

REVUE DES PROFESSEURS DE FLE

ENSEIGNER.FLE



12^e année

no. 18

2018

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

COMITÉ DE RÉDACTION:

Prof. Constantin TIRON

Inspectoratul Școlar Județean Suceava

Prof. Cristina-Maria HETRIUC

Colegiul National "Mihai Eminescu", Suceava

Prof. Bianca-Elena GVINDA

Colegiul Tehnic de Industrie Alimentară, Suceava

Prof. Elena VISOVAN

Liceul Tehnologic "Nicanor Moroșan" Pîrteștii de Jos

2018 © Enseigner.fle

Revue des professeurs de FLE no.18, décembre 2018

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 DE LIMBA
FRANCEZĂ (ARPF) - SUCURSALA SUCEAVA
INSPECTORATUL ȘCOLAR JUDEȚEAN SUCEAVA

ENSEIGNER.FLE

Revue des professeurs de FLE

Suceava, 2018

SOMMAIRE

I. STRATÉGIES DE CLASSE

- Marcela BARBU**, *Etude du texte d'une pièce de théâtre* // p.5
Elena CHIRIAC, *Les loisirs - projet d'activité didactique* // p.8
Roxana Ionela CIOBANU, *Vive le Noël - projet d'activité didactique-test* // p.19
Simona Cristina DOROBANTU, *S'engager, ça change la vie – projet d'activité didactique* // p.24
Floare GAVRA, *Enseigner en « classe inversé » avec le numérique* // p.28
Loredana HANGANU, *Le désir de peindre – Approche pédagogique du texte littéraire* // p.33
Raluca MARTINESCU, *Enseigner le FLE à travers les films francophones* // p.38

II. EXPÉRIENCES PÉDAGOGIQUES

- Cristina HETRIUC**, *«MOVE2LEARN, LEARN2MOVE » - projet européen* // p.41
Nicoleta PIESZCZOCH, *Stage de formation : « la différenciation pédagogique : propositions pour gérer l'hétérogénéité des classes »* // p.43

III. ÉTUDES THÉORIQUES

- Anca CERBU**, *La place des TICE dans l'enseignement de FLE* // p.46
Irina Elena COLĂȚĂU, *Statut de l'erreur dans l'apprentissage du français langue étrangère* // p.52
Daniela-Elena CORLADE, *Etude sur la relation entre l'enseignant et les apprenants* // p.55
Simona Cristina DOROBANTU, *Le rôle des activités de vocabulaire pour apprendre une langue étrangère* // p.58
Tita LAUTARESCU, *Méthodes et acteurs de la classe FLE* // p.61
Adina Florica STANCIU, *Le jeu en classe* // p.70

Les auteurs // p.74

STRATÉGIES DE CLASSE

ÉTUDE DU TEXTE D'UNE PIÈCE DE THÉÂTRE

prof. **Marcela BARBU**
Colegiul Național « Mircea cel Bătrân », Rm. Vlcea

Étude méthodique de la scène 4 de l'acte III, « Georges Dandin » de Molière

Situation de la scène :

- Où sommes-nous ? Quel est le moment de la journée ?
- Quelles informations Georges Dandin vient-il recueillir à la scène précédente ?

Qui parle à qui ?

- Combien de caractères typographiques ont été utilisés par l'imprimeur ?
- Quels caractères ont été utilisés pour transcrire les paroles des personnages ?
- Quelles parties du texte ne sont pas dites par les personnages ?
- À qui s'adressent ces parties du texte et à quoi servent-elles ?
- Comment s'appellent ces parties du texte ?

Ces observations étant faites, on peut s'intéresser à la « circulation de la parole » et répondre à la question : qui parle à qui ?

- Georges Dandin à *le texte de théâtre, à ce niveau,*
- Colin à *est une conversation.*
- L'auteur aux qui savent ainsi quel texte ils doivent lire, à quel moment, accompagné de quels gestes.
- L'auteur au qui prévoit les déplacements des personnages, les éléments du décor, l'éclairage.

Lire un texte de théâtre, c'est le lire en prenant en compte les indications de régie (mise en scène, intonation, etc.) qui donnent sens au texte prononcé par les personnages. Par exemple, la réplique de Dandin « Viens-t'en à moi. Ah ! Le traître ! il m'a estropié » n'a de sens que parce que la didascalie « ils se cognent » indique dans quelles circonstances le texte est prononcé. D'une façon plus générale, cette scène n'a de sens que parce qu'elle se déroule de nuit et que les personnages ne se voient pas.

Observons la dernière réplique de Dandin :

- À qui s'adresse la première phrase de cette réplique ?
- À qui s'adresse la fin de la réplique ?
- Quel « témoin indiscret » surprend ces dernières réflexions ?

- Quel jugement porte-t-on, dans la vie de tous les jours, sur une personne qui parle toute seule ? En est-il de même ici ? Qu'en concluez-vous ?

La conversation de théâtre est donc une conversation spécifique au théâtre : s'adressant, en apparence, à tel ou tel personnage, les propos tenus sur la scène ont en fait pour récepteur le spectateur.

Quels usages les personnages font-ils du langage ?

- Quels temps dominant dans les répliques de Dandin ?
- Que peut-on en déduire quant à son statut social par rapport à Colin ?
- Quelles indications les ordres de Dandin fournissent-elles à Colin ? au spectateur ?
- Relevez dans les répliques de Dandin des paroles qui ont une fonction narrative, c'est-à-dire qui racontent l'action qui se déroule.
- Lorsque Dandin dit à Colin « approche que je te donne mille coups », il menace de passer à la forme de communication non-verbale : laquelle ?

Le texte de théâtre se compose donc de plusieurs messages superposés (destinés aux personnages et/ou au spectateur) ; il se compose également de plusieurs formes de messages (la parole et le geste).

- Relevez d'autres marques de la différence de statut social maître/valet entre Dandin et Colin.

Quels rapports existe-t-il entre le texte et la représentation ?

TEXTE

1. Ce qui appartient au texte mais n'est pas dit à la représentation : les noms de chaque personnage (avant chaque réplique), les didascalies.

REPRÉSENTATION

2. Ce qui, dans l'œuvre, prend une forme non-verbale à la représentation. Éléments de décor et d'éclairage, déplacements et gestes.

3. Ce qui est commun au texte et à la représentation :

les paroles prononcées par les personnages ; certaines paroles s'accompagnent de gestes et de mimiques induits, implicitement et explicitement, par les paroles mêmes qu'ils prononcent.

Conclusion :

Lire un texte de théâtre, c'est donc y repérer, pour bien les distinguer, deux types de messages :

- ceux qu'échangent les personnages ;
- ceux que l'auteur transmet au spectateur à travers des personnages et les conditions dans lesquelles s'échangent ces messages.

Au terme de la lecture de la scène 4 de l'acte III, nous pouvons préciser que les messages des personnages :

- comportent des éléments verbaux et des éléments non-verbaux ;
- reflètent ou instituent des rapports hiérarchisés entre les personnages ;
- sont étroitement liés à l'action pour la raconter, la commenter et/ou la faire progresser ;

- induisent des éléments de représentation : décor, gestes, entrées et sorties des personnages.

Nous pouvons conclure que le texte de théâtre est moins une conversation que la mise en scène d'une conversation : il ne peut être lu que si le lecteur tient compte du rapport que les paroles des personnages entretiennent avec un espace scénique, avec une action et avec les paroles et les comportements des autres personnages.

Prolongement :

Pour les scènes 2 et 8 de l'acte II :

- Relevez dans les dialogues toutes les indications de régie (déplacements des personnages, gestes, mimiques...)
- Rédigez-les sous forme de didascalies que vous introduirez dans le dialogue.

Une autre façon de résumer la pièce : **rédigier une lettre**

Sujet : Georges Dandin écrit à l'un de ses amis (le meilleur, celui à qui l'on peut tout confier) une lettre dans laquelle il lui raconte les mésaventures (les déboires conjugaux) dont il vient d'être la malheureuse victime.

Il faudra respecter les consignes suivantes qui ont un caractère impératif :

- la pièce comportant 3 actes, la lettre devra comporter 3 paragraphes ;
- tous les personnages devront être cités et le destinataire devra savoir qui ils sont ;
- la lettre sera rédigée dans un français actuel : vous ne chercherez pas à imiter le français du XVII^e siècle ;
- la lettre sera rédigée au passé, mais vous avez le choix entre passé simple et passé composé. Bien entendu, l'imparfait (et même d'autres temps) ne sont pas exclus.
- la formule d'introduction sera „Mon cher ami” ; la formule de clôture sera „Sache que je t'envie d'être resté célibataire. Je t'embrasse. Georges Dandin”.
- vous êtes autorisés à utiliser le dictionnaire ;
- vous n'êtes pas autorisés à utiliser le texte de la pièce.

Enfin, la lettre privilégiera le compte rendu des événements. Par conséquent, vous limiterez sans les exclure, les réflexions de Georges Dandin sur le mauvais sort qui s'acharne contre lui.

Grille de notation :

Fidélité aux événements de la pièce	1,5 p.
Réflexions de Georges Dandin sur son sort	1 p.
Cohérence des paragraphes	1 p.
Identification des personnages	1,5 p.
Correction de la syntaxe	1 p.
Utilisation des temps	1 p.
Ponctuation	1 p.
Richesse et précision du vocabulaire	1 p.
Qualité globale de la lettre (y compris la calligraphie)	1 p.

BIBLIOGRAPHIE

MOUGENOT, Michel, 1988 – Parcours de lecture : Georges Dandin de Molière, Coll. Techniques de français, Bertrand-Lacoste
http://www.theatre-classique.fr/pages/pdf/MOLIERE_GEORGEDANDIN.pdf

PROJET DIDACTIQUE : MES LOISIRS

prof. **Elena CHIRIAC**
Școala Gimnazială Solonț, Bacău

CLASSE : V^{ème}, L2

NIVEAU : A1 débutant

SUJET : Mes loisirs

TYPES DE LEÇON : communication de nouvelles connaissances (vocabulaire)

Compétences générales :

1. La réception du message oral ;
3. La réception du message écrit ;
4. La production du message écrit.

Compétences spécifiques :

- 1.1. Identification d'une idée principale dans un message clairement articulé ;
- 3.2. Exécution des instructions écrites, simples et courtes ;
- 4.1. Utilisation des mots, des expressions, des énoncés en contextes familiers.

Compétences opérationnelles :

Cognitives :

- O1 - écouter attentivement la chanson et identifier les activités que font les enfants ;
- O2 - souligner la variante correcte dans une proposition ;
- O3 - associer le mot à l'image et l'image à la phrase ;
- O4 - classer les phrases et les objets en fonction du domaine qu'ils représentent ;
- O5 - compléter les phrases par le mot convenable ;
- O6 - écrire quatre propositions contenant les activités préférées.

Affectives :

Les élèves :

- apprécieront l'utilité pratique des nouvelles informations acquises ;
- participeront avec intérêt et plaisir au déroulement de la leçon.

Psycho-motriques :

- Les élèves écrivent sur leurs cahiers les propositions données.

Stratégie didactique:

- méthodes et procédés :
 - les fiches d'exercices
 - les mots-croisés
 - la méthode des six chapeaux de la réflexion
 - la conversation
 - le contrôle du devoir
 - l'explication
- moyens et matériel: le manuel, le tableau noir, les fiches, le document audio
- formes d'activité: frontale, individuelle, par groupe

Ressources humaines : 21 élèves

Ressources temporelles : 50 minutes

Scénario didactique

La durée	Objectifs	Les étapes de la leçon	Contenu informationnel		Stratégies didactiques		
			L'activité du professeur	L'activité des élèves	Méthodes	Moyens	Modalités d'organisation
1'		Mise en train	Le professeur salue les élèves et enregistre les absents. On crée en classe une atmosphère propice au travail.	Les élèves répondent au salut et précisent les absents.	Conversation		Frontale
2'		La vérification des connaissances acquises	Le professeur demande aux élèves quel a été leur devoir et il corrige les fautes d'orthographe et de prononciation.	Les élèves lisent leur devoir et ils sont attentifs aux indications du professeur.	Conversation Exercice	Le tableau noir La craie	Frontale Individuelle
5'		L'éveil de l'attention	Le professeur propose aux élèves des mots-croisés où ils doivent conjuguer au présent dix verbes.	Les élèves complètent la grille et découvrent le titre de la nouvelle leçon.	L'apprentissage par la découverte	Fiche de travail	Frontale Individuelle

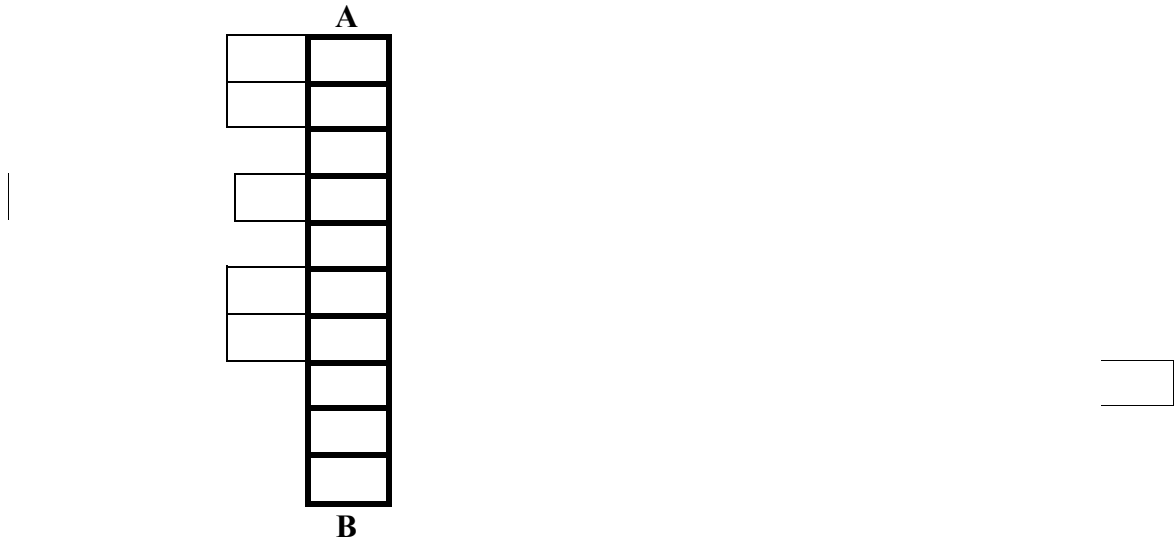
35'	La communication de nouvelles connaissances	Le professeur communique aux élèves le titre de la leçon <i>Mes loisirs</i> . Il l'écrit au tableau-noir puis il présente les objectifs de la leçon.	Les élèves écrivent dans leurs cahiers le titre de la leçon et ils sont attentifs à la présentation des objectifs.		Le tableau-noir	Frontale Collective
O1		Pour le début, le professeur propose à ses élèves d'écouter une chanson à la fin de laquelle ils doivent identifier les activités que font les enfants.	Les élèves écoutent attentivement la chanson <i>Le football</i> et ils identifient les activités extrascolaires.	Exercice	CD	Frontale Individuelle
O2		Après l'écoute de la chanson, le professeur demande aux élèves de souligner la forme correcte dans les propositions.	Les élèves soulignent la forme correcte.	Exercice	Fiche de travail no.1	Frontale Individuelle
O3		Ensuite, le professeur décide de proposer à ses élèves d'écrire sous chaque image la lettre qui correspond à chaque activité.	Les élèves font les associations.	Exercice	Fiche de travail no.2	Frontale Individuelle

	O3	La fixation des connaissances acquises	De la même manière, le professeur leur propose un autre exercice où les élèves doivent associer l'image à la phrase.	Les élèves associent les images.	Exercice	La fiche de travail no. 3	Individuelle
	O4		Le professeur propose un quatrième exercice où les élèves doivent classer les phrases.	Les élèves résolvent l'exercice.	Exercice	La fiche de travail no.4	Individuelle Frontale
	O4		Le professeur propose aux élèves de classer les objets en fonction du domaine qu'ils représentent.	Les élèves complètent l'exercice.	Les six chapeaux de la réflexion	La fiche de travail no.5	Par groupe
	O5		Le professeur propose un dernier exercice dans lequel les élèves doivent compléter avec les mots justes.	Les élèves complètent le texte aux trous.	Exercice	La fiche de travail no.6	Individuelle
5'	O6	La mise en œuvre de la performance	Le professeur demande aux élèves de faire quatre propositions contenant des activités préférées.	Les élèves construisent quatre propositions.	Exercice		Individuelle

1'		L'évaluation finale	Le professeur apprécie le travail des élèves par des notes.	Les élèves écoutent les remarques faites par leur professeur.	Conversation		Collective
1'		Devoir à la maison	Les élèves sont priés à dessiner sur une feuille de papier un sportif préféré.	Les élèves notent leur devoir dans les cahiers.	Conversation		Frontale Collective

ANNEXES :

Mots-croisés :



Conjuguez les verbes au présent et découvrez le titre de la leçon :

1. commander (Ier personne, singulier)
2. avouer (IIème personne, singulier)
3. saluer (Ier personne, pluriel)
4. anoblir (IIIème personne pluriel)
5. obéir (Ier personne, pluriel)
6. établir (IIIème personne, singulier)
7. rester (IIème personne, pluriel)
8. identifier (IIIème personne, pluriel)
9. rougir (IIème personne, pluriel)
10. salir (IIème personne, singulier)

LA CHANSON « LE FOOTBALL »

F-O-O-T-B-A-L-L F-O-O-T-B-A-L-L
F-O-O-T-B-A-L-L
J'adore jouer au football

J'aime jouer au basket,
J'aime jouer aux cartes,
J'aime regarder la télé,
J'aime faire du cheval,
Mais j'adore jouer au football !

F-O-O-T-B-A-L-L F-O-O-T-B-A-L-L
F-O-O-T-B-A-L-L

Ma copine, Sylvie,
Elle aime jouer au tennis,
Mon copain, Rachid,
Il aime jouer au rugby,
Mais ils adorent jouer au football !

F-O-O-T-B-A-L-L F-O-O-T-B-A-L-L

F-O-O-T-B-A-L-L

Ma copine, Zineb,
Elle n'aime pas jouer au tennis,
Mon copain, Christophe,
Il n'aime pas jouer au rugby,
Mais ils adorent jouer au football !

F-O-O-T-B-A-L-L F-O-O-T-B-A-L-L

F-O-O-T-B-A-L-L

Fiche de travail no. 1

Souligne la bonne réponse :

1. Elle passe beaucoup de temps devant l'ordinateur, elle aime LES JEUX VIDÉO/LE ROLLER.
2. Pour faire DU VÉLO/DE LA NATATION, je vais à la piscine.
3. Je joue AU FOOTBALL/ AUX ÉCHECS avec un ballon.
4. Le matin, dans ma chambre, je fais un peu DE VÉLO/DE GYMNASTIQUE.
5. Irène a quatre ans, elle joue AU TOBOGGAN/AU FOOTBALL.
6. Il aime nager. Il fait DU SPORT/ DE LA NATATION deux fois par semaine.
7. Elle joue du piano et de la guitare, elle aime LES JEUX/ LA MUSIQUE.
8. Il a peur de l'eau. Il déteste aller à LA PISCINE/ LA PLAGE.
9. Marie n'aime pas les ballons. Elle n'aime pas jouer AU PING-PONG/ À LA CORDE.
10. Yvonne adore les jeux de société, elle joue beaucoup AUX ÉCHECS/AU SCRABBLE.

Fiche de travail no. 2

Écrivez la lettre qui correspond à chaque activité :

A : CYCLISME
B : FOOTBALL
C : TENNIS
D : NATATION
E : JEUX VIDÉO

F : ÉQUITATION
G : PATINAGE
H : MUSIQUE
I : MARELLE
J : ÉCHECS



Fiche de travail no. 3

Associez chaque phrase à l'image qui lui correspond :

1. Elle fait du toboggan
2. Elle saute à la corde.
3. Je joue à la poupée.
4. Ils jouent au cache-cache.
5. Nous sommes dans la balançoire.
6. Je fais de la trottinette.
7. Ils jouent dans le bac à sable.
8. Elles jouent sur la bascule.
9. Le garçon fait du roller.
10. La fille lance un cerf-volant.



Fiche de travail no. 4

Lis les phrases et classez-les dans le tableau :

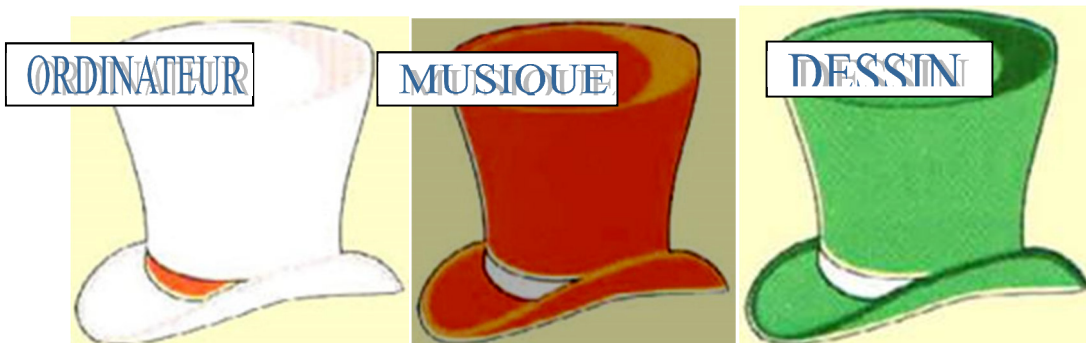
1. Il joue au tennis.	7. Il joue du piano.
2. Il joue au foot.	8. Elle joue au ballon.
3. Elle joue du violon.	9. Elles jouent de la flûte.
4. Elles jouent aux cartes.	10. Il joue de la trompette.
5. Ils jouent aux échecs.	11. Elle joue de la guitare.
6. Il joue de la batterie.	12. Il joue à cache-cache.

Sport / Jeu	Instrument musical

Fiche de travail no. 5

Classez les objets de la liste en fonction du domaine qu'ils représentent :

LA GUITARE	LA TROMPETTE
LE CHEVALET	LE TAMBOUR
LE CANEVAS	L'AUTEUR
LA SCÈNE	LA CLARINETTE
LA FLÛTE	L'ATELIER
LA PISCINE	LA NATATION
LE VÉLO	LE COSTUME
LE TUBE DE PEINTURE	L'ÉQUITATION
LE JEU INTERACTIF	L'ESCRIME
LE VIOLON	LA GYMNASTIQUE
LE BALLON	LA TROTINETTE
LE PINCEAU	LE CACHE-CACHE
LE PIANO	LE ROLLER
LE DÉCOR	LA COMÉDIE
L'ÉCRAN	LA SOURIS
LE TOBOGGAN	L'IMPRIMANTE
LA BALANÇOIRE	LE DISQUE DUR
LA MARELLE	LA MÉMOIRE
LES CRAYONS DE COULEUR	L'ACTEUR
LES ACQUARELLES	LE PEINTRE





Fiche de travail no.6

Complétez les phrases par le mot convenable :

Jeu vidéo, nager, jouer au foot/de la guitare, faire du patinage, faire du ski/du vélo, jouer au tennis

En hiver je vais souvent à la patinoire pour

Yvonne est à la piscine. Elle adore

J'ai une balle et une raquette. J'aime

J'adore la neige et les sports d'hiver. J'aime surtout

Les ... sur console ou sur ordinateur sont sa grande passion.

J'aime le sport ; j'adore ... avec mes amis et je fais souvent

Les activités artistiques sont mes passe-temps préférés : j'aime jouer ... et dessiner.

BIBLIOGRAPHIE

*** *Cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer*, (2000) Conseil de l'Europe, Division des Politiques Linguistiques, Strasbourg, http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_fr.pdf

****Programa școlară pentru disciplina Limba Modernă 2 : clasele aV-a - a VIII-a*, București, Ministerul Educației Naționale, 2017 ;

CHIUIA, Ana –Maria, *Franceză. Vocabular-Exerciții*, Booklet, București, 2008 ;

DOBRE, Claudia, *Limba franceză : caiet de lucru pentru clasa a V-a – L2*, București, Booklet, 2015 ;

GEORGESCU, Corina-Amelia, *La didactique du français langue étrangère : tradition et innovation*, Tiparg, Pitești, 2011 ;

GRIGORE, Cristina Mihaela, *Limba și literatura franceză. Didactique du français langue étrangère*, proiect pentru învățământul rural, Ministerul Educației și Cercetării, 2006 ;

MACGREGOR, Helen, CHADWICK, Stephen, *Să cântăm în limba franceză*, traducere Luciana Răducanu, București, Editura Niculescu, 2015;

MANOLACHE, Simona, ȘOVEA Mariana, *Enseigner le français*, s.e., s.a. ;

VLAD, Elena Raisa, VIȘAN, Mariana, *Limba modernă 2. Limba franceză. Manual pentru clasa a V-a*, București, Editura Litera, 2017.

VIVE LE NOËL !

SÉQUENCE DIDACTIQUE – TEST

prof. Roxana Ionela **CIOBANU**
Scoala « Panait Georgescu » Dobra, Dâmbovița

- **THÈME:** Vive le Noël !
- **SUPPORTS :** des images représentatives pour la fête – lecture de l’image;
<http://youtu.be/5UT4UVQtoQc>
document fabriqué: une lettre adressée au Père Noël
document audio-visuel <http://youtu.be/V4za5Md8TPg>
document fabriqué: des textes pour féliciter / exprimer ses vœux
des fiches de travail
<http://en.lyrics-copy.com/chants-de-noel/mon-beau-sapin.htm>
<http://youtu.be/0AVr25h7cp4> : Vive le vent!
<http://4.bp.blogspot.com/-JgpYxkLSC0A/TrwZ5PKJyuI/AAAAAAAAAC-U/lmx0xrH8Yvo/s1600/poze-craciun4.jpg>
 - **NIVEAU CECRL : A1**
 - **COMPÉTENCE VISÉE:** Compétence visée à l’oral CO/PO : parler sur le Noël en utilisant des phrases courtes et simples ;
 - Je peux comprendre des mots familiers et des expressions très courantes sur le Noël;
 - Je peux communiquer de façon simple, en posant des questions simples sur le sujet donné ainsi que répondre à de telles questions ;
 - Je peux utiliser des expressions et des phrases simples pour parler d’une image.

Le déroulement de la séquence

- **SÉANCE 1: La fête de Noël par images et par mots**
- **DURÉE :** 50 minutes
- **SUPPORT:** - une image (pas coloriée) spécifique au Noël :
http://www.universdecopil.ro/images/stories//educatie/planse_de_colorat/imagini_brad_craciun/mos%20craciun%20si%20bradul%20planse%20de%20colorat.jpg
 - <http://youtu.be/5UT4UVQtoQc>
 - des fiches de travail.
- **OBJECTIFS:** A la fin de la séance l’élève sera capable de:
 - ✓ s’approprier des mots qui font partie du champ lexical du Noël;
 - ✓ utiliser les mots appris dans des contextes simples.

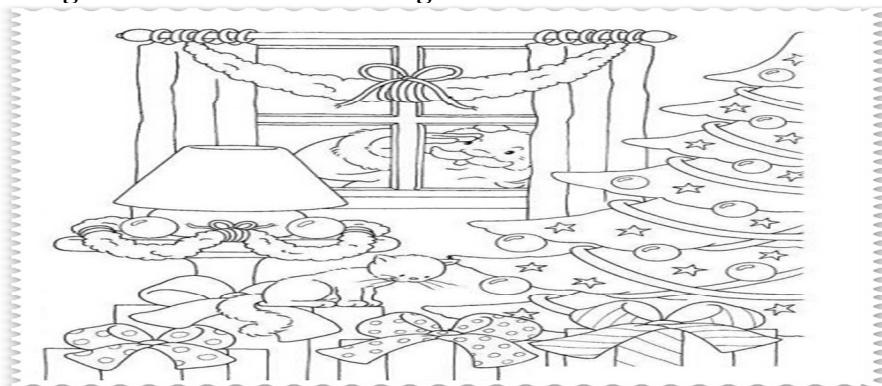
LA DEMARCHE DIDACTIQUE

PHASE	DURÉE	ACTIVITÉ DU PROFESSEUR	ACTIVITÉ DES ÉLÈVES	ORGANISATION	MATERIEL
Phase 1	7'	<p>Le professeur salue les élèves, il fait l'appel et commence une conversation pour introduire les élèves dans la situation communicative. Pour faire ça on a comme pré requis les saisons et la météo.</p> <p><i>Quelles sont les saisons ?</i> <i>Donnez – moi un événement significatif pour chaque saison !</i> <i>Quel temps fait – il au printemps, en hiver ?</i></p>	<p>Les élèves répondent aux questions du professeur :</p> <p>Les quatre saisons sont : le printemps, l'été, l'automne et l'hiver.</p> <p>Au printemps toute la nature reprend sa couleur verte parce qu'il fait beau, le 1^{er} Mars on fête les mères.</p> <p>L'été vient toujours avec les vacances, avec la chaleur accablante – il fait très chaud .</p> <p>En automne c'est la rentrée – on revient à l'école, on fait les vendanges.</p> <p>En hiver on fête le Noël, on reçoit des cadeaux.</p> <p>En automne il pleut, en hiver il neige.</p>	Travail frontal	
Phase 2	15'	<p>Le professeur présente aux élèves une image en format A3. Il invite ses élèves à regarder attentivement le matériel pour mieux répondre aux questions et faire des hypothèses concernant le sujet de la séance.</p> <p>Pour vérifier ces hypothèses et pour mieux comprendre la « lecture de l'image » le professeur donne aux élèves une fiche avec l'image présentée et propose de répondre aux questions.</p> <p>Après ces petits indices le professeur et les élèves mettent en commun les réponses et tombent d'accord sur le thème : Le Noël.</p> <p>Le professeur donne des bandelettes avec des mots qui sont représentés dans l'image et non seulement. Il fait la lecture claire de ces mots et, en faisant appel aux ressemblances avec la langue maternelle, il propose de coller le billet correspondant à l'image. Si le mot n'a pas une image ils doivent la dessiner.</p>	<p>Les élèves regardent l'image et font des hypothèses sur le titre de la séance: ils présupposent qu'on va parler d'une pièce de la maison, de la fête de Noël, des activités qui se déroulent en hiver.</p> <p>Mise en commun des réponses</p> <p>Les élèves reçoivent la fiche et cochent les réponses correctes.</p> <p>Les élèves notent le titre de la leçon.</p> <p>Ils font la lecture des mots selon le modèle du professeur après avoir extrait une bandelette et la colle sur l'image correspondante.</p> <p>Ils dessinent.</p>	<p>Travail frontal</p> <p>Travail individuel</p> <p>Travail avec le grand groupe</p>	<p>http://www.universdecopil.ro/images/stories/educatie/planse_de_colorat/imagini_brad_craciun/mosi%20bradul%20planse%20de%20colorat.jpg</p> <p>Annexe 1</p> <p>Annexe 2</p>

Phase 3	18'	<p>Pour réemployer les nouvelles connaissances le professeur apporte un nouvel document: une chanson de Noël. Il pose la vidéo, puis il invite les élèves au débat :</p> <ul style="list-style-type: none"> • La vidéo est représentative pour quelle fête de l'année ? • Quels sont les indices ? • Quel est l'élément qui se répète toujours dans le cadre ? <p>On reprend la vidéo. Pour vérifier la compréhension globale le professeur donne une fiche de travail</p> <p>Réécoute de la chanson et mise en commun des réponses.</p>	<p>Les élèves font des commentaires et répondent aux questions du professeur.</p> <p>Les élèves écoutent la chanson et vérifient leurs commentaires.</p> <p>Les élèves travaillent individuellement.</p>	<p>Travail frontal</p> <p>Individuellement</p> <p>Travail avec toute la classe</p>	<p>http://youtu.be/5UT4UVQtoQc</p> <p>Annexe 3</p>
Phase 4	9'	<p>Pour le renforcement, le professeur pose encore une fois le document audio et distribue aux élèves le texte lacunaire de la chanson.</p>	<p>Les élèves suivent la chanson et là où c'est le cas ils remplissent les espaces libres</p> <p>Mise en commun des réponses</p>	<p>Travail individuel</p>	<p>Annexe 4</p> <p>Document authentique présenté</p>
Devoir	1'	<p>Sur l'image donnée au début colorie en vert le sapin, en rouge les décoration, en orange les cadeaux.</p>	<p>Les élèves notent le devoir.</p>		<p>http://www.universdecopil.ro/images/stories/educatie/planse_de_colorat/imagini_brad_craciun/mosi%20craciun%20si%20bradul%20planse%20de%20colorat.jpg</p>

ANNEXE 1

1. Regarde attentivement l'image:



2. Coche la variante correcte:

- ✚ L'image représente
 - a) un paysage
 - ✓ b) une photo prise à l'intérieur d'une pièce.

- ✚ Dans la chambre il y a
 - a) un pommier;
 - ✓ b) un sapin décoré;

- ✚ En dehors, par la fenêtre on voit
 - ✓ a) Le Père Noël;
 - b) La Petite Chaperon Rouge

Annexe 2

SAPIN DECORE	BONBONS, JOUJOUX	DES BOULES DE NOEL
PERE NOEL	JOUETS	CHANSON DE NOEL
CADEAUX	DES ETOILES	DES GUIRLANDES, DES ANGES,

ANNEXE 3

A) Vrai ou faux?

- a) Le sapin est vert.
- b) Il ne garde pas sa verdure pendant l'hiver.
- c) On „décore” le sapin de Noël avec des bonbons et des joujoux
- d) Le beau sapin est le roi de la forêt.

B) Cherche dans la liste suivante le mot que tu n'as pas entendu dans le texte de la chanson:

- sapin ; cadeau; bonbons; joujoux; Noël; verdure; parure.

ANNEXE 4: Complète les lacunaires avec les mots corrects:

Mon beau sapin – chanson de Noël <http://en.lyrics-copy.com/chants-de-noel/mon-beau-sapin.htm>

Mon beau....., roi des forêts
Que j'aime ta!
Quand par l'....., bois et guérets
Sont dépouillés de leurs attraits

Mon beau, roi des forêts
Tu gardes ta
Toi que planta chez nous
Au saint anniversaire,

Mon beau sapin, comme ils sont doux
et tes et tes
Toi que planta chez nous
Scintillant de lumière.

S'ENGAGER, ÇA CHANGE LA VIE **PROJET D'ACTIVITE DIDACTIQUE**

prof. **Simona Cristina DOROBANȚU**
C.N.I., Matei Basarab'', Rm. Vâlcea

Classe: X-ème F

Niveau: A2

Manuel: Limba Franceza, L2, Corint

Sujet de la leçon: „Si’’conditionnel (III)

Type de la leçon: Leçon d’acquisition de nouvelles connaissances

Compétences générales: production orale, compréhension de l’oral, production écrite

Compétences spécifiques :

- comprendre les informations essentielles d’un texte de difficulté moyenne ;
- identifier la réponse correcte aux questions
- réaliser une interaction guidée sur le thème donné
- écrire des phrases conditionnelles

Objectifs de la séquence :

-linguistiques :

- mettre les verbes au futur simple pour reconstituer la chanson proposée „ Un jour tu verras’’ - Mouloudji, puis au conditionnel présent
- employer la phrase conditionnelle
- employer correctement les formes verbales après « si » et dans les phrases principales.

-communicatifs :

- formuler des hypothèses sur le conditionnel passé
- exprimer la possibilité
- formuler la réponse à une question qui contient la structure visée

-socio-culturels :

- la chanson française
- découvrir le chanteur français (Mouloudji)

Tâches à accomplir :

- souligner sur les fiches les verbes et précisez le temps convenable de ceux-ci ;
- remplir les fiches de travail par les verbes au futur simple : le refrain de la chanson „ Un jour tu verras’’ - Mouloudji et , puis, par conditionnel présent
- ordonner les mots pour former des phrases conditionnelles ;
- employer le conditionnel passé et le plus-que-parfait
- jeu didactique, „ Si j’avais été.....’’

Support : fiches de travail, jetons avec des mots qui composent une phrase conditionnelle ; document audio.

Durée de l’activité : 50 minutes

Déroulement des activités

Durée	Déroulement	Activités de l'enseignant	Activités de l'apprenant	Organisation de la classe/ Méthodes
2 min	Mise en route	Le professeur salue les élèves et enregistre les absents. Le professeur éveille l'attention des élèves et crée en classe une atmosphère propice au travail.	Les élèves répondent au professeur.	Frontale -la conversation
5 min	Le contrôle du devoir et vérification des connaissances déjà acquises	Il corrige le devoir qualitativement et quantitativement .	Les élèves lisent leurs devoirs, ils écoutent les corrections du professeur et ils corrigent leurs fautes.	-le dialogue
	Le passage à la nouvelle leçon	Il propose aux apprenants un texte à analyser :	Les élèves répondent aux questions du professeur et accomplissent les tâches	- la résolution de problèmes
10 min	Activités sur le texte	- „mettez les verbes au futur simple et puis, au conditionnel présent et faites les transformations nécessaires” Après les discussions sur le texte, le professeur propose aux élèves d'écouter une chanson „ Un jour tu verras”, une fois, et puis de reconstituer le refrain en employant les verbes au futur simple. Puis, les verbes seront employés au conditionnel présent.	Les élèves répondent aux questions du professeur. Les élèves lisent le texte et, ils font les transformations – si cond. I, II. Ils répondent aux questions du professeur. Les élèves écoutent le document audio.	Frontale -la conversation -la conversation -la résolution de problèmes
10 min				

	L'annonce de la nouvelle leçon	On passe à la nouvelle leçon „Si conditionnel”(III): „ Imaginons....si un jour ils se rencontraient... -ils....(se dire) des mots d'amour -ils..(être) émus -ils..(parler) beaucoup.	Les élèves mettent les verbes au futur simple et au conditionnel, puis, donnent eux-aussi trois exemples.	- l'explication - la conversation
5 min	L'annonce de la nouvelle leçon	Et si on remplace le conditionnel présent de la principale par le conditionnel passé, la situation change. Le professeur écrit le titre au tableau blanc et il explique la troisième règle : -PP (conditionnel passé) /si/ -PS (le plus-que-parfait)	-Les élèves accomplissent les tâches.	-l'explication
15 min	Fixation des connaissances Jeu didactique	Le professeur forme des équipes qui ont comme tâche d'ordonner les mots-jetons pour former des phrases conditionnelles. Il propose aussi un jeu „Si j'avais été....” et des exercices sur des fiches de travail.	Les élèves écrivent et puis, tour à tour, viennent et disent leurs préférences.	-le travail en équipe -le jeu -la conversation
3 min	Devoir	un texte „ Si j'avais su...”(6lignes)	Les élèves notent le devoir.	

❖ **Fiche de travail**

La chanson „ Un jour tu verras...” – Mouloudji

Refrain:

Un jour tu (voir).....

On (se rencontrer)

Quelque part, n'importe où

Guidés par le hasard

Nous (se regarder)

Et nous (se sourire)

Et la main dans la main

Par les rues nous (aller)

BIBLIOGRAPHIE

1. Le programme de langue française
2. Le CECRL, Paris, Didier, 2005
3. <https://www.youtube.com/watch?v=BOZGx8ks-b4>

ENSEIGNER EN « CLASSEE INVERSÉE » AVEC LE NUMÉRIQUE

prof. **Floare GAVRA**
Liceul Teoretic „Aurel Lazăr”, Oradea

Séquence pédagogique : La météo

L'objectif de cette séquence pédagogique est d'introduire aux élèves le vocabulaire relatif à la thématique de la météo. Pour introduire aux élèves le vocabulaire de cette séquence pédagogique, on a utilisé le site Quizlet qui vise des expressions plus communes relatives à la météo. Le site génère aussi la prononciation des phrases automatiquement et offre différents jeux et activités pour favoriser la mémorisation du vocabulaire lié de la météorologie.

Durée : 50 minutes

Niveau des élèves : A1

Prérequis : l'article partitif, les verbes personnels vs les verbes impersonnels, les prépositions (à, dans, sur, en)

Présentation succincte : Les élèves se familiarisent avec le vocabulaire sur la thématique de la météo. Ils apprennent à créer un bulletin météo comme projet final

Objectifs:

Compréhension écrite : comprendre une météo en écrite

Compréhension orale : comprendre une météo à l'oral si elle est présentée de manière facile et d'une voix lente et claire.

Production écrite : décrire le temps qu'il fait et qu'il fera à l'écrit

Production orale : décrire le temps qu'il fait et qu'il fera; savoir présenter un bulletin météo.

Grammaire : savoir utiliser la construction il y a + nom vs +adjectif; choisir les bonnes prépositions devant les noms des villes, des régions et des pays (à, dans, sur, en);

Les objectifs socioculturels : connaître les plus grandes villes de France et savoir les situer sur la carte.

Déroulement de la séquence

Les activités pré-cours

1ère activité Durée : 10-15 minutes

Document de travail : <https://quizlet.com/244208936/quel-temps-fait-il-flash-cards/>
<https://quizlet.com/247659535/parler-de-la-temperature-quelle-temperature-fait-il-a-t-il-fait-fera-t-il-flash-cards/>

Consulter une liste de vocabulaire sur la thématique de la météo faite à l'aide de l'application Quizlet. Les élèves doivent consulter le vocabulaire et jouer à des différents jeux proposés par le site web pour favoriser l'acquisition du vocabulaire. L'objectif de l'exercice est d'initier les élèves à la thématique de la météo .

Avant de commencer avec les activités du cours, le professeur interroge les élèves sur le temps qu'il fait aujourd'hui. Il conduit une enquête parmi les élèves à l'aide de l'application

Mentimeter qui leur permet d'indiquer anonymement s'ils ont regardé la vidéo ou pas. Ensuite, il anime une petite session des questions et réponses pour clarifier les aspects difficiles (il fait.../il y a.../ la température est...).

Les activités du cours

1ème activité

Durée : 10 minutes

Modalité de travail : en groupe

Document de travail : <http://www.bonjourdefrance.com/n11/meteo.html>

Les élèves écoutent le document, repèrent et écrivent le lexique nouveau dans leurs cahiers.

On y présente le lexique de la météo et on peut aussi écouter la prononciation.

Le professeur fait observer aux élèves que dans le dialogue les personnages discutent de beau temps et de mauvais temps pendant l'été. Le professeur demande aux élèves de former des groupes de travail de 4.

La consigne :

« Associez la bandelette à l'image correspondante : »

Premièrement on travaille sur le beau temps.

Deuxièmement on travaille sur le mauvais temps.

On fait la mise en commun des réponses. L'objectif de l'exercice est de donner aux élèves la possibilité d'utiliser les expressions apprises à la maison.

2ème activité

Durée : 10 minutes

Modalité de travail: individuel

Modalité de travail : en groupe

<http://www.education.vic.gov.au/languagesonline/french/sect28/pdfs/print5.pdf>

Les élèves lisent le message et remplissent les pointillés du courriel électronique. Après avoir vérifié les réponses, les élèves doivent situer les villes sur leurs cartes de France. L'objectif de l'exercice est d'acquérir un lexique relatif à la géographie, tel qu'il est pratiqué dans le bulletin météo et d'introduire aux élèves une façon de présenter la météo en français, de bien utiliser les prépositions spatiales, quelques expressions supplémentaires (les points cardinaux) et les noms des villes françaises. Fiche de travail.

3ème activité

Durée : 15 minutes

Modalité de travail : en grand groupe

Document de travail : <http://videos.lachainemeteo.com/videos-meteo/video-videosmeteo-france/bulletin-france-78.php>

Les élèves visionnent la vidéo deux fois. L'activité est suivie d'une discussion des mots reconnus. L'objectif de l'exercice est de donner aux élèves une idée comment présenter une météo et tester leur compréhension orale.

4ème activité

Durée : 15 minutes

Modalité de travail : individuel/ en binôme
 Fiche de travail sommative: Anexel
 Le projet final.
 Des prévisions météo...

ANNEXE 1

Fiche de travail

Associez les phrases numérotées par lettres à chaque image:

- a. le ciel est couvert; b. il fait très chaud; c. il neige; d. il pleut ; e. il vente; f. il fait très froid



Complétez par « il fait » ou « il y a » :

- Ildu vent. d. Il du soleil.
 Il beau. e. Il un orage.
 Il des nuages. f. Il20 degrés.

Complétez avec une information météorologique selon le modèle: *il fait chaud, il fait froid, il fait beau, il neige, il pleut.* J'allume le chauffage quand **il fait froid.**

- Nous allons à la plage quand
 On prend un parapluie quand
 Les touristes sont contents quand
 Nous faisons du ski quand

Répondez par le contraire.

- Il fait chaud ? – Non, au contraire,
 Il fait beau ? – Non, au contraire,
 Il fait mauvais ? – Non au contraire,
 Le ciel est bleu ? – Non, au contraire,

Eliminez l'intrus :

beau / mauvais / gris
verglas / neige / soleil
chaud / froid / soleil

mauvais / doux / bon
brouillard / gris / doux
vent / pluie / beau

La consigne :

Fais le sondage de la classe pour donner un bulletin météo possible ! Un élève-journaliste va interroger un élève-météorologue sur le temps qu'il fait aujourd'hui et le temps qu'il va faire demain. Il faut s'interroger et s'imaginer la ville ou le pays où il se trouve (voir les modèles ci-dessous) :

L'élève-journaliste : Bonjour ! Quel temps fait-il aujourd'hui ?

L'élève-météorologue : Bonjour ! Aujourd'hui je suis à Nairobi. Il fait très chaud et le soleil brille. Demain il va faire un peu du vent. Au revoir !

L'élève-journaliste : Au revoir, merci !

L'élève-journaliste : Bonjour ! Quel temps fait-il aujourd'hui ?

L'élève-météorologue : Bonjour ! Aujourd'hui je suis à Oslo. Il neige à gros flocons. Demain il va y avoir une tempête de neige. Au revoir !

L'élève-journaliste : Au revoir, merci !

L'élève-journaliste : Bonjour ! Quel temps fait-il aujourd'hui ?

L'élève-météorologue : Bonjour ! Aujourd'hui je suis à Chicago. Il fait du vent et il pleut à verse. Demain il va y avoir de l'orage. Au revoir !

L'élève-journaliste : Au revoir, merci !

L'élève-journaliste : Bonjour ! Quel temps fait-il aujourd'hui ?

L'élève-météorologue : Bonjour ! Aujourd'hui je suis à Londres. Il fait du mauvais temps. Demain il va y avoir du brouillard en matinée. Au revoir !

L'élève-journaliste : Au revoir, merci !

Cette séquence a été assez facile aux élèves, il n'y a pas eu d'incompréhensions et les élèves ont complété les tâches avec plaisir. La tâche des élèves a été juste de comprendre et mémoriser un nouveau vocabulaire. Les élèves sont venus en cours préparés à faire des exercices sur la thématique de la météo, mais seulement 15 élèves de 26 élèves ont consulté le vocabulaire sur le site web Quizlet.com.

Le contenu de cette séquence pédagogique a été bien clair parce qu'il n'y avait pas de problèmes de compréhension, les élèves ont réussi à composer des phrases et à créer des phrases simples. À la fin de la séquence pédagogique, j'ai fait un contrôle pour tester les connaissances acquises des élèves. En général, les tests ont été complètes avec succès.

En fait, comme un des avantages de la classe inversée est de donner aux élèves la possibilité de choisir leur propre rythme de travail, mais l'enseignant doit toujours prévoir des exercices supplémentaires pour les apprenants plus avancés.

Le plus grand avantage est la possibilité accrue d'utiliser la langue cible en cours dans des situations plus authentiques. Les activités proposés d'avant-cours à l'aide de l'application Quizlet ont contribué à acquérir et élargir le vocabulaire ou bien servir à améliorer la

prononciation alors que les activités du cours ont offert aux élèves la possibilité d'utiliser la langue enseignée et interagir avec d'autres élèves.

Les élèves ont dit que la liste du vocabulaire donné avant le cours était compréhensible et les activités et jeux proposés par le site Quizlet les ont aidés à mémoriser les expressions.

En gros, les élèves améliorent leur compétence de réception à la maison et se focalisent sur leurs compétences de production en cours. Le fait de pouvoir se familiariser avec le contenu théorique au préalable permet de libérer du temps pour faire des exercices d'application en cours. De plus, cette méthode favorise le développement des compétences sociales des élèves. Dans un cours inversé, les élèves travaillent souvent ensemble. Ils sont divisés en groupes qui leur permet de discuter sur le sujet et de trouver des solutions ensemble.

Il y aura toujours des élèves qui choisissent de ne pas faire les devoirs. Ce problème persiste même chez la classe inversée et c'est l'un des inconvénients de la séquence déroulée-La météo. Bien sûr, il y aura toujours des élèves qui choisissent de ne pas accomplir leurs devoirs, mais dans un cours inversé, ce problème devient encore plus pertinent. Les élèves qui n'ont pas travaillé avec des matériaux au préalable sont incapables de faire des exercices d'application en cours. En ce cas, il y a toujours une solution : il ne sert à rien de réenseigner le contenu théorique, mais il peut s'avérer utile de fournir aux élèves la possibilité de visionner les vidéos/consulter les matériaux en cours.

Pour que la mise en œuvre de la classe inversée soit efficace, il est nécessaire de bien la planifier et le choix des moyens et des tâches doit être justifié et qu'il faut avoir de la motivation et de la persévérance pour travailler avec du nouveau matériel en autonomie. La plupart des aspects négatifs se manifestent quand les prérequis ne sont pas remplis .

Il est également vrai que l'application du modèle de la classe inversée représente un travail supplémentaire qui entraîne un changement de paradigme dans l'éducation.

„Les classes inversées sont au point de rencontre de plusieurs éléments qu'elles fédèrent, analyse Marcel Lebrun : l'approche compétences, les méthodes actives et le numérique.

Celui-ci n'est pas seulement utilisé comme un outil qui vient s'ajouter au cours mais sert véritablement le développement de compétences que les étudiants se construisent par eux-mêmes. C'est cette cohérence expliquera le succès de l'inversion”.

BIBLIOGRAPHIE

http://www.academia.edu/8396420/UNE_APPLICATION_DE_LA_RECHERCHE_HYSUP_LE_COURS_LPSY1408_Un_dispositif_hybride_de_formation_entre_M%C3%A9tro_et_Ecosyst%C3%A8me ;

PILLING, N. (2013), *Baker's Classroom Flip Spreads Globally*, Consulté le 28 juillet 2017;

<http://www.cedarville.edu/Offices/Public-Relations/CampusNews/2014/BakersClassroom-Flip-Spreads-Globally.aspx>;

www.inversonslaclasse.fr;

www.classeinversee.com/presentation/.

LE DÉSIR DE PEINDRE

Approche pédagogique du texte littéraire

prof. **Loredana HANGANU**

Colegiul Național „Gr. Moisil” Onești, Bacău

« Malheureux peut-être l'homme, mais heureux l'artiste que le désir déchire ! Je brûle de peindre celle qui m'est apparue si rarement et qui a fui si vite, comme une belle chose regrettable derrière le voyageur emporté dans la nuit. Comme il y a longtemps déjà qu'elle a disparu !

Elle est belle, et plus que belle ; elle est surprenante. En elle le noir abonde : et tout ce qu'elle inspire est nocturne et profond. Ses yeux sont deux antres où scintille vaguement le mystère, et son regard illumine comme l'éclair : c'est une explosion dans les ténèbres.

Je la comparerais à un soleil noir, si l'on pouvait concevoir un astre noir versant la lumière et le bonheur. Mais elle fait plus volontiers penser à la lune, qui sans doute l'a marquée de sa redoutable influence ; non pas la lune blanche des idylles, qui ressemble à une froide mariée, mais la lune sinistre et enivrante, suspendue au fond d'une nuit orageuse et bousculée par les nuées qui courent ; non pas la lune paisible et discrète visitant le sommeil des hommes purs, mais la lune arrachée du ciel, vaincue et révoltée, que les Sorcières thessaliennes contraignent durement à danser sur l'herbe terrifiée !

Dans son petit front habitent la volonté tenace et l'amour de la proie. Cependant, au bas de ce visage inquiétant, où des narines mobiles aspirent l'inconnu et l'impossible, éclate, avec une grâce inexprimable, le rire d'une grande bouche, rouge et blanche, et délicieuse, qui fait rêver au miracle d'une superbe fleur éclore dans un terrain volcanique. Il y a des femmes qui inspirent l'envie de les vaincre et de jouir d'elles ; mais celle-ci donne le désir de mourir lentement sous son regard. »

Baudelaire Charles, Maison d'édition Classiques Français,
Les paradis artificiels Le spleen de Paris, année 1995
Le désir de peindre, p.105

Approche pédagogique du texte littéraire (poème en prose)

Le désir de peindre, Charles Baudelaire

-compréhension du texte-/fiche élève

1. Circonstances de communication

Références du texte :

Nom de l'auteur, recueil

Titre

Date de publication.

Texte intégral ou fragment

Situer le poème dans un courant littéraire

2. Organisation

2.1. Exploration

Le texte poétique ne se livre pas à la première lecture. Lisez-le, relisez-le, si possible à haute voix.

Mettez en évidence les répétitions de mots, de sons, de parties de mots, d'idées, les mots-thèmes et leurs réseaux lexicaux, les oppositions, la progression.

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

2.2. Structure

Dégagez des sous-ensembles cohérents :.....

.....
.....

Quel est le thème principal du poème en prose? Quelle situation, quels sentiments évoque-t-il?

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

La progression est-elle linéaire? Présente-t-elle des ruptures? Quel est le fil conducteur ?

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

Observez la ponctuation :

.....
.....

Observez le titre : modifie-t-il le sens du poème ou reprend-il un fragment ? Quel est son rapport avec le texte ?

.....
.....

Comment le poème apparaît-il sur l'espace de la page ? La disposition du texte attire-t-elle l'attention ?

2.3. Énonciation

- Qui parle ? L'auteur s'implique-t-il dans son texte ? Comment apparaît l'énonciateur ? Quel est l'effet produit ?

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

2.4. Intention

- Pourquoi ce texte a-t-il été produit ? Pour informer, divertir, émouvoir et/ou pour modifier le comportement du destinataire et en quoi ?

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

3. La fonction poétique

3.1. Les "écarts" de langage

1. Relever dans le texte les « écarts », c'est-à-dire les énoncés inhabituels, insolites, différents du langage commun ;

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

2. Se demander quel sens produit ces procédés stylistiques. (INTERPRÉTATION, ÉVALUATION).

.....
.....

3.2. Interférences prose -poésie

.....
.....

4. Système des valeurs :

Philosophiques :

Esthétiques, descriptives :

Ethiques :

Sociales :

5. Repères de démarche formatrice :

Approche pédagogique du texte littéraire (poème en prose)

Le désir de peindre, Charles Baudelaire

-compréhension du texte-/ fiche professeur

1. CIRCONSTANCES DE COMMUNICATION

Références du texte :

nom de l'auteur, recueil ... **Charles Baudelaire, Les paradis artificiels Spleen de Paris (Petits poèmes en prose)**

titre, **Le désir de peindre**

date de publication. **1869 posthume**

texte intégral ou fragment **texte intégral**

situer le poème dans un courant littéraire **sans nier le romantisme, il acquiert chez Baudelaire des résonances nouvelles s'érigeant en précurseur du symbolisme, de la modernité dans la poésie.**

2. ORGANISATION

2.1. Exploration

Le texte poétique ne se livre pas à la première lecture. Lisez-le, relisez-le, si possible à haute voix.

Mettez en évidence les répétitions de mots, de sons, de parties de mots, d'idées, les mots-thèmes et leurs réseaux lexicaux, les oppositions, la progression.

«Elle», «dune», «noir», «belle», «regard», → **obsession qui trace déjà ce qui nous prépare r», l» –, musicalité, les mots ne sont pas que des significations mais aussi des sons (la frénésie, la vibration de la passion)**

oppositions → «blanche»/ «noir»; « vaincre»/ «mourir»; « lumière»/ «nuit»; «orageuse»/ «paisible»; «soleil»/ «dune»;

champs lexicaux → «noir», «ténèbres», «nocturne», «nuit»,
→ «scintiller», «illuminer», «éclair»

Champs sémantiques → «lumière», «paisible», «pur»

→ «révolté», «arraché», «vaincu», «sorcière»

2.2. Structure

- *Dégagez des sous-ensembles cohérents :...*

apparition du désir de peindre; portrait en clair-obscur; dimension lunaire de la femme; retour au portrait; paroxysme (le désir de peindre (de l'art) nécessaire à la création poétique progresse vers le désir de mourir), la passion (désir) est purificatrice récompensée par le succès artistique.

- Quel est le thème principal du poème en prose? Quelle situation, quels sentiments évoque-t-il ?

Portrait allégorique de la Beauté ;

La beauté est la Venus noire et la Venus blanche, pureté et sensualité en même temps, lumière et ombre, paix et mystère à la fois

La progression est-elle linéaire? Présente-t-elle des ruptures? Quel est le fil conducteur ?

Il y a de la progression, le désir augmente et se transforme en désir de mourir, la passion se prolonge au-delà.

Observez la ponctuation : **peuvent trahir la même intensité de la passion ; elle n'est point limitatrice mais s'accroche et alimente, elle aussi, l'alchimie de l'amour du poète.**

Observez le titre : modifie-t-il le sens du poème ou reprend-il un fragment ? Quel est son rapport avec le texte ?

Enferme l'essence du texte (le désir, la passion qui déchire est nécessaire à la création artistique); la peinture est un art aussi.

Comment le poème apparaît-il sur l'espace de la page ? La disposition du texte attire-t-elle l'attention ?-**non**

2.3. Énonciation

- Qui parle ? L'auteur s'implique-t-il dans son texte ? Comment apparaît l'énonciateur ? Quel est l'effet produit ?

L'auteur lui-même si bien que l'œuvre est une radiographie spirituelle du poète, une alchimie de l'âme poétique; effet –persuasif

2.4. Intention

- Pourquoi ce texte a-t-il été produit ? Pour informer, divertir, émouvoir et/ou pour modifier le comportement du destinataire et en quoi ?

Initier le destinataire aux émotions esthétiques, intellectuelles et spirituelles;

3. LA FONCTION POÉTIQUE

3.1. Les "écarts" de langage

1. Relever dans le texte les "écarts", c'est-à-dire les énoncés inhabituels, insolites, différents du langage commun ;

oxymore –«soleil noir»

comparaison –«comparer», «ressembler», «comme»

épithète- «paisible», «enivrante», «sinistre», «orangeuse»

hyperbole –«lune», «astre»

2. Se demander quel sens produit ces procédés stylistiques (INTERPRÉTATION, ÉVALUATION).

émotions esthétiques, profondeur, originalité, complexité du sentiment de l'amour, musicalité

3.2. Interférences prose -poésie

- **mots qui riment «malheureux –heureux »; «elle -belle -celle» ; «désir –mourir – déchire» ; «mystère –éclair» ; «vaguement –durement» ;**
- **musicalité**
- **le récit manque, c'est plutôt un état d'esprit intense qui se veut être consommé**

4. SYSTÈME DES VALEURS :

Philosophiques : **l'amour, l'art**

Esthétiques, descriptives : **le Beau artistique**

Ethiques : **le bien, le mal**

Sociales : **la difficulté de vivre ensemble («elle a fui si vite»), le repli sur soi**

BIBLIOGRAPHIE

BAUDELAIRE, Charles, Maison d'édition Classiques Français, Les paradis artificiels

Le spleen de Paris, année 1995, *Le désir de peindre*, p.10

HANGANU, Loredana, Lucrare Gradul I *Le poème en prose* (projet didactique, application - classe de littérature)

ENSEIGNER LE FLE À TRAVERS DES FILMS FRANCOPHONES

Prof. **Raluca MARTINESCU**,
Colegiul Național Bănățean Timișoara

Si tout le monde s'accorde à dire qu'il est extrêmement important d'éveiller la motivation des élèves pour de meilleures performances, il est tout aussi vrai que les films peuvent être un élément exploitable grâce à une multitude de stratégies et qui plaira certainement aux enfants.

Bien évidemment, le choix du film à visionner doit être adapté à l'âge et aux intérêts des élèves. Regarder un film en VO, même avec des sous-titres en roumain pour ensuite, répondre à un questionnaire à choix multiples en français, pour vérifier la compréhension globale, (occasion, aussi d'introduire de nouveaux mots et explications), peut être un exemple de démarche, même pour les débutants. En classe de Vème, c'est-à-dire dans leur première année d'étude du français, cette démarche a très bien fonctionné et les avantages ont été aussi bien sur plan linguistique que culturel, mais, surtout, la leçon a beaucoup augmenté l'intérêt des élèves pour l'étude du français. Je précise aussi qu'il s'agit d'une classe qui étudie en langue maternelle allemande, alors le statut du français est de cours optionnel, un cours intitulé « Français ludique ». Je partage le QCM que j'ai dressé pour cette classe, après avoir visionné le film « Le Petit Nicolas », une réalisation de Laurent Tirard, datant de 2010.

- 1) Nicolas pense que :
 - Il va avoir une poupée
 - Qu'il va avoir un petit frère
 - Que ses parents vont l'abandonner dans la forêt
 - La 2 et la 3
 - La 1 et la 2
- 2) Qui est Mr. Moucheboume ?
 - Le patron de la mère à Nicolas
 - Le père à Geoffroy
 - Le père à Rufus
 - Le père à Alceste
 - Le patron du père à Nicolas
- 3) Quel est le surnom d'Agnan ?
 - L'agneau
 - Le cafard
 - Le crapaud
 - Le boufon
 - Le lézard
- 4) Quelle célébrité rend visite à l'école ?
 - Le premier ministre
 - La première dame de France
 - Le ministre de l'éducation
 - Le président

- Le ministre de la justice
- 5) Comment s'appelle le dernier de la classe du petit Nicolas ?
Clotaire
Eudes
Joachim
- 6) Comment s'appelle celui qui donne des coups de poings sur le nez de tout le monde ?
Eudes
Maixent
Rufus
- 7) Comment s'appelle le chouchou de maîtresse du petit Nicolas ?
Agnan
Maixent
Alceste
- 8) Comment s'appelle celui qui mange tout le temps ?
Alceste
Nicolas
Eudes
- 9) Comment s'appelle celui qui a un père agent de police ?
Rufus