante, si l'élément répété figurait explicitement dans l'énoncé. C'est donc une forme rhétorique dans laquelle la suppression de l'élément redondant dépouille le texte de l'encombrement syntaxique et de la dépense linguistique, voire du gaspillage énonciatif, incompatibles avec le genre publicitaire.

Dans cette classe de figures on peut inclure les répétitions de toute sorte : **l'assonance, l'allitération, la paronomase, les vers et les rimes**. On va détailler tous ces procédés stylistiques et on va finir cette partie par les implications sémantiques des répétitions.

L'allitération est une sorte d'homophonie qui consiste dans la « répétition d'un son consonantique à l'initiale ou à l'intérieur d'une suite de mots rapprochés »²⁸. Observons d'abord tous les [v] dans : *reVittelisez-vous* » (Vittel). Puis les [b] dans : *Beaux jours Beaujolais* » (Beaujolais). Ou encore les six occurrences du [s] dans : *Si c'est Nussini, c'est sûr on cède* et dans : *Livebox, ça change tout chez vous* (France télécom)

Le but de ces allitérations est sans doute celui d'attirer l'attention du client et parfois de le faire retenir le slogan. En cherchant à séduire le public, les créateurs de publicité adoptent une forme poétique, considérée plus apte à surprendre. Ce slogan représente un cas non seulement surprenant, mais tout à fait à part. Le but de l'allitération (phonique et graphique) n'est pas seulement celui d'attirer l'attention, mais elle représente aussi un argument pour convaincre le client sur les qualités du produit en cause.

L'assonance représente la répétition des voyelles à l'intérieur d'une phrase. On remarque la présence de ce phénomène dans le slogan suivant : *Pour toujours et pour toute de suite*. (DIOR). La voyelle [u] agit comme une sorte de fil connecteur dans ce slogan, elle apparaissant en six occurrences. De plus, elle est renforcée par les deux occurrences de la voyelle [y] à laquelle elle s'apparente.

La publicité de Sprite - *Oublie ce que tu vois, pense à ce que tu bois. Ecoute ta soif* - fait prévaloir une structure homophonique par assonance où des lexèmes successifs reprennent dans la même chaîne syntaxique un son vocalique identique. Ces variations se reprennent en écho tout au long du texte, créant un effet de réel où les lexèmes « **vois** », « **bois** », « **soif** » se reprennent par leur nature homophonique.

Des formes allitératives ou assonantiques, ces publicités créent une espèce de « *paradis-langage* » qui fabrique « *un analogon de la réalité qui l'érige en ancrage référentiel* »²⁹.

Un autre procédé qui tient de l'harmonie phonique est marqué par la structure avec **vers et rimes**, structure remarquée et illustrée par Blanche Grunig. Elle cherche à présenter « *sans rhétorique superflue* »³⁰ un certain nombre de slogans publicitaires qui sont construits selon deux schémas : des segments (*versoides*) de longueur constante ont, en position finale, un son identique ; des segments de longueur NON constante ont, en position finale, un son identique. Voyons des exemples de slogans publicitaires qui respectent ces schémas : *Au premier coup*

²⁸ Mustătea, A, *Stylistique et rhétorique*, Pitesti, 1996, p. 61;

²⁹ Adam, J. M. et Bonhomme, M. op. cit. p. 56

³⁰ Grunig, B. op. cit. , p.178;

d'oeil, on est séduit. // Au premier coup de fil aussi (Alcatel); Avec Vittel, // je récupère ! (Vittel); Coupé passion // Coupé raison (BMW 320Cd); Le haut débit, // c'est déjà servi (9 télécom); S'offrir une maison, // c'est s'offrir un nouvel horizon (Résidences secondaires).

L'existence de la rime dans la publicité vient justifier l'affirmation que le discours publicitaire est un discours figuratif, très proche de la poésie, mais qui a des buts très clairs, persuasifs.

Les métataxes

Agissant sur la forme de la phrase, les métataxes renvoient à la syntaxe et renvoient à la construction du mot. Cette construction peut-être de nature répétitive ou symétrique, mais elle est fondée sur des opérations rhétoriques du genre répertorié plus haut.

Si nous posons comme norme syntaxique, la phrase minimale (simple) composée d'un syntagme nominal et d'un syntagme verbal, toute atteinte portée à l'intégrité de ces groupes serait par le fait même considérée comme suppression, et constituerait un écart. Nous découvrons un cas pareil au précédant dans le slogan suivant : *Pas de fiançailles, pas d'anniversaire, pourtant ils se rappelleront de ce jour dans 30 ans. Le Manège à Bijoux.* Dans ce texte nous observons l'**ellipse** de l'expression *il y a*, plus précisément de *il n'y a pas*, toute cette expression étant remplacée par le seul *pas (pas de)*. Mais, comme dans l'exemple antérieur, on n'a pas de problèmes de compréhension, car le contenu sémantique n'a pas été affecté. De plus, le récepteur peut se « sentir à l'aise » avec cette expression, car elle appartient au langage familier. En effet, le français familier a une syntaxe peu soignée surtout quand il s'agit de la négation. On peut rencontrer des suppressions de tout sorte : *je sais pas* au lieu de *je ne sais pas* ; *y' a qu'à* au lieu de *il n'y a qu'à* et bien sûr comme dans le cas présent *pas de* au lieu de *il n'y a pas de*. La suppression de ce texte publicitaire ne fait donc que rapprocher l'émetteur du récepteur, donc du possible client.

On retrouve, au niveau de ces formes textuelles, des syntagmes concaténés qui ne sont unis par aucun lien explicite, mais beaucoup plus par leur relation sémantique de proximité ou de successivité. On parle ainsi de formes asyndétiques ou de formes disjonctives qui font apparaître « *les éléments de même niveau syntaxique (...) les uns à la suite des autres, sans qu'aucune conjonction ne les relie : ils sont juxtaposés, et séparés en général par des virgules* »³¹.

La publicité - *Vous avez des idées larges, elle aussi. PEUGEOT 406.* - met en jeu une structure suppressive un peu plus complexe, dans laquelle la répétition fastidieuse des lexèmes est évitée par omission des termes dont l'un rattache plusieurs membres de la phrase comportant un élément commun.

Ces différentes formes elliptiques ont pour conséquence de « *mettre sur le même plan syntaxique deux éléments appartenant à des registres sémantiques très différents* »³² relevant des structures rhétoriques du zeugme. Dans le slogan ci-dessus le verbe avoir + SN est omis dans le deuxième membre de la phrase. Il devrait normalement se mettre au pluriel s'accordant dans ce cas avec *vous*, mais dans le cas d'espèce, il s'accorde plutôt avec PEUGEOT 406 dont le référent cataphorique est *elle* ; ce qui nous donne une structure simple : *Vous avez des idées larges, elle (a des idées larges) aussi.*

Si les formes suppressives omettent des éléments dans la structure phrastique de base, les formes adjonctives en ajoutent généralement en les multipliant dans la même chaîne phrastique. Ces formes donnent lieu à des structures rhétoriques qui opèrent par **répétition** simple

³¹ Patrick BACKRY, Op cit, p.139;

³² Patrick BACKRY, Op cit, p.153

d'éléments de même nature ou par répétition redondante qui aboutit à des faits rhétoriques accumulatifs. Les publicités suivantes répètent les mêmes lexèmes en début de propositions successives, créant un effet poétique : *Souriez, vous êtes sur la route. Souriez, vous êtes à la pompe.* (Alfa 156) ; *Sois bien, sois mal. Sois toi* (Calvin Klein); *Très mode. Très fourmi. Très Polo. Très Fancy.* (Volkswagen Polo). Ce procédé répétitif qui reprend un élément identique dans des membres de phrases qui se suivent immédiatement.

Dans ces publicités : *AMSTEL plaisir partagé, plaisir raffiné* et *MILCO Tout frais, tout bon.* (yaourt), on met en place une structure répétitive identique à la précédente, mais avec la seule différence qu'elle ne se produit pas nécessairement en début de phrases, mais est construite sur un procédé syntaxique de telle sorte que où les propositions s'enchaînent avec la même construction, seuls les mots diffèrent : la reprise est celle du substantif *plaisir* contenu dans le syntagme répété N + adj. (plaisir raffiné). Il apparaît comme l'élément commun dont la reprise est une forme d'insistance.

Les métasémèmes

Le métasémème est défini comme une figure qui remplace un sémème par un autre. La rhétorique traditionnelle considère **les tropes**, figures rangées par le Groupe μ dans la catégorie des **métasémèmes**, comme figures qu'on réalise en remplaçant un mot par un autre. En effet, les formes métasémémiques mettent en jeu des relations sémantiques entre signifiés. Elles opèrent par substitution de sens ou par transfert, et se retrouvent dans des configurations stylistiques assez variées, parmi lesquelles les formes de substitution par ressemblance.

Dans la classe des métasémèmes on peut inclure : **la métaphore, la comparaison, la métonymie, l'oxymoron.** On va analyser tous ces tropes dans des slogans publicitaires.

La métaphore, apparentée à la polysémie, représente, plus qu'une stratégie argumentative que nous avons déjà expliquée dans le chapitre précédent. C'est une très importante figure rhétorique, recherchée en publicité à cause de son grand pouvoir d'évocation, de connotation et de suggestion. On appelle métaphore une figure de rhétorique qui consiste à substituer un mot par un autre en exploitant le rapport de ressemblance qui existe entre les réalités que désignent les termes. Le mécanisme qui se trouve à la base de la métaphore est l'analogie. Elle peut avoir plusieurs fonctions : une fonction ornementale : la métaphore joue un rôle esthétique, afin de positiver ou d'embellir souvent le réel ; une fonction argumentative : les métaphores sont employées dans une chaîne argumentative généralement pour qualifier le réel). Cette manière d'argumenter est d'abord persuasive, voire manipulatrice, car elle repose sur l'affectif. La publicité en use (et en abuse puisque le consommateur aime ça) pour survaloriser le produit ; une fonction cognitive : (affectivité et sensibilité) la métaphore modifie notre connaissance du monde. Elle permet de révéler un nouvel aspect de la réalité, quitter ou détourner la réalité (le cow boy de Marlboro laissant deviner l'univers d'aventure et de liberté qui se dissimule derrière le fumeur de cigarettes

Dans le slogan qui suit la métaphore est accompagnée d'une déstructuration formelle : *Les très or du temps – Festina* (montres Festina). Ce slogan connaît une double valorisation : autant du point de vue esthétique et poétique - par la métaphore *trésor du temps* - que du point de vue matériel – par la séparation du mot *trésor* en *très* et *or*. La métaphore fonctionne de la manière suivante : l'analogie des montres Festina avec *un trésor du temps* se fait à l'aide de deux éléments communs – l'or et le temps. L'image nous aide à décoder cette analogie, car les montres sont dorées, mais aussi la séparation qu'on a déjà mentionnée sert au décodage.

Prenons maintenant un autre exemple de slogan métaphorique : *Arpège parfum de lumière* (Lanvin). La métaphore est contenue dans le rapprochement inattendu des termes *parfum*

et *lumière*. Le parfum peut être exotique, frais, doux, léger... mais jamais de *lumière*. Ce qui rapproche les deux termes c'est le champ sémantique commun auquel ils appartiennent ce qui assure un transfert de qualités du terme *lumière* vers le *parfum*.

Le slogan suivant, tout comme le premier, montre que dans l'utilisation de la métaphore en publicité, il va de soi que l'image visuelle joue un rôle de premier plan : *J'ai le regard qui flashe. Suivez mon regard !* (Poudre à paupières Bourgeois). Le verbe *flasher* qui appartient à la technique photographique attaché au nom *le regard*, crée une très belle métaphore qui pourrait supporter la traduction suivante : *mon regard brille comme le blitz d'un appareil photographique*.

La comparaison, tout comme la métaphore, est une figure analogique. Elle établit un rapport de ressemblance, de similitude entre deux objets. La comparaison rapproche, à l'aide d'un outil de comparaison (*comme, tel, pareil, etc.*) deux termes appartenant à des domaines différents, mais ayant un point commun ; ce point commun peut être exprimé ou non. On doit préciser qu'il y a des comparaisons qui sont très proches de la métaphore ; ces comparaisons ont été appelées par le Groupe μ « des comparaisons métaphoriques ». Notons un exemple de slogan publicitaire qui se construit selon le principe de la comparaison métaphorique : *L'argent c'est comme son chien, on aime bien quand il rapporte* (La Poste).

En analysant cette comparaison on constate qu'elle nous introduit dans l'anomalie sémantique. Cet énoncé ne nous offre pas l'attribut commun des deux termes de la comparaison. On doit donc procéder à un décodage sémantique pareil au décodage métaphorique. Nous observons que le point commun du terme *argent* et *chien* est *rapporter*. Ce qui distingue ce type de comparaison de la métaphore c'est la présence de la marque *comme*.

Nous passons maintenant à un slogan qui s'appuie sur une comparaison qui présente le point commun, la similitude qui existe entre ses deux termes : *Mon teint est velouté, comme du cachemire*. (L'Oréal – fond de teint Cashmere Perfect). Cette comparaison a comme termes comparants *mon teint* et *le cachemire*. Ce qui apporte l'éclairage du slogan c'est la présence de l'attribut *velouté*. Avec la présence de ce terme on est sûr que le message est bien compris. Ce qu'on peut maintenant comprendre c'est : si vous voulez un teint comme celui de la fille dans l'image, achetez ce produit.

La métonymie « peut constituer l'ossature argumentative de genres discursifs, comme en témoigne l'exemple de la publicité, dont le but est de faire l'éloge des produits et d'inciter le public à les consommer. »³³ Elle est une figure qui remplace un terme par un autre, entre les deux s'établissant un rapport de cause à effet, d'effet à cause, de contenant au contenu ou inversement, de lieu de provenance au produit, du signe à l'objet, etc. En publicité, la métonymie peut se signaler par l'image uniquement, un glaçon remplaçant un réfrigérateur (effet pour la cause), un mouton pour la laine (tout pour la partie), etc., mais elle peut aussi affecter le texte. En général, chaque fois que l'on annonce un produit par la marque de fabrication, on utilise la métonymie (une Renault, un Twix, un Vuitton, etc.) On mise alors sur le prestige rattaché au nom du produit.

Dans la publicité, la métonymie peut affecter aussi les slogans : M. PROPRE Super brillant. Ce slogan, fait pour un produit de nettoyage anticipe par le biais de la métonymie l'efficacité de son résultat dans la vie quotidienne.

³³ Bonhomme, M. « De l'argumentativité des figures de rhétorique », *Argumentation et Analyse du Discours* [En ligne], 2 | 2009, mis en ligne le 01 avril 2009, Consulté le 18 août 2014. URL : <http://aad.revues.org/495>

Les métagismes s'étendent aux mots uniquement par substitution, par contre, d'autres formes rhétoriques comme les métalogismes étendent la relation de sens à l'organisation générale du discours.

Les métalogismes

Le métalogisme, soit-il pur ou associé à un métagisme, modifie notre vision sur les choses, mais n'affecte pas le lexique. Dans cette classe rhétorique on peut ranger : la litote, l'hyperbole, le pléonasme, l'antithèse, l'euphémisme, l'antiphrase, le paradoxe. Les métalogismes les plus fréquemment utilisées dans la publicité sont : **l'hyperbole et le paradoxe.**

Une des figures les plus utilisées par la publicité est **l'hyperbole**. Elle permet de mettre en relief une idée au moyen d'une expression qui la dépasse. Cette figure « dit le plus pour dire le moins »³⁴. En d'autres termes, on présente le produit comme plus important, comme plus grand que dans la réalité. Cela se traduit surtout par l'utilisation du superlatif : *Actif – super actif* (pour un détergent). On retrouve fréquemment des préfixes superlatifs comme : *hyper, super, extra, maxi* ou des suffixes (*-issime*). Quelques exemples avec ces moyens d'hyperboliser seraient : **Hyper-** *motivant, la technologie Hyper-Treading d'Intel. Rizla, c'est extra! Découvrez Q 10 Plus en texture **ultra** légère, pour peaux normales ou mixtes. (Nivea Q 10); **Soldissime** (Galerie Lafayette)*

D'habitude, les hyperboles publicitaires placent volontiers les produits présentés au sommet de leur catégorie, selon la logique suivante : *Tel produit est le meilleur représentant de sa classe*. Les procédés de l'hyperbole semblent être omniprésents dans la publicité. En ce sens, M. Bonhomme explique ce phénomène de la manière suivante : « Cessant d'être une figure du discours occasionnelle, l'hyperbole devient la norme du langage publicitaire pour deux raisons. D'un côté, la publicité s'intègre dans le genre épictique de l'éloge, ce qui l'oblige à adopter une tonalité énonciative *par-delà* dans célébration des produits. D'un autre côté, la publicité doit à tout prix créer une différence de valeur pour ces mêmes produits en face de la concurrence, ce qui la conduit à exagérer leurs aspects positifs. »³⁵

Le paradoxe représente un autre moyen employé par la publicité dans son discours séduisant. Figure par contradiction, le paradoxe est « une opinion qui va à l'encontre de l'opinion communément admise »³⁶. Nous allons voir que la publicité, dans sa quête d'insolite, ira volontiers à l'encontre des idées courantes : *Exactement ce que vous attendiez : de l'inattendu* (Smart). Cette affirmation va à l'encontre de l'opinion communément admise. C'est le même cas pour : *Enfin tout seul avec ses amis* (Mitsubishi Pajero). Nous pouvons observer, dans les deux exemples, le fonctionnement du paradoxe. L'énonciateur supprime, par l'intermédiaire du langage, certains éléments du réel, en accordant le libre choix du récepteur d'ajouter d'autres éléments.

Pour conclure, nous dirons que, comme stratégies de parole, les structures rhétoriques participent elles aussi, du non-dit et de l'insinué, révélant ainsi une dimension cachée de l'argumentation que le sens explicite est inapte à véhiculer.

³⁴ Mustătea, A. op. cit., p. 98;

³⁵ Bonhomme, M., *La publicité comme laboratoire du français actuel*, in *L'information grammaticale*, n° 94, juin, 2002, p.35 ;

³⁶ Mustătea, A., op. cit, p.101;

BIBLIOGRAPHIE

- ADAM, Jean-Michel, BONHOMME, Marc, L'argumentation publicitaire, Nathan, Paris, 1997 ;
ADAM, Jean-Michel, « L'argumentation dans le dialogue », in Langue française, no 112 ;
BACRY, Patrick, Les figures de style et autres procédés stylistiques, Belin, Paris, 1992 ;
BONHOMME, Marc, « La publicité comme laboratoire du français actuel », L'information grammaticale, no 94, juin, 2002 ;
BONHOMME, Marc « De l'argumentativité des figures de rhétorique », Argumentation et Analyse du Discours [En ligne], 2 | 2009, mis en ligne le 01 avril 2009, Consulté le 18 août 2014.
URL : <http://aad.revues.org/495>
BOUTAUD, Jean- Jacques, Comunicare, semiotica si semne publicitare, Tritonic, Bucuresti, 2004 ;
DANCU, Vasile Sebastian, Comunicarea simbolică. Arhitectura discursului publicitar, Dacia, Cluj-Napoca, 1999
GROUPE μ , Rhétorique Générale, Paris, Larousse, 1970 ;
GRUNIG, Blanche, Les mots de la publicité, CNRS Editions, Paris, 1998 ;
MUSTATEA, Alexandrina, Stylistique et rhétorique, Editura Universitatii Pitesti, 1996

L'UNITE DU DISCOURS : LA COHERENCE

prof. **Alina SCINTEI**

Colegiul Tehnic Rădăuți, Suceava

1. Contexte. Cotexte. Cohérence.

Nous avons analysé, dans un autre article, l'unité du discours du point de la réalisation de la cohésion prenant en considération les marqueurs cohésifs (*«L'unité du discours: la cohésion»* dans Enseigner.FLE, Revue des professeurs de FLE no.17, mai 2018). Mais nous avons aussi remarqué que le texte - discours est un terme très compréhensif et les liens de cohésion ne suffisent pas quand nous analysons un texte, soit-il écrit ou parlé. Il y a beaucoup d'autres facteurs qui interviennent. Ces facteurs doivent être cherchés à l'extérieur du texte.

Ils ne sont pas explicites (comme les liens cohésifs), mais implicites. Ils sont en général unis sous le terme de « contexte ». Carmen Vlad, dans son livre « Textul aisberg » (« Le texte iceberg ») a une approche plus générique synthétisée dans le syntagme « le texte iceberg », qui inclut le texte et son contexte, ou dans des termes plus spécifiques, la part explicite et la part implicite. Si la part explicite est exprimée par les signes verbaux (dans une séquence ou dans un tout), le contexte, la part implicite, implique des différences importantes en ce qui concerne le contenu, nous renvoyant à plusieurs catégories de phénomènes extra verbaux, qui ne sont pas directement inclus dans le produit, mais dont l'incidence dans la production de sens est sûre.

Bien qu'il y ait un accord unanime concernant la nécessité de traiter le contexte comme une part constitutive du texte, quand on emploie le terme, d'importantes différences de contenu apparaissent. Le sens du mot « contexte » s'enrichit avec des phénomènes plus ou moins différents, conformément aux conceptions qui l'utilisent.

Carmen Vlad mentionne trois significations du terme et de cette perspective, de la relation du texte avec son contexte, il y a trois manières de se rapprocher d'un texte.

Le premier sens est donné par le linguiste Eugen Coseriu dans son étude « Determinacion y entorno » : il y fait référence à la « série concentrique de cadres extérieurs » (« serieconcentrica de cadre exterioare ») impliquée dans la réalisation d'une certaine fonction textuelle.

Le deuxième sens identifie la notion de « contexte » avec la situation de communication de la situation du discours (conception présente dans les études socio et psycholinguistiques).

Le troisième sens représente une tentative de capturer et d'expliquer, par l'intermédiaire des processus inférentiels, du « jeu » de l'hypothèse, l'aspect cognitif et dynamique de la communication verbale.

Les adeptes de la théorie conversationnelle³⁷(P.Grice) considèrent que la part variable, dépendante du contexte énonciatif ou « l'implicite » du contenu d'un acte verbal communicatif consiste en ce qu'on ajoute à la signification de la phrase, obtenue de la composition des éléments verbaux explicites. « Și fiindcă enunțurile pot comunica mai mult decât spun împreună cuvintele care le compun, implicaturile (cum au fost denumite aceste sensuri cu substrat pragmatic, comunicativ) sunt cele care dau seama de aceasta parte « ascunsă ». Implicaturile pot fi declanșate, în procesul comunicativ, fie de prezența în enunț/text a anumitor expresii verbale, fie de anumite principii generale de comunicare și de raționalitate (cum sunt : « principiul cooperării » și « maximele conversaționale »). »³⁸

Une distinction destinée à séparer de point de vue théorique deux composantes majeures du texte est la distinction entre cotexte et contexte. Selon Carmen Vlad , les relations co-textuelles sont des relations réalisées par la liaison directe entre deux éléments verbaux(appartenant au domaine de la langue), co- présents dans l'espace intra textuel donné, liaison obtenue par la mise en pratique des règles grammaticales. Par sa fonction cohésive, ce type de relation a des effets « centripètes », assurant la continuité ou la progression du sens dans et par le produit verbal textuel.

Dans la même perspective du sens textuel, les relations contextuelles se produisent par la liaison indirecte entre un signe verbal (ou une séquence verbale) et un ou plusieurs « objets »(de toute nature) qui se trouvent hors de la chaîne linguistique manifeste ou le produit textuel. La liaison produite est de type d'inférence et a comme résultat une interprétation, déterminée de l'activation des informations extra verbales (extérieures au produit textuel explicite) après avoir épuisé les phases du processus d'actualisation du sens. Les relations contextuelles se trouvent à la base de la cohérence, propriété avec des fonctions textuelles majeures, ayant un coefficient unificateur et/ou globalisant supérieur.

Le trait commun de ces deux types de relations est qu'elles impliquent toujours deux termes, qui enrichissent ensemble le sens textuel. La différence consiste dans la nature du deuxième terme de cette relation minimale : dans le cas des relations cotextuelles, le deuxième terme a une nature verbale (linguistique) ; dans le cas des relations contextuelles, ce deuxième terme est extra verbal. Ainsi, pour comprendre le texte comme un tout unitaire ayant du sens, nous devons prendre en considération les relations cotextuelles et les relations contextuelles. Elles constituent l'essence de la cohérence, qui de ce point de vue doit être comprise comme un phénomène spécifique textuel. La cohérence se réalise par des relations de sens, déterminées par la nature communicative, intentionnelle (pragmatique) du langage, par son aspect cognitif, par la capacité d'invention, par la force créative du locuteur (producteur).

Selon Benveniste, l'homme est toujours présent dans la langue et il laisse ses empreintes à travers divers éléments linguistiques dans l'énoncé qu'il produit. Un énoncé peut être grammaticalement correct ou non, mais il serait non compréhensible hors de sa situation de production. Celui qui produit l'énoncé dans un moment et à un endroit précis est l'énonciateur, et

³⁷ Cf. H.P. Grice, Logique et conversation (la version en français) dans *Communications*, 30, 1979

³⁸ Vlad, Carmen, *Textulaisberg*, Cluj , 2000, Casa Cărții de Știință, p. 10

celui qui le reçoit et le décode est le co-énonciateur. L'ensemble de ces éléments constitue la situation d'énonciation selon laquelle s'interprètent leurs fonctions et leurs référents, c'est-à-dire le contenu du message. La présence de tous ces éléments, appelés aussi des déictiques, dans la situation d'énonciation constitue la deixis.

Les déictiques sont des éléments linguistiques figurant dans l'énoncé mais n'ayant pas de référents précis hors du contexte. Leurs référents ne se déterminent que par rapport à la situation d'énonciation où l'énoncé est réalisé. Ce sont des pronoms personnels, des démonstratifs, des adverbes de lieux et de temps et les référents. Il faut noter que tous ces indicateurs n'ont pas toujours de valeur déictique ; ils ne le sont que dans la situation d'énonciation. Outre ceux-ci, il existe aussi des référents comme "1999", "mai 2003" qui sont nommés des référents à repérage "absolu" (Kerbrat-Orecchioni 1980 : 36 ; Maingueneau 1993 : 15, 23) ou bien des référents extralinguistiques. Pour qu'ils puissent être repérés, ce type de référents n'ont pas besoin de contexte ni de cotexte ; ils s'autodéterminent, les connaissances encyclopédiques et chronologiques de l'énonciateur sont suffisantes pour leur identification. En voici quelques exemples :

1. *Aujourd'hui, nous sommes en Suisse, à Lausanne!*...

2. *24 octobre 1929, le jeudi noir de Wall Street.*³⁹

A présent, nous ne pouvons ignorer aucune de ces idées, si nous voulons envisager la catégorie de texte capable de renfermer la complexité des phénomènes, qui est la base de l'aspect communicatif de la langue dans sa manifestation concrète.

Mais comment est-ce que nous percevons la cohérence d'un texte ?

Au départ, le terme cohérence désignait globalement tout ce qui touchait aux phénomènes textuels. C'est depuis la fin des années 1970, avec la parution de l'ouvrage *Cohesion in English* (Halliday & Hasan 1976), que la distinction cohérence/cohésion est assez systématique. Quand le terme est opposé au terme de *decohésion*, il désigne les conditions (sémantiques et pragmatiques) d'interprétabilité d'un texte, indépendamment de la présence des marques spécifiques.

Un texte est dit *cohérent* quand il est interprétable, en fonction :

- du sens des éléments qui le composent (pas de contradiction interne)
- de la situation dans laquelle il est prononcé/reçu

« La cohérence renvoie aux propriétés du texte ou du discours qui assurent son interprétabilité. Il n'est pas nécessaire, pour qu'un texte soit cohérent, que ses propriétés formelles indiquent explicitement les relations entre énoncés. Celles-ci peuvent être récupérées par inférence, soit par

³⁹Exemples tirés du Cours de Mathilde Dargnat, enseignante à l'Université de Nancy: *Linguistique textuelle et discursive*, www.mathilde.dargnat.free.fr

une prémisses implicite, soit par une hypothèse contextuelle, soit encore par un schéma d'actions standardisé (script, plan ou scénario). » (Moeschler & Reboul 1994 : 463.)⁴⁰

Ex. *Marie avait faim. Elle ouvrit le guide Michelin.*

Pour interpréter la relation entre ces deux énoncés, on ne peut pas compter seulement sur les formes linguistiques. Ceci pourrait conduire à penser que Marie a utilisé les pages du guide pour calmer sa faim. Il y a bien une anaphore (*elle*), mais son rôle est limité. On passe par toute une série d'hypothèses, une sorte de *résumé elliptique* comportant plusieurs étapes. Résumé elliptique pour l'interprétation de :

Marie avait faim. Elle ouvrit le guide Michelin.

1. Le guide Michelin contient des informations sur les restaurants.
2. Les restaurants sont des lieux publics où l'on peut manger moyennant paiement.
3. La sensation de faim provoque le désir de la supprimer.
4. Une des manières de supprimer la sensation de faim est de manger.

(Ex. repris à Moeschler & Reboul, 1995)

Autre exemple qui montre que la cohérence ne dépend pas toujours de marques linguistiques.

Ex. *L'eau est trop froide. Je reste sur ma serviette.*

On passe inévitablement par un **contexte particulier** (celui de la plage) et par l'**habitude** (humaine) qui consiste à ne pas se baigner quand l'eau est froide. Ces deux exemples sont des énoncés cohérents sans être vraiment cohésifs.

Pour percevoir un texte comme étant cohérent, nous devons chercher à l'extérieur du texte, voir comment le langage est utilisé, la manière dont il fonctionne. Bien sûr, les liens formels (cohésifs) jouent un rôle important, ils peuvent nous offrir des informations de valeur. Mais ils ne sont ni nécessaires, ni suffisants pour nous indiquer le sens et l'unité du discours. Leur présence représente un indice, mais ils ne nous donnent pas le sentiment qu'une séquence de langage est discours.

Ce qui compte ce n'est pas la conformité aux règles, mais le fait que le texte en question communique et il est perçu cohérent par ses récepteurs. De ce point de vue, la cohérence peut être définie comme la liaison des énoncés consécutifs conformément à leurs fonctions. Ainsi une invitation suivie d'une acceptation, serait cohérente, tandis qu'une invitation suivie d'une anecdote ne serait pas probablement perçue comme cohérente.

Dans une autre perspective un texte est cohérent si la perception de son unité textuelle correspond à un acte de communication réussi. Dans une étude de 1978 de M. Charolles énonce

⁴⁰Cités par Mathilde Dargnat, enseignante à l'Université de Nancy dans son cours: *Linguistique textuelle et discursive*, www.mathilde.dargnat.free.fr

et puis discute, dans une manière « générale, approximative et préthéorique »⁴¹, les quatre conditions d'adéquation d'un discours/texte :

- La condition de **répétition domaine de la cohésion**
- La condition de **progression**
- La condition de **non-contradiction**
- La condition de « **congruence** » **domaine de la cohérence**

Condition de non-contradiction : Le discours adéquat ne doit pas contenir de séquences dont le contenu serait contradictoire avec celui posé ou présupposé par d'autres séquences du même discours.

Condition de congruence : La relation entre les éléments d'information contenus dans un discours adéquat doit être transparente et pertinente pour l'interlocuteur.

Ces deux conditions font appel à des phénomènes qui relèvent généralement du **domaine de la cohérence**.

De point de vue théorique, la cohérence doit être traitée comme le principe général de la textualité ; dans la pratique de l'analyse textuelle ce principe appartient au processus de production/interprétation du sens sur la base de la relation entre les signes et le monde, entre les signes, entre les actes de parole et la situation d'énonciation, entre signes et les connaissances ou les attitudes des participants à l'acte de communication.

De point de vue textuel, la cohérence est plus forte que la congruence (la possibilité de référence au monde extralinguistique) et la cohésion (la modalité particulièrement linguistique et grammaticale). Nous pouvons dire que la cohérence inclut les deux autres caractéristiques textuelles/discursives. Dans l'absence de l'une ou de l'autre, la cohérence est capable d'articuler le sens (comme nous avons montré dans les exemples ci-dessus). Mais l'absence de la cohérence ou sa suspension bloque l'interprétation du sens dans sa réalisation ou dans son enrichissement.

Nous continuons notre discussion à l'égard de ces éléments que la cohérence et le contexte impliquent : les participants à l'acte de communication, les prémisses sociales, la connaissance et le profil psychologique des participants. Mais nous prendrons aussi en considération la manière dans laquelle ces facteurs rendent la langue fonctionnelle. Il est important, parce que, quand nous recevons un message linguistique, nous sommes attentifs à beaucoup d'autres facteurs que le langage même. Si nous sommes face à face avec les personnes qui envoient le message, alors nous observons quelle est l'expression de leurs visages, de leurs yeux, de leurs corps tandis qu'ils parlent : peut-être ils sourissent ou regardent de l'autre côté. Dans le langage parlé, on observe aussi la qualité de la voix : peut-être le locuteur a des tremblements dans la voix, ou il a un accent particulier, ou il hésite. Tous ces éléments se perdent si nous écrivons le message. Il y a

⁴¹ Carmen Vlad explique dans *Le texte iceberg* que cette étude appartient à la période de début de la recherche moderne sur les textes. Cette étude relève quelques problèmes, sans la prétention de les résoudre. Ultérieurement, revus et approfondis dans la perspective des moyens analytiques plus élaborés, beaucoup d'aspects étudiés se retrouvent dans des équations nouvelles.

aussi des éléments particuliers pour l'écrit : nous pouvons être influencés par l'écriture de quelqu'un ou par la typographie, si le message est écrit dans un livre de luxe ou sur un brouillon. Nous sommes aussi influencés par la situation dans laquelle nous recevons le message, par notre relation sociale ou culturelle avec les participants, par ce que nous connaissons et ce qui nous force de regarder dans d'autres directions- l'esprit, la société, le monde physique- en fait tout.

Pour parler de tout cela, nous devons faire des connexions avec d'autres domaines qui s'occupent de l'étude de la langue et du langage : les théories pragmatiques, qui nous donnent des informations essentielles sur la nature de la cohérence et sur les problèmes de la communication, les lois du discours dans la perspective de Dominique Maingueneau, les essais de R. Jakobson de classer les fonctions principales du langage ou la théorie des actes de paroles.

2. La cohérence et les fonctions de la langue

Nous avons vu que pour interpréter un texte, nous avons besoin de plus que les liens formels. Pour l'interprétation nous devons regarder au-delà du sens formel, littéral de ce qu'on dit ou ce qu'on écrit et considérer ce que le locuteur a l'intention d'en faire, essayer de comprendre ses fonctions. Les gens interprètent le langage des autres et ils s'attendent à ce que les autres interprètent le leur- et cela se passe avec un degré surprenant de précision. Pour découvrir comment cette chose est possible, nous devons examiner les fonctions possibles du langage, puis essayer de comprendre comment les gens les interprètent correctement.

Les fonctions du langage, selon R. Jakobson, sont établies sur la base des éléments de la communication :

- 1) La fonction émotive : communiquer les états intérieurs du locuteur (les exclamations)
- 2) La fonction directive : le locuteur essaie d'influencer le comportement de son interlocuteur (« Aide- moi, s'il te plait ! »)
- 3) La fonction phatique (ouvrir le canal ou vérifier s'il fonctionne à cause des raisons sociales ou pratiques)
- 4) La fonction poétique : la forme particulière choisie constitue l'essence du message (dans la publicité)
- 5) La fonction référentielle : transmettre l'information
- 6) La fonction métalinguistique : l'attention est centrée sur le code même pour le rendre plus clair ou pour le renégocier (« qu'est-ce que ce mot veut dire ? »)
- 7) La fonction contextuelle : créer un type particulier de communication (« Commençons la lecture ! »)

L'idée de fonction de la langue fait des pas importants en ce qui concerne l'explication de liaison entre les séquences pour être perçues comme discours dans l'absence des marques

formelles. Ainsi, l'énoncé : « La fenêtre est ouverte. »⁴² peut avoir plusieurs fonctions qui dépendent de qui la prononce, à qui et dans quelle situation. Adressé par un mari à sa femme au milieu de la nuit, elle peut fonctionner comme une expression de soin. Adressé par un professeur à un élève, elle peut fonctionner comme un ordre.

La conclusion est que le sens varie selon le contexte et les fonctions de la langue nous aident à construire le contexte en considérant les participants à la communication, le médium de communication, le thème de l'acte de communication, la situation sociale et physique. Formellement, hors du contexte, un énoncé a une sorte de signification sémantique. Employé dans un contexte, il peut avoir plusieurs significations, qui, même si liées à la signification sémantique hors du contexte peuvent être extrêmement variées selon le sens que les mots prennent dans un contexte particulier. Mais il y a encore une question : si le sens d'un énoncé ne réside pas seulement dans la signification sémantique et que les gens disent des choses différentes avec les mêmes mots, comment est-ce que les gens interprètent correctement l'intention de ce qui est dit ? Nous chercherons la réponse ailleurs : dans la théorie des principes conversationnels, dans les actes de parole, des idées (comme leurs noms le suggèrent) ont été développés pour le langage parlé, mais qui peuvent être aussi appliquées pour le discours écrit.

3. La cohérence et les principes conversationnels

3.1. Le principe de la coopération

Le philosophe Paul Grice (1975) a été le premier à proposer l'idée que la conversation (la plus commune forme du discours parlé et la méthode la plus utilisée dans l'apprentissage d'une langue étrangère) est basée sur un principe, connu et appliqué par tous les gens. Il a formulé ce principe et il l'a nommé le principe de la coopération. Conformément à ce principe, nous interprétons le langage sur la base de quelques normes, « règles du jeu ». Le simple fait d'entrer dans un procès de communication implique le respect des règles du jeu par tous les participants à la communication. Cela ne se fait pas par un contrat explicite, mais par une entente tacite, co-substantielle à l'activité verbale. Il s'agit des connaissances réciproquement connues : chacun postule que son partenaire respecte les règles et attend à ce que l'autre les respecte à son tour. De telles règles ne sont pas obligatoires et inconscientes comme celles de la syntaxe ou de la morphologie, elles sont des conventions tacites. Ces règles sont appelées par Grice « les maximes conversationnelles »⁴³, connues en France comme « les lois du discours ». Ces lois jouent un rôle important dans l'interprétation des énoncés et elles représentent un ensemble de normes dont on suppose que les interlocuteurs respectent au moment où ils participent à un acte de communication verbale. Dans la conception de Grice, elles dépendent de la loi supérieure : le principe de coopération.

En vertu de ce principe, on suppose que les partenaires partagent un certain cadre et collaborent pour la réussite de leur activité commune représentée par l'échange verbal, ou chacun connaît et reconnaît à l'autre certains droits et obligations. Le principe acquiert une

⁴² Exemple de Guy Cook (traduit en français) en *Discourse*, 1989, Oxford University Press

⁴³ Grice, P., *Logique et conversation*, traduction française en *Communications*, no.30, 1975

importance particulière dans les conversations où les partenaires (deux ou plusieurs) sont en contact immédiat et agissent l'un sur l'autre. C'est ce qui se passe dans la classe de français (même si c'est un cadre assez artificiel pour les conversations, ou la conversation didactique, basée sur la répétition est dominante) où l'élève doit répondre aux demandes du professeur, mais en même temps, l'élève est provoqué d'avoir des conversations avec les autres élèves, en essayant de se rapprocher de la situation réelle de communication, ce qui pourrait l'aider à se débrouiller, par exemple, en qualité de touriste en France, dans une situation de vie similaire : demander des informations pratiques, demander l'aide etc. C'est pourquoi, en classe de français, le professeur doit mettre l'élève, par des méthodes appropriées, dans des situations de communication proches de la réalité, ce qui implique un partenaire de conversation qui peut être soit le professeur, soit les autres élèves. Donc, l'élève doit être conscient que par sa prise de parole (questions ou réponses) il agit sur l'autre, il a l'attente d'une coopération.

Les lois du discours sont valables pour toute sorte d'énonciation, même pour celle écrite, quand le moment de la réception est différent de celui de la production.

Les lois du discours selon les distinctions faites par Dominique Maingueneau sont:

1. La loi de la pertinence : chaque énonciation doit être la plus appropriée au contexte où elle intervient : elle doit présenter de l'intérêt pour le destinataire, lui apportant des informations qui changent la situation de communication). Toute énonciation implique le fait qu'elle est pertinente ; ce qui détermine le destinataire de chercher la confirmation de cette pertinence.

2. La loi de la sincérité : l'engagement de l'énonciateur dans l'acte de discours qu'il réalise. Chaque acte de discours implique un certain numéro de conditions, de règles du jeu. Par exemple, pour affirmer quelque chose, il faut pouvoir répondre de la vérité de ce que nous disons ; pour ordonner, il faut désirer l'accomplissement de ce que nous ordonnons, nous ne devons pas ordonner quelque chose impossible à réaliser.

3. La loi de l'informativité qui se rapporte au contenu des énoncés et précise qu'il ne faut pas parler sans rien dire, que les énoncés doivent apporter des informations nouvelles au destinataire. Mais une telle règle ne peut pas être évaluée que dans une situation concrète.

4. La loi de l'exhaustivité précise que l'énonciateur doit offrir l'information « maxime » pour une situation donnée, ne pas cacher une information importante.

3.2. Le principe de la politesse

Le principe de la politesse, comme le principe de la coopération peut être exprimé par une série de règles, que les gens supposent d'être respectées dans les énoncés des autres. Les règles de la politesse ont été données par le linguiste Robin Lakoff (1973) :

- i. « Ne t'impose pas ! »
- ii. « Donne des options ! »
- iii. « Cree une atmosphère plaisante pour ton allocutaire ! »

Ces règles expliquent beaucoup d'énoncés qui ne communiquent aucune information. Pourtant, on en a besoin, parfois leur présence est obligatoire. En français, nous donnons des ordres ou

nous demandons quelque chose en employant de telles expressions : « Excusez- moi de vous déranger, mais... », « Permettez-moi... », « Pourriez-vous... » ou on ajoute un louange pour que notre interlocuteur se sente bien : « Vous connaissez plus que moi sur ce sujet. ». Bien sûr, la politesse et la coopération se trouvent souvent en conflit (la politesse et la sincérité).

On peut conclure que la tension entre les deux principes montre la dualité du but dans les actions des gens : ils essaient d'interagir d'une manière efficace avec les autres et de créer et de maintenir les relations sociales où l'un de ces buts devient dominant et l'autre ne compte plus. Les deux principes sont importants pour la manière dans laquelle la cohérence est accomplie dans le discours, parce qu'ils offrent premièrement des informations sur la situation, sur les facteurs extralinguistiques. Ils permettent au discours de progresser et d'être perçu comme une interaction. Le principe de la coopération rend la communication possible, parce que le locuteur et l'interlocuteur interagissent ayant certaines attentes. Le principe de la politesse détermine le choix du registre, parce qu'il a affaire avec les conventions sociales et dans cette manière le discours devient adéquat dans des situations différentes.

4. La cohérence et la théorie des actes de langage

Nous avons remarqué que pour avoir une communication réussie, nous avons besoin d'un discours cohérent, avec ses marques formelles (linguistiques) et avec son contexte.

Mais nous avons besoin des connaissances sur le monde physique et social et de faire des suppositions sur la connaissance des gens avec lesquels nous interagissons. Parfois, nous n'en sommes conscients. La question est : comment faire pour repérer cette connaissance ? Il y a une approche qui essaie d'y répondre : la théorie des actes de langage. Nous l'avons déjà mentionnée dans le premier chapitre : la théorie a été développée par John Austin dans une série de conférences, réunies sous le titre *How to do things with words* – traduit en français *Quand dire, c'est faire*, Paris Seuil, 1970 et nuancée plus tard par J.R. Searle à l'université de Berkeley. L'idée est que *dire c'est faire*, c'est-à-dire instaurer un état interpersonnel ou social par son pouvoir à l'aide du langage : avoir un comportement communicatif. En effet, nous « faisons » des choses à l'aide des mots. La théorie des actes de langage repose sur une théorie de l'action, ce qui résulte plus clairement de la définition que J.R. Searle donne de ces actes : il recourt à l'idée d'intentionnalité et aux conditions de satisfaction : pour qu'il y ait acte, il faut que l'énonciation de la phrase relève d'une intention et qu'elle soit soumise à des conditions de satisfaction. En énonçant une phrase dans une situation de communications, le locuteur accomplit un acte de locution, défini par la relation qui s'établit entre lui et l'auditeur, un acte illocutionnaire : ordonner, conseiller, accuser, critiquer, remercier, féliciter, promettre, jurer etc.

En accomplissant un acte illocutionnaire, le locuteur s'assigne un certain rôle complémentaire : en donnant un ordre, il veut que l'auditeur suive une conduite donnée et se pose comme ayant l'autorité nécessaire pour que l'auditeur soit obligé de suivre la conduite en question. En tant qu'acte, tout énoncé- selon Austin comporte trois dimensions :

- une dimension locutionnaire, indépendante de l'instance du discours (l'expression a une référence et un sens) et constituée d'un ensemble d'actes : phonétique, phatique (agencement d'unités en séquence) et rhétique (sens et référence)

- une dimension ou force illocutionnaire (l'énoncé a une forme qui montre comment il doit être reçu par le destinataire : comme un ordre, promesse, une menace etc.).
- une dimension perlocutionnaire (l'effet sur le destinataire, relevant plutôt du domaine psychologique)

On se pose de plus en plus le problème de l'acquisition de la compétence de communication, notion fondamentale de la pédagogie actuelle des langues, dont la théorie des actes de langage représente un volet important. Pourtant, bien que celle-ci ait marqué une évolution dans l'enseignement des langues étrangères, il y a eu des voix qui ont contesté sa modernité. La notion d'acte de parole est plutôt un alibi de modernité qu'un élément de changement réel dans l'approche linguistique, vu que l'analyse de la langue reste dans la tradition de la linguistique phrastique. En effet, la réalisation linguistique ne dépasse que rarement la dimension de l'énoncé ; d'autre part, on n'y prend pas en compte les données sociales et psycholinguistiques, ce qui n'est pas exclu de l'enseignement du langage en tant que moyen de communication sociale.

Malgré toutes ces objections, les actes de langage ont une place importante dans l'enseignement d'une langue étrangère. Si l'on veut effectivement rendre les apprenants maîtres de leur apprentissage, si l'on veut qu'ils soient capables d'évaluer les stratégies discursives auxquelles ils peuvent être confrontés en tant que locuteur/récepteur, il est nécessaire de recourir à une analyse explicite et minutieuse des conditions de chaque acte de discours et de ses réalisations linguistiques.

5. La cohérence dans la perspective didactique

Apprendre une langue, c'est essayer de se construire des comportements de parleur, d'auditeur, de lecteur et de scripteur. Ainsi, quand il veut parler une langue étrangère, l'apprenant doit trier, hiérarchiser, organiser ses énoncés. Il doit savoir placer son intervention, la formuler et s'assurer de la compréhension d'autrui. Tenter de se construire des comportements de parleur, de scripteur, de lecteur, c'est essayer de se mettre en position d'énonciation (orale/écrite), c'est essayer d'être capable de produire du discours cohérent. Et nous avons vu, à travers notre démarche que la cohérence implique les aspects d'ordre linguistique (la cohésion d'un texte), mais elle va au-delà du cadre formel pour prendre en considération les aspects extralinguistiques : le contexte de l'énonciation, les participants à l'acte de communication, leurs intentions de communication, leurs connaissances sur le monde, les conventions sociales.

Tous ces éléments sont décrits par diverses théories, comme nous l'avons déjà montré : l'analyse du discours, la pragmatique, la théorie des actes de langage. L'enseignement d'une langue étrangère doit profiter de tout ce que ces théories offrent pour pouvoir munir les élèves de points de repères stables, pour les déterminer de prendre la parole. Bien sûr que pour parvenir à prendre la parole, il faut parcourir quelques étapes d'apprentissage : la base de la connaissance d'une langue étrangère reste le lexique, la grammaire (la morphologie et la syntaxe), mais le professeur doit essayer de les mettre dans des contextes de communication pour que les élèves les perçoivent plus facilement, pour qu'ils puissent les intégrer après dans leur discours.

Nous devons envisager le processus d'enseignement non pas comme transmission d'un savoir, mais comme l'acquisition d'un comportement discursif. Ce comportement doit être guidé

vers une perspective actionnelle, pour pouvoir dépasser les discours formels (communication didactique et communication imitée) et acquérir la compétence discursive qui permettra à l'élève de créer des discours non formels (communication simulée et communication authentique). Pour réaliser cela, nous devons éviter de réduire l'apprentissage langagier à celui d'un simple savoir-faire pour permettre le transfert des pratiques langagières d'une langue à l'autre, d'une culture à l'autre, pour redonner de cette façon à la langue son épaisseur sociolinguistique. Une telle démarche didactique doit avoir un rôle comparable à celui de l'analyse des erreurs interférentielles (de lexicque, de grammaire etc.) Plus précisément, par un travail d'analyse (exercices cognitifs), faire expliciter par les élèves les intentions de communication produites par le locuteur ou perçues par le récepteur. Cette démarche fait porter l'accent sur la réception de l'acte, ce qui met les bases d'une bonne compréhension de celui-ci. Cela veut dire enseigner les stratégies discursives qu'il va employer pour produire à son tour du discours cohérent.

BIBLIOGRAPHIE

1. ADAM, J.-M., *Eléments de linguistique textuelle*, Liège, Mardaga, 1990.
2. ADAM, J.- Charolles, M., *Cohésion, cohérence et pertinence du discours*, in Travaux de Linguistique, 1995, 29, 125-M., 1992, *Les textes : types et prototypes*, Paris, Nathan Université.
3. ARDELEANU, S.-M., *Analyse du discours- éléments de théorie et pratique sur la discursivité*, Editura Universității Suceava, 2002.
4. ARDELEANU, S.-M., *Repères et principes fondamentaux dans l'analyse du discours*, Editura Universității Suceava, 1997.
5. AUSTIN, J.-L. 1962. *How to do Things with Words*, London, Oxford University Press. Traduction en 1970, *Quand dire, c'est faire*, Paris, Seuil.
6. CHAROLLES, M., *Cohésion, cohérence et pertinence du discours*, in Travaux de Linguistique, 1995
7. HALLIDAY, M.A.K.; HASSAN, R., *Cohesion in English*, London, Longman, 1976
8. KRIPKE, S., *La logique des noms propres*, Ed. Minuit, Paris, 1982
9. MAINGUENEAU, Dominique, *Linguistica pentru textul literar*, Editura Institutul European, Iasi, 2008
10. VLAD, Carmen, *Textul aisberg*, Cluj, Casa Cărții de Știință, 2000, p. 10

L'EFFICACITÉ PÉDAGOGIQUE DES SÉQUENCES VIDÉO DANS LE DÉVELOPPEMENT DE LA COMPÉTENCE À COMMUNICATION EN FRANÇAIS DES ÉLÈVES

prof. **Florentina STANCIU**
Colegiul Național „Ferdinand I” Bacău

Résumé : Les dernières décennies, caractérisées par des changements au niveau des relations transnationales, par l'essor de l'Union Européenne et le besoin croissant de communication au sein du monde globalisé, ont conduit à une reconsidération des pratiques, des méthodologies et des matériaux utilisés dans l'enseignement des langues, y compris, dans l'enseignement du FLE.

Tout acte de communication est dicté par un certain but, ce qui veut dire que lorsqu'on parle, on effectue en fait un acte de langage, ce qui donne naissance à des relations actives entre les participants, en d'autres mots, à des conversations.

L'interaction et la communication facilitent l'enseignement et l'évaluation de l'apprentissage et les documents authentiques – les séquences vidéo mettent l'apprenant dans des situations qui lui permettent d'améliorer ses compétences en compréhension et expression orales et de développer ses compétences interculturelles. Les élèves, habitués aux méthodes classiques, participent à une classe de français, réalisée d'une manière beaucoup plus attrayante, en raison de l'utilisation de ces séquences vidéo.

Mots-clés : approches, pédagogie, compétences, expression orale, image, compréhension orale, méthodes, support vidéo

Compétence en communication – compétence clé

L'enseignement/apprentissage de la langue française suppose l'apprentissage du code linguistique pour communiquer dans la langue cible, avec tout ce qui concerne la connaissance des sens des mots, des expressions et le comportement linguistique du locuteur dans les situations de communication auxquelles il participe et où sont diffusées. La compétence en communication représente toutes les ressources de tous les facteurs impliqués dans l'interaction. La compétence à communiquer en français se forme et se pratique en des activités langagières concrètes, en adaptant l'élève à une réalité du langage, à travers les dimensions socioculturelles et pragmatiques.

L'apprentissage de la langue dans un contexte communicatif repose premièrement sur l'écoute et l'observation des natifs français, deuxièmement sur la conversation naturelle, en participant et en reprenant la réponse, considérée comme une co-variation systématique de la structure linguistique et de la structure sociale, par le chercheur J.A. Bright.

Former la compétence à communiquer en français devient un objectif stratégique d'un point de vue pédagogique, soutenu au niveau de la politique européenne de l'éducation par le biais du Cadre européen commun de Référence pour les Langues, qui « a apporté des changements majeurs dans l'enseignement, l'apprentissage et l'évaluation des langues vivantes », en promouvant « la direction vers les aspects fonctionnels de la langue ». Parmi les huit compétences clés, la première est la communication dans la langue maternelle et la seconde, la communication en langues étrangères. Le Cadre européen commun de référence pour les langues est défini donc comme la relation entre les trois composantes spécifiques : la composante

linguistique, la composante sociolinguistique et la composante pragmatique, dont les éléments fondamentaux sont une synthèse des connaissances, habilités et compétences.

La compétence à communiquer et les documents vidéo authentiques

La compétence à communiquer n'a pas seulement une composante pratique, mais aussi une composante formelle, qui implique tout ce qui est lié aux caractéristiques des élèves. La méthode de la conversation est difficile à appliquer dans des situations réelles, en français, pour différentes raisons telle la timidité des élèves, leur inhibition, ou les connaissances, accumulées plus ou moins systématiquement. À cette fin, les élèves doivent être aidés, voire obligés à utiliser constamment les connaissances linguistiques acquises pour développer leurs activités langagières (libres ou aidées).

Dans toutes les étapes du processus d'enseignement-apprentissage-évaluation (présentation, renforcement, consolidation et révision du contenu –phonétique, vocabulaire, grammaire) la conversation est la méthode la plus importante et la plus couramment utilisée. Ainsi, en utilisant des techniques et des stratégies telles que la discussion, les exercices-répétition, les exercices de reconnaissance, les micro-dialogues, les descriptions, l'enseignant donnera aux élèves la possibilité d'être spontanés, voire autonomes dans la conversation, en abordant des sujets liés au monde personnel, à l'environnement, etc. Les activités de communication sont essentielles pour toute activité interactive qui vise à la fois à informer et à modifier les attitudes et les mentalités au niveau du récepteur, à provoquer des réactions et le transfert du rôle de la part de l'émetteur.

Les documents authentiques utilisés en classe de français ont le rôle de développer ces compétences, parce qu'ils suscitent l'intérêt des élèves, qui s'impliquent et participent, parce que, comme le dit Evelyne Bérard, un étudiant peut « être motivé positivement s'il peut inclure de vrais échanges. L'utilisation de documents authentiques serait donc justifiée en termes de motivation ». Une deuxième raison pour laquelle on peut utiliser des documents authentiques en classe c'est le fait qu'ils déclenchent l'autonomie dans l'apprentissage de l'élève. Evelyne Bérard explique cela par le fait que l'élève peut réutiliser les stratégies dans des situations quotidiennes.

L'enseignant peut proposer lui-même des documents authentiques ou demander aux élèves de tels documents, sur divers sujets d'étude, en mettant l'accent sur certaines compétences comme celle production orale ou écrite ou d'interaction et les habilités de recherche et de documentation.

À l'aide d'un document authentique, les élèves sont placés dans un espace francophone avec un véritable contenu d'apprentissage, qui leur permettra de pratiquer les aspects linguistiques et pragmatiques de la langue et la dimension sociale de la communication. L'élève trouvera des éléments de civilisation contemporaine, acquerra des compétences socioculturelles, utiles dans des situations réelles et enrichira son vocabulaire avec des termes liés au domaine auquel appartient le document. Il identifiera des sons, des accents, des mots clés, il comprendra, déchiffrera les termes et messages, lira, interprétera les informations en utilisant dans les situations de communication le lexique et les règles grammaticales.

La séquence document-vidéo authentique dans les situations d'apprentissage

Le document vidéo authentique permet d'apprendre l'acte de langage par sa triple nature : acte locutoire (l'énoncé), acte perlocutoire (l'effet de l'énoncé sur autrui), acte illocutoire (l'énoncé avec son intention de communiquer), en offrant à l'élève la possibilité de recourir à tous les signes d'interaction verbale, du verbal et du paraverbal. Ainsi, la communication linguistique est en fait conçue dans son ensemble, comme un rapport plus élevé

en termes d'acquisition, qui fournit une pluralité d'approches opérationnelles pour les enseignants dans leur travail en classe.

Tout document vidéo séquentiel authentique peut être exploité à des fins pédagogiques, en tenant compte de son degré de difficulté linguistique, du niveau de compétence linguistique de la classe (CICCRIL niveau A1, A2, B1, B2), mais aussi de la complexité des tâches que les élèves doivent résoudre en regardant la séquence, comme la capacité de comprendre/produire des messages oraux, la capacité de comprendre des messages écrits, des activités pour enrichir le lexique, la découverte de règles grammaticales, l'approche de certains concepts de culture et de civilisation. Les documents authentiques - les séquences vidéo qui peuvent être utilisés pour développer la compétence de communication des élèves en français sont : des séquences de films ou du film entier, une interview d'une personnalité publique, un extrait d'une émission de télévision, des dessins animés, certains passages d'un journal télévisé, rapports quotidiens, culturels, sociaux, documentaires, vidéos. Quant aux compétences à acquérir par les élèves, Charles de Margerie et Louis Porcher ont contribué à créer une classification qui doit toujours être envisagée par le professeur : la pratique de l'esprit critique, la compréhension des messages et des documents, l'identification du type de document et de sa source, la description de ce qu'on a vu et entendu, la compréhension du lexique utilisé et la recherche des idées, la production des énoncés (écrits et oraux), le développement de l'imagination (les élèves peuvent s'imaginer les causes d'une situation donnée, à la suite d'une action présentée).

Conclusions

L'acquisition de la langue française implique des activités multiples et diversifiées, un processus complexe et multidimensionnel. Les documents authentiques sont réinvestis avec une dimension pédagogique, déclenchent des interactions et favorisent la construction de compétences interculturelles et cognitives, en enrichissant et renouvelant le contenu de la classe de français. L'utilisation du support vidéo aide l'acte pédagogique, en utilisant l'authenticité de la langue et de la situation, l'intonation, l'emphase, les formules idiomatiques. Les élèves sont confrontés à des situations qui leur permettent d'améliorer leur compréhension/expression orale/écrite et leurs compétences culturelles par la découverte d'une langue et d'une culture authentiques.

BIBLIOGRAPHIE

- CHAILLEY, Maguy, et CHARLÈS, Marie-Claude, *La télévision pour lire et pour écrire*, Paris, Hachette Éducation, 1993 ;
COMPTE, Carmen, *La vidéo en classe de langue*, Paris, Hachette Éducation, 1993 ;
GAUTHIER, Guy, *Leçons sur l'image et le sens*, Paris, Médiathèque Edilig, 1989 ;
GONNET, Jacques, *Éducation et Médias. Les controverses fécondes*, Paris, Hachette Éducation, 2001 ;
LANCIEN, Thierry, *Le document vidéo en classe de langues*, Paris, CLÉ International, 1993 ;
MARGERIE, Charles de, et PORCHER, Louis, *Des médias dans les cours de langues*, Paris, Clé International, 1981 ;
PERRIAULT, Jacques, *Éducation et nouvelles technologies : théories et pratiques*, Paris, Nathan, 2002.

POSSIBILITÉS D'EXPLOITATION DIDACTIQUE D'UNE PIÈCE DE THÉÂTRE EN CLASSE DE FLE : PIERRE CORNEILLE – LE CID

Prof. **Liviu-Marcel UNGUREAN**
Colegiul Național „Eudoxiu Hurmuzachi” Rădăuți

Une pièce de théâtre représente un défi pour un enseignant du FLE. Elle lui offre plusieurs possibilités d'exploitation didactique, comme par exemple : la fiche de lecture, l'analyse littéraire de la pièce, le portrait d'un personnage, l'exploitation d'un document authentique (le film de la pièce jouée sur la scène), l'exploitation du texte, etc. Pour des raisons d'espace, dans cet article, nous avons choisi de présenter un modèle d'analyse littéraire de la pièce de Corneille.

Pourquoi Corneille ? Pour la force de son discours en général et surtout de son discours éthique, pour sa morale optimiste, pour sa confiance dans la liberté et la grandeur de l'homme qui peut forger son propre destin, pour son stoïcisme en ce qui concerne la maîtrise de soi dans la lutte de l'homme avec ses passions, pour sa morale chrétienne fondée sur la notion de salut personnel. Il montre que l'accomplissement suprême de l'homme est d'ordre surnaturel.

Le Cid est sans doute la pièce sur la création de laquelle nous avons le plus de jugements contemporains, grâce à la polémique qui opposa Corneille aux critiques. Les exemples suivants révèlent à la fois l'enthousiasme du public et la malveillance des « doctes ». En voilà quelques témoignages :

« Il est si beau (Le Cid) qu'il a donné de l'amour aux dames les plus continentes, dont la passion a même plusieurs fois éclaté au théâtre public. On a vu seoir en corps aux bancs de ses loges ceux qu'on ne voit d'ordinaire que dans la chambre dorée sur les sièges des fleurs de lys. La foule a été si grande à nos portes et notre lieu s'est trouvé si petit, que les recoins du théâtre ont été des places de faveur ».

Montdory, Lettre à Guez de Balzac (18 janvier 1637).

Les échos de la fameuse querelle se retrouvent encore dans la seconde moitié du siècle, mais on ne conteste plus la beauté d'une œuvre qui est déjà considérée comme « classique » :

En vain contre le Cid un ministre se ligue :
Tout Paris pour Chimène a les yeux de Rodrigue.
L'Académie en corps a beau le censurer :
Le public révolté s'obstine à l'admirer.

Boileau, Satire IX (v. 231 à 234) 1667 – cité in :
Félix Guirand, *Le Cid*, Larousse, Paris, 1970, p. 180.

Originalité de l'œuvre

L'originalité de *Le Cid* est double : l'œuvre marque, dans l'histoire des formes dramatiques en France, l'apogée de la tragi-comédie ; et elle constitue selon le mot de G. Couton, une « mutation » dans le théâtre de Corneille.

Ce genre se caractérise, selon la définition de R. Guichemerre, par une action « [...] souvent complexe, volontiers spectaculaire, parfois détendue par des intermèdes plaisants, où des

personnages de rang princier ou nobiliaire voient leur amour ou leur raison de vivre mis en péril par des obstacles qui disparaîtront heureusement au dénouement »⁴⁴.

L'action repose sur le thème traditionnel des amours contrariées. Un affront qu'il faut laver, une mort qu'il faut venger contraignent deux « amants » à se déchirer. Les obstacles trop souvent extérieurs, qui séparaient jusqu'alors les « amants » de la tragi-comédie, s'intériorisaient pour la première fois en une crise morale où l'honneur se disputait à l'amour.

Dans les tragédies cornéliennes « Le passage des personnages de l'intention manifestée verbalement, aux gestes et ensuite aux actes n'est pas déclenchée seulement par le combat entre *le devoir et le sentiment*, mais aussi par l'opposition entre *les passions légitimes et les passions illégitimes* et dans certains cas surgit une violente *conscience de la frustration* »⁴⁵.

En ce qui concerne le comportement des personnages cornéliens, Paul Bénichou a mis en évidence la psychologie des gentilshommes du XVII^{ème} siècle ouverte vers l'acceptation de certains aspects de la morale chevaleresque, basée sur l'héroïsme, la bravade, la générosité, le dévouement et un amour fortement idéalisé. Il paraît que Corneille même a été séduit par la mentalité féodale des chevaliers. Paul Bénichou explique cet état d'esprit vraiment bizarre : « La société noble n'a jamais accepté la censure des passions pour condition de la valeur humaine. C'est à peine si elle a pu concevoir ce que nous appelons la loi morale, cet impératif abstrait qui s'impose à nous du dehors »⁴⁶.

L'écrivain y a abordé un complexe problème de conscience. La conscience du héros est projetée dans un milieu aristocratique, imprégné de l'éthique du monde chevaleresque de la lutte entre des maisons rivales, tout comme de la résolution des problèmes de lésion de l'honneur par des duels sanglants. L'alternative mourir ou tuer fait partie du code d'existence de ce monde obsédé par le sentiment de l'honneur.

Il faut remarquer que sous le règne de Louis XIII, comme dans la Castille que dépeint Corneille, les Grands entendent être les seuls juges de leur honneur et de leur réputation. Possédant la plus vive conscience d'appartenir à de longs et illustres lignées, ils détiennent une sorte de « patriotisme moral », qu'ils sont prêts à défendre envers et contre tout, fut-ce contre l'autorité royale :

« Et l'on peut me réduire à vivre sans bonheur,
Mais non pas me résoudre à vivre sans honneur. »⁴⁷

déclare fièrement le Comte. Don Diègue ne réagit pas autrement quand il réplique à son fils :

« L'amour n'est qu'un plaisir, l'honneur est un devoir. »⁴⁸

L'intrigue du *Cid* débute par la relation de quelques amours idylliques. La pièce s'ouvre sur une nouvelle rapportée par Elvire, « gouvernante » de Chimène : don Gomès, père de Chimène, approuve le mariage de sa fille avec Rodrigue ; un obscur pressentiment empêche toutefois Chimène de laisser éclater sa joie :

⁴⁴La *Tragi-Comédie*, Paris, P.U.F., 1981, p.15, cité in : *Le Cid*, Éditions LGF / Le Livre de Poche, Paris 2001, p. 125.

⁴⁵Romul Munteanu, *Clasicism și Baroc în cultura europeană din sec. al XVII-lea*, Editura Univers, București. 1985, p. 300 [notre traduction].

⁴⁶Paul Bénichou, *Morales du Grand Siècle*, Éditions Gallimard, Paris, 1948, p. 21.

⁴⁷Pierre Corneille, *Le Cid*, Éditions LGF/Le Livre de Poche, Paris 2001, Acte II, Scène 1, v. 396-397.

⁴⁸*Ibid.* III, 6, v. 1059.

« Il semble toutefois que mon âme troublée
Refuse cette joie, et s'en trouve accablée :
Un moment donne au sort des visages divers,
Et dans ce grand bonheur je crains un grand revers »⁴⁹.

Pour vaincre sa passion pour Rodrigue, à laquelle son rang lui interdit de s'abandonner, l'Infante a favorisé la naissance de l'amour de Rodrigue et de Chimène :

« Quand je vis que mon cœur ne se pouvait défendre,
Moi-même je donnai ce que je n'osais prendre
Je mis, au lieu de moi, Chimène dans ses liens,
Et j'allumai leurs feux pour éteindre les miens »⁵⁰.

Mais cet héroïsme lui demeure douloureux :

« Si Chimène a jamais Rodrigue pour mari,
Mon espérance est morte et mon esprit guéri.
Je souffre cependant un tourment incroyable :
Jusqu'à cet hymen Rodrigue m'est aimable. »⁵¹

Les craintes de Chimène se concrétisent : don Gomès, humilié de n'être pas choisi comme précepteur du prince, soufflette son heureux rival, don Diègue, le père de Rodrigue. C'est l'événement qui déclenche la situation tragique. L'affront ne peut se laver que dans le sang. Désespéré, don Diègue invite son fils à le venger :

« Et ce fer que mon bras ne peut plus soutenir,
Je le remets au tien pour venger et punir.
Va contre un arrogant éprouver ton courage :
Ce n'est que dans le sang qu'on lave un tel outrage. »⁵²

Le premier acte finit sous le signe de la violence et de l'insulte génératrice de graves alternatives tragiques. La réplique de Rodrigue ouvre la perspective de la lutte morale exigée par le code de l'honneur et par l'amour :

« Que je sens de rudes combats !
Contre mon propre honneur mon amour s'intéresse :
Il faut venger un père, et perdre une maîtresse
L'un m'anime le cœur, l'autre retient mon bras.
Réduit au triste choix ou de trahir ma flamme,
Ou de vivre en infâme. »⁵³

⁴⁹*Ibid.* I, 1, v. 53-56.

⁵⁰*Ibid.* I, 2, v. 101-104.

⁵¹*Ibid.* I, 2, v. 111-114.

⁵²*Ibid.* I, 5, v. 271-274.

⁵³*Ibid.* I, 6, v. 301-306.

À première vue, il paraît que l'option entre le devoir et le sentiment pourrait trouver un certain espace de recul. En réalité, les situations créées par le dramaturge français sont de telle sorte que le repli n'est possible que dans l'espace de la mort. L'honneur, la haine ou le mépris sont des sentiments qui ne peuvent pas être assumés par un seul personnage. L'amour ne peut lui non plus durer en dehors du code de l'honneur. Don Rodrigue n'a qu'une seule chance : la vengeance de son père outragé.⁵⁴ Devoir qu'au terme d'une longue hésitation, Rodrigue se décide à accomplir, autant par honneur que par amour pour Chimène :

« Il vaut mieux courir au trépas.
Je dois à ma maîtresse aussi bien qu'à mon père :
J'attire en me vengeant sa haine et sa colère.
J'attire ses mépris en ne me vengeant pas. »⁵⁵

L'acte II débute par le refus de don Gomès de présenter, comme le lui ordonne le roi, ses excuses à don Diègue. Rodrigue le provoque en duel :

« Je suis jeune, il est vrai ; mais aux âmes bien nées
La valeur n'attend point le nombre des années.

.....

À qui venge son père il n'est rien impossible.
Ton bras est vaincu, mais non pas invincible. »⁵⁶

Attendant l'issue de la rencontre, l'Infante s'efforce de reconforter Chimène, cependant qu'en privé elle reprend espoir : la victoire de Rodrigue, annonciatrice de futurs exploits, le rendrait moins indigne d'elle. Le roi, occupé à prévenir une éventuelle invasion de Maures, apprend la mort de don Gomès :

« Après un long service à mon État rendu,
Après son sang pour moi mille fois répandu,
À quelques sentiments que son orgueil m'oblige,
Sa perte m'affaiblit, et son trépas m'afflige. »⁵⁷

Si presque toutes les comédies cornéliennes se trouvent sous le signe du caprice et du hasard, les tragédies du même auteur situent les personnages centraux dans la chaîne d'une logique affective sans issue. Chimène n'aurait plus pu estimer Rodrigue s'il n'avait pas défendu l'honneur de don Diègue. Mais, au moment où elle apprend que son père est mort, elle se transforme en un esprit justicier, en une « pétitionnaire » de la mort de son bien-aimé⁵⁸ :

« Vous perdez en la mort d'un homme de son rang :

⁵⁴Romul Munteanu, *op. cit.*, p. 304. [notre traduction]

⁵⁵ Corneille, *Le Cid*, I, 6, v. 321-324.

⁵⁶*Ibid.* II, 2, v. 405-406, v. 417-418,

⁵⁷*Ibid.* II, 7, v. 643-646.

⁵⁸Romul Munteanu, *op. cit.*, p. 305. [notre traduction]

Vengez-la par une autre, et le sang par le sang.
Immolez, non à moi, mais à votre couronne,
Mais à votre grandeur, mais à votre personne ;
Immolez dis-je, Sire, au bien de tout l'État
Tout ce qu'enorgueillit un si haut attentat. »⁵⁹

L'acte III constitue une augmentation de la tension morale du conflit ; on voit s'introduire Rodrigue chez Chimène. Celle-ci qui a refusé à don Sanche, son soupirant malheureux, d'être son champion, entend alors Rodrigue lui proposer sa tête. L'arrivée de Rodrigue dans la maison de Chimène est l'expression de son désir d'être jugé par la femme aimée, dont il a été obligé de tuer le père. Tout l'épisode se déroule sous le signe de la dignité et de l'honneur. Chimène demande la sanction du coupable, mais elle ne veut pas être l'instrument direct de son expiation par la mort :

« Si tu m'offre ta tête, est-ce à moi de la prendre ?
Je la dois attaquer, mais tu dois la défendre ;
C'est d'un autre que toi qu'il me faut l'obtenir,
Et je dois te poursuivre et non pas te punir. »⁶⁰

L'acte IV retentit de la victoire de Rodrigue contre les Maures. L'Infante conseille à Chimène de renoncer à ses poursuites contre Rodrigue, désormais héros et « soutien » de Castille. À la demande du roi, Rodrigue, reçu en triomphateur, entreprend le récit de son combat, et disparaît à l'annonce de l'arrivée de Chimène venant réclamer justice. Le roi lui fait croire que Rodrigue est mort des suites du combat : Chimène défaille, se reprend quand on lui dévoile le subterfuge et exige avec plus de force encore la punition de l'assassin de son père. Elle en appelle au duel judiciaire que le roi se résigne à accepter à la condition qu'elle épouse le vainqueur, quel qu'il soit. Don Sanche s'offre à « rencontrer » Rodrigue :

« Faites ouvrir le champ : vous voyez l'assaillant ;
Je suis ce téméraire, ou plutôt ce vaillant.
Accordez cette grâce à l'ardeur qui me presse,
Madame : vous savez quelle est votre promesse. »⁶¹

L'acte V commence sur les adieux de Rodrigue à Chimène ; il est en effet décidé de se laisser tuer. Chimène le supplie de vivre et de l'arracher à don Sanche. L'Infante étouffe, dans un ultime sursaut, sa passion. À Chimène qui confie son angoisse à Elvire, apparaît soudain don Sanche, portant l'épée de Rodrigue. Croyant Rodrigue mort, Chimène laisse éclater sa douleur et son amour au grand jour. Détrompée (Rodrigue ayant envoyé don Sanche en messager), Chimène avoue toujours aimer Rodrigue :

« J'aimais vous l'avez su, mais pour venger mon père,
J'ai bien voulu proscrire une tête si chère :
Votre Majesté Sire, elle-même a pu voir

⁵⁹ Corneille, *Le Cid*, II, 8, v. 691-696.

⁶⁰ *Ibid.* III, 4, v. 941-944.

⁶¹ *Ibid.* IV, 5, v. 1439-1442.

Comme j'ai fait céder mon amour au devoir.
Enfin Rodrigue est mort, et sa mort m'a changée
D'implacable ennemie en amante affligée. »⁶²

Le roi la presse de pardonner et, devant les scrupules de Chimène à épouser Rodrigue, il lui accorde un délai d'un an, durant lequel Rodrigue ira se couvrir de gloire en combattant les Maures.

Les thèmes :

a) la guerre

Le climat militaire de la pièce, où le soulagement succède à l'angoisse, n'est pas sans rapport avec celui de la France en lutte depuis 1635 contre l'Espagne et l'Empire. Malgré les guerres et à cause d'elles, la France et l'Espagne entretenaient des relations étroites passionnelles et mouvementées. Les spectateurs de 1637 retrouvaient dans le Cid l'écho de leurs inquiétudes récentes puis de leur joie.

b) les duels

Constituent une autre ligne de force de l'œuvre. La pièce en évoque trois sortes. Le duel « à tout venants » qui verrait combattre Rodrigue contre de successifs champions de Chimène jusqu'à ce que l'un d'eux triomphât de lui n'a jamais existé :

« À tous vos cavaliers je demande sa tête :
Oui, qu'un d'eux me l'apporte, et je suis sa conquête ;
Qu'ils le combattent, Sire, et le combat fini,
J'épouse le vainqueur, et Rodrigue est puni. »⁶³

Le duel judiciaire entre Rodrigue et don Sanche correspond à une « vieille coutume » destinée à châtier un présumé coupable dont la justice n'avait pu réunir les preuves de la culpabilité ou à laver un suspect de toute accusation selon que Dieu lui accordait ou non la victoire, il avait été réglementé par une ordonnance de Philippe le Bel, en 1306. Mais le Concile de Trente en avait depuis condamné la pratique et Richelieu voulait les éliminer définitivement de la société française.

Le duel « à la mazza » – selon l'expression napolitaine dont use Brantôme pour qualifier les duels « à la haie », c'est-à-dire hors des villes, sans contrôle ni cérémonial – entre Rodrigue et le Comte étaient en revanche d'une brûlante actualité. Ces « rencontres » par lesquelles les nobles réglèrent de leur propre chef leurs différends, posaient un délicat problème aux autorités politiques et religieuses. Leur fréquence avait de désastreuses conséquences démographiques. Le duel illustre le choc de deux morales, celle du noble et du sujet, dont on vient de voir quel danger il pouvait faire courir à l'État, les gentilshommes choisissant toujours la défense de leur honneur avant le dévouement au prince.

Aussi, secondé par l'Église qui rappelait le cinquième commandement du Décalogue : « Tu ne tueras point », le pouvoir s'efforçait-il d'empêcher par tous les moyens les duels « à la

⁶²*Ibid.* V, 6, v. 1725- 1730.

⁶³*Ibid.* IV, 5, v. 1401- 1404.

mazza ». Corneille avance contre le duel des raisons morales et politiques, en accord avec le premier ministre et l'Église :

« Cette vieille coutume en ces lieux établie,
Sous couleur de punir un injuste attentat,
Des meilleurs combattants affaiblit un État ;
Souvent de cet abus le succès déplorable
Opprime l'innocent, et soutient le coupable »⁶⁴

L'édit de 1634 qualifiait les duels de :

« Crime qui offense grièvement la majesté de Dieu, et, par une espèce de sacrilège détestable, détruit ses temples vivants et animés [...] désole les nobles familles de notre royaume et enfin affaiblit l'État, par la perte du sang de tant de gentilshommes qui le pourraient user bien utilement et honorablement pour sa défense et sa sûreté. »⁶⁵

Corneille constate l'existence du duel, mais pour la regretter et la juger néfaste. Sur ce point Corneille s'associe à la politique gouvernementale de son temps.

c) l'amour

C'est évidemment le thème de l'amour qui domine l'œuvre. L'amour se présente d'abord comme une force irrésistible. Il est selon l'Infante, « un tyran qui n'épargne personne » et qui bouleverse la raison :

« Quand le cœur est atteint d'un si charmant poison ! » (v. 524)

De l'enseignement des jésuites dont il a été le disciple et de ses lectures de *l'Astrée*, le dramaturge garde la conviction que l'amour incite au dépassement de soi. Il n'entrave pas la liberté : il l'épanouit. Il ne contredit aucun devoir : il les intègre tous. Loin de se limiter au désir physique, qu'il n'ignore pas, l'amour conduit par la connaissance des mérites de l'autre, à la « fusion des cœurs et des volontés ».

À cette conception de l'amour, *Le Cid* apporte une éclatante et douloureuse illustration. Le drame de Chimène et de Rodrigue naît d'une évolution des mœurs que ni don Diègue ni le Comte – adhérant aux mêmes valeurs, bien qu'ils appartiennent à deux générations différentes – ne comprennent. Élevés dans un monde guerrier où priment la force brutale et la gloire qui la consacre, et qui, de ce fait, exclut les femmes, les deux hommes méprisent l'amour qu'ils ravalent au rang d'un « plaisir ». D'une autre époque, leurs enfants l'érigent au contraire en valeur, et la fidélité amoureuse leur apparaît une vertu au même titre que la gloire :

« Je dois à ma maîtresse aussi bien qu'à mon père. » (v. 322)

affirme Rodrigue. Mais cette évolution morale ne les pousse pas pour autant à négliger leur devoir. *Le Cid* n'oppose pas l'honneur à l'amour : il en réalise la synthèse. Ni Rodrigue ni Chimène ne contestent en effet la dure loi de défendre leur réputation :

⁶⁴ *Ibid.* IV, 5, v. 1406-1410.

⁶⁵ Cité in: Corneille, *Le Cid*, p. 196.

« J'avais part à l'affront, j'en ai cherché l'auteur :
Je l'ai vu, j'ai vengé mon honneur et mon père :
Je le ferai encor, si j'avais à le faire. »⁶⁶

dit Rodrigue ; à quoi Chimène répond :

« Je sais ce que l'honneur, après un tel outrage,
Demandait à l'ardeur d'un généreux courage
Tu n'as fait le devoir que d'un homme de bien ; »⁶⁷

Le conflit intérieur de Rodrigue a déterminé plusieurs interprétations successives : Corneille y voit la traditionnelle opposition de l'« amour » et du « devoir », avec le devoir triomphant, heureusement pour la morale, mais sans rien ôter, cependant, à la beauté de l'amour.

À la fin du XIX^{ème} siècle s'amorce un tournant critique : Brunetière, Lemaître, Faguet découvrent que Corneille n'est plus le poète du « devoir », mais l'apôtre de la « volonté ». Plus récemment les critiques ont considéré qu'il n'y a pas de conflit entre l'amour et le devoir, pour la simple raison qu'amour et devoir vont en fait, dans le même sens, comme Rodrigue le dit lui-même : « J'attire ses mépris en ne me vengeant pas. » (v. 324). S'il ne défendait pas son honneur, Rodrigue « dégénérerait » et deviendrait aussitôt indigne de Chimène : « Qui m'aima généreux, me haïrait infâme. » (v. 890). C'est donc pour rester digne de Chimène et, en fin de compte, par amour pour elle, que Rodrigue tue son père.

« Ce qui vicie, la plupart des commentaires, c'est que le commentateur substitue sa propre conception du « devoir » ou de l'« amour » aux conceptions de l'amour et du devoir ou de la morale en général, qui sont celles des personnages dans l'œuvre étudiée. La question n'est pas de savoir s'il existe un problème pour « nous », mais pour Rodrigue, et dans sa perspective. Or, là-dessus, aucun doute n'est permis [...]. Nous avons la chance d'avoir affaire non à un héros romantique, qui de ses sanglots tâche de tirer un chant, mais à un personnage classique, qui vise, dans les affres de la douleur, à la compréhension aiguë de lui-même. »⁶⁸

La même nécessité s'impose à Chimène après la mort de son père. Pour subsister et demeurer une valeur anoblissante, l'amour exige que l'honneur soit satisfait : mais, pour être satisfait, l'honneur exige que l'amour soit en péril. Ce que Péguy a admirablement exprimé en ces termes : « *L'honneur est aimé d'amour, l'amour est honoré d'honneur. L'honneur est encore un amour est l'amour est encore un honneur* ». (cité in : Lagarde & Michard XVII^{ème} siècle, Bordas 1965, p. 115).

Le drame se dénoue par la constitution d'un couple héroïque dont Le Cid, avant Horace et Cinna, offre le premier exemple du théâtre cornélien. L'effort qu'ils font sur eux-mêmes, où l'oubli de soi s'accompagne de la compréhension de l'autre, rend Chimène et Rodrigue dignes l'un de l'autre. Au duo élégiaque qui termine leur première entrevue : « O miracle d'amour ! – O Comble de misères ! » fait écho à la fin de la pièce, avant le départ de Rodrigue, ce double aveu des amants :

« Un respect amoureux me jette à ses genoux. » (v. 1776)

⁶⁶*Ibid.* III, 4, v. 876-878.

⁶⁷*Ibid.* III, 4, v. 909-911.

⁶⁸Serge Doubrovsky, *Corneille et la dialectique du héros*, Éditions Gallimard, Paris, 1963, pp. 99-100.

« Rodrigue a des vertus que je ne puis haïr. » (v. 1803)

Rodrigue et Chimène découvrent dans l'épreuve leur mutuelle grandeur d'âme. Si l'on se réfère au dénouement de 1637, le mariage consacre cette connaissance presque au sens claudélien du terme. Si l'on adopte la version définitive de la pièce, leur union devient plus incertaine. Mais même en son absence, Rodrigue et Chimène demeureront à jamais liés par le cœur.

Notre article représente une invitation à l'étude de la littérature française au lycée et à la mise en valeur des possibilités d'exploitation didactique du théâtre dans l'enseignement-apprentissage du FLE. À notre avis, une analyse littéraire pareille à celle que nous avons proposée peut se faire avec des élèves de lycée ayant des classes à français renforcé.

BIBLIOGRAPHIE :

- BENICHOU, Paul (1948) : *Morales du Grand Siècle*, Éditions Gallimard, Paris ;
CORNEILLE, Pierre (1994) : *Le Cid*, Éditions Livre de Poche, Paris ;
DOUBROVSKY, Serge (1963) : *Corneille et la dialectique du héros*, Éditions Gallimard, Paris ;
LAGARDE, André & MICHARD, Laurent (1965.) : *XVII^{ème} siècle* (collection littéraire), Bordas, Paris ;
MUNTEANU, Romul (1985) : *Clasicism și Baroc în cultura europeană din sec.al XVII-lea*, Editura Univers, București.

Les auteurs

ALEXA DANIELA, enseignante de français à Colegiul Tehnic „Mihai Băcescu” Fălticeni. En 2018 elle a obtenu le premier degré didactique avec l'ouvrage „Les documents authentiques dans l'enseignement/apprentissage du FLE”. Elle a écrit des articles pour des revues scolaires et elle a coordonné les élèves qui ont participé à des concours régionaux /nationaux/ internationaux. grigoredaniela50@yahoo.com

ANGHEL DANIELA –professeur FLE au Lycée Économique "Ion Ghica" Bacau. Je suis licenciée ès lettres à la Faculté de Lettres de l'Université « Vasile Alecsandri » de Bacau et titulaire d'un diplôme de master (Interprétariat et traductions) de l'Université « Al. I. Cuza » Iasi. Je m'occupe de la rédaction de la revue « Le Bacau Francophone » de l'ARPF Bacau. Je m'intéresse toujours au développement professionnel et personnel en m'impliquant en toute sorte de projets locaux, départementaux, nationaux. Je suis méthodiste, responsable de cercle pédagogique.

BARBU MARCELA- enseigne le français depuis 33 ans. Actuellement, elle est professeur de FLE à Colegiul Național Mircea cel Bătrân Râmnicu-Vâlcea, titulaire d'un master, évaluateur DELF DALF, formatrice nationale et secrétaire de l'Association Roumaine des Professeurs de Français-Vâlcea. Coordinatrice du dictionnaire *500 Words and Expressions of Pop Culture*. Passionnée par l'écriture, elle est co-auteur du roman *Esther et Xerxès* paru en 2014 et auteur(e) du roman *Midva* publié en 2016 aux éditions EDILIVRE. Par ailleurs, elle publie des articles et des projets didactiques sur didactic.ro, ro.ifprofs., de même que dans des revues de spécialité : *Novadidact*, *Enseigner* et *Messenger*. Ces deux dernières années, elle a initié deux projets éducatifs : *Faites de la lecture !* et *Le français à la maternelle* (projet de volontariat) et a impulsé le projet international *Le français par la chanson et le chant choral*, projet proposé par l'artiste Pierre Donoré et labellisé par l'Institut Français.

CĂNUȚĂ LOREDANA-ELENA. Je suis professeur de langue française au Collège National „Alexandru Odobescu” – Pitești. Parmi les articles que j'ai publié, on compte: „Techniques d'animation” – Le futur simple et “L'approche constructiviste” – Séquence didactique”.

CIUPU MARIANA-VICA est enseignante de FLE à Școala Gimnazială nr. 4 de Suceava. Elle est titulaire d'un doctorat portant sur le thème « Traduire et retraduire l'œuvre d'Albert Camus dans l'espace culturel roumain » et d'un master en Théorie et pratique de la traduction, obtenu à l'Université « Ștefan cel Mare » de Suceava (2012). Elle a publié des articles sur l'histoire et la critique des traductions et elle a pris part au projet ITLR de l'Université « Ștefan cel Mare » de Suceava. Elle a participé à un stage de licence Erasmus à l'Université de Savoie Mont Blanc, à Chambéry, en France (2009) et à un stage Comenius à l'Institut de Langues Vivantes de Liège,

en Belgique (2011). Elle est titulaire d'un DALF C2 obtenu à l'Institut Français de Cluj-Napoca (2018) et elle est habilitée en tant qu'évaluatrice DELF à l'Université de Nantes (2019). Elle s'intéresse à l'enseignement et à l'apprentissage du français par le théâtre en participant à des stages de formation au théâtre francophone à l'Université d'été BELC à Nantes (2019) et au Théâtre Municipal Matei Vişniec de Suceava (2021).

COLȚUNEAC RALUCA ELENA est enseignante de français au Collège Technique « Samuil Isopescu » de Suceava. Elle est licenciée ès lettres de la Faculté des Lettres de l'Université Babeş- Bolyai, Cluj-Napoca. Elle est titulaire de deux diplômes de Master « Tendances actuelles dans la théorie du langage », Université Babeş- Bolyai, Cluj-Napoca et « Lettres, Langues et Études transfrontalières», Mention «Lettres, Langues, Études Franco-Italiennes», spécialité «Linguistique et didactique des langues », Université de Savoie, Chambéry, France. Elle a publié plusieurs articles dans les revues de spécialité. **raluca_coltuneac@yahoo.com**

CONȚESCU CORINA. Je suis prof. de FLE au Lycée Technologique „Clisura Dunării” Moldova Nouă. Mes spécialisations sont: langue roumaine-langue française. J'ai publié dans l'ouvrage *Nouvelle approche du français contemporain* et dans l'ouvrage *Dascălul, de profesie român.* J'ai publié aussi l'ouvrage *Le nom (Îndrumător limba franceză).* **c.contescu@yahoo.com**

CORLADE DANIELA-ELENA, enseignante de français au Lycée Technologique « Grigore Antipa » de Bacău. Elle est titulaire d'un diplôme de licence en français et en anglais et d'un master dans « Les sciences de la communication et de la langue ». Elle a écrit une petite étude sur l'école fait en ligne, « Petite étude sur l'école en ligne ». **corladedaniela@yahoo.ro**

DAVID EMILIAN-BOGDAN est enseignant de français à l'École Numéro 1, Iaslovăț. En 2006, il a obtenu le Diplôme de Master en *Théorie et pratique de la traduction* à l'Université „Ștefan cel Mare” de Suceava. Il est habilité à corriger les épreuves écrites et orales des examens DELF DALF pour les niveaux A1, A2, B1 et B2. En 2017, 2018 et 2019, il a participé aux ateliers-formations « Nouvelles pratiques de classe et enseignement du français » pendant le Printemps de l'Innovation du Français, organisé à Suceava. **edavidbogdan@yahoo.com**

GAȘPAR LOREDANA-ELENA est licenciée es lettres de la Faculté des Lettres de l'Université « Al.I.Cuza » de Iași, spécialisation français-anglais et titulaire d'un Master dans le domaine du management de l'éducation. Depuis 1997, elle est professeur titulaire au Collège Technique « Al.I.Cuza » de Suceava. En 2010, elle obtient le premier degré didactique en enseignement avec l'ouvrage « Les médias dans la classe de français langue étrangère ».

HETRIUC, MARIA-CRISTINA, enseignante de français au Lycée « Mihai Eminescu » de Suceava. Titulaire d'un DEA en « Études Culturelles Française » à l'Université de Bucarest, titulaire d'un doctorat en traductologie « La composante multiculturelle dans l'œuvre de Panaït Istrati : traduction, autotraduction, réécriture » à l'Université de Suceava. Elle est responsable du volume « Panaït Istrati sous le signe de la relecture », publié avec le soutien de l'AUF et l'auteure du livre « La composante multiculturelle dans l'œuvre de Panaït Istrati : traduction, autotraduction, réécriture », paru en 2015. hetriucristina@gmail.com

IORDACHE ANCA- MARIA, professeur de français au Lycée « Alexandru Lahovari », Râmnicu-Vâlcea, Vâlcea. amapaint0@gmail.com

JUCAN VASILICA-LOREDANA, enseignante au *Collège Vasile Lovinescu Falticeni* depuis 2011. Elle est titulaire d'un DEA en « Théorie et pratique de la traduction », spécialisation la langue française. Elle a publié des articles sur l'importance du jeu en classe de FLE dans la revue *Enseigner FLE* no 7 et no 9.

LAUTARESCU TITA – professeure FLE à Colegiul National „Mihai Viteazul” de Slobozia , département Ialomita. En 2014 elle a obtenu le premier degré didactique en enseignement avec l'ouvrage „ L'Opposition en classe de FLE”. Elle a participé à de nombreux concours avec ses élèves comme coordinatrice , mais aussi en tant que membre du jury. Elle a été professeur méthodiste, responsable de „cerc pedagogic” et inspectrice de langue française. Elle est membre de Corpul National de Experti in Managementul National depuis 2012. Aussi, dès novembre 2016 , elle est présidente de l'A R P F filiale Ialomita. tita_lautarescu@yahoo.fr

OGARU Elena Marilena , professeur de français au Lycée « Alexandru Odobescu », Pitești, Argeș. Publications : Orthofrançais, Teste de limba franceză pentru clasele VII-VIII, Editura Nomina, 2012. Articles : Les courts- métrages en classe de FLE, 2010 ; Introduction à la rhétorique, 2010 ; L'esthétique de Charles Baudelaire, 2009 ; L'interrogation et la négation comme stratégies argumentatives dans le discours publicitaire, 2009 ; Le texte littéraire en classe de FLE, 2008 ; Temeiurile filosofice ale postmodernismului, 2008. ciuca.e@gmail.com

PENTELEICIUC ANNEMARIE ADRIANA est professeur titulaire de français, qui enseigne cette langue depuis l'année 2002 au Collège National « Dragoș Vodă » de Câmpulung Moldovenesc, le département de Suceava. Ses domaines de recherche visent principalement la traduction des œuvres de Tartarin de Tarascon dans l'espace roumain, mais aussi la contribution de la culture et civilisation française à la construction européenne. Elle a participé en tant que professeur invité aux projets de mobilité des jeunes européens pour contribuer de manière décisive au développement du programme *Délégué de la Jeunesse Roumaine aux Nations Unies* en 2014. adrienne_penteleiciuc@yahoo.com

SAMSON IULIA est licenciée es lettres de la Faculté des Lettres de l'Université „Ștefan cel Mare” de Suceava, en roumain- français (1997), licenciée es lettres de la Faculté des Lettres de l'Université « Babeș Bolyai » de Cluj-Napoca, en anglais (2007), titulaire d'un DEA en « *Sémiotique du langage dans les médias et la publicité* » (2002), titulaire d'une Diplôme d'études supérieures de spécialisation en « *Gestion de l'éducation* », Université « Ștefan cel Mare » de Suceava. Elle a obtenu le 1er degré en enseignement, en 2007, avec l'ouvrage « *L'Alsace – un modèle de cohabitation interculturelle et ethnique – (pour préparer nos élèves à vivre l'Europe)* ». Professeur titulaire de français-anglais à l'École Oniceni et directeur de l'école pendant 5 ans, elle a participé à 2 stages de perfectionnement Comenius: « *Stage d'observation de l'enseignement général, technique sur le territoire rural en Aquitaine et perfectionnement en langue française* » – Alliance Française Bordeaux Aquitaine, Bordeaux, France, octobre 2010, « *Formation continuée pour professeurs de français* » - Université de Liège, Institut Supérieur des Langues Vivantes, Liège, Belgique, août 2013, à 2 visites d'étude: « *Prévention des conduites addictives au milieu scolaire* » - Mission Interministérielle de Lutte contre les Drogues et les Toxicomanies – Paris, France, octobre 2009, « *Les pratiques innovantes dans l'usage des TICE au service des apprentissages* » - Direction des services départementaux de l'éducation nationale- Bobigny, Paris, France, décembre 2013, à un cours de formation continuée au niveau international organisé par le Ministère de l'Éducation et CEPEC International Lyon, en avril 2013. iuliasamson@yahoo.fr

SCÎNTEI ALINA, enseignante de français au Lycée Technique de Rădăuți, est licenciée ès lettres de La Faculté des Lettres de l'Université Babeș-Bolyai, Cluj-Napoca, spécialisation langue française-langue anglaise en 2002. Elle a dix-sept ans d'expérience professionnelle. En 2013, elle a obtenu le premier degré en enseignement avec l'ouvrage *L'Unité du discours: la cohésion et la cohérence. Approche didactique*. Elle a écrit des articles *La pédagogie du français: d'une approche communicative à une perspective actionnelle*(2015); *Discours/ Texte/Enoncé dans la perspective de l'analyse du discours et de la pragmatique. Valorisation didactique* (2013), publiés dans la revue Enseigner.FLE .Elle a aussi participé au Symposium International **Educatia pentru diversitate, educație incluzivă** avec l'article *Educația prin intermediul limbilor străine*, Simeria, 2014.

UNGUREAN LIVIU-MARCEL, enseignant de français au Collège National « Eudoxiu Hurmuzachi » de Rădăuți. Titulaire d'un doctorat en traductologie « La traduction de la terminologie religieuse dans le texte littéraire » à l'Université „Ștefan cel Mare” de Suceava. Il a traduit le livre de l'Archimandrite Placide Deseille *Certitude de l'Invisible*, publié en 2004 aux Éditions Reîntregirea d'Alba Iulia sous le titre *Ce este Ortodoxia ? – Cateheze pentru adulți*.

DES PRÉCISIONS CONCERNANT LA RÉDACTION :

1. Corps du texte – 12, Times New Roman, interligne simple ;
2. Les titres d'œuvres, de revues et de journaux seront en italique ; les titres d'articles – entre guillemets ;
3. Les signes de ponctuation (; ; ? !) doivent être précédés d'un espace insécable ;
4. Les mots étrangers seront marqués en italique ;
5. Les citations seront présentées entre guillemets français : « » ; celles plus longues de trois lignes – en retrait par rapport au texte ;
6. Les majuscules seront accentuées : À ;
7. Les tirets seront plus longs que les traits d'union ;
8. Les passages omis seront signalés par des points de suspension entre crochets : [...] ;
9. Les notes devront figurer en bas de page.
10. La bibliographie sera écrite à la fin de l'article.

Dans les deux derniers cas (notes et bibliographie) veuillez employer l'ordre suivant : Nom, Prénom, *Titre*, Localité, Maison d'Édition, collection (« »), année, page (p.).

Veuillez ajouter une brève notice biobibliographique en français de vous mêmes (6-8 lignes au maximum) dans laquelle vous donnerez des informations sur vos coordonnées professionnelles, spécialisation(s), publications, adresse électronique, etc.

Pour le no.21, envoyez vos articles à l'adresse électronique :

irinalulciuc@yahoo.fr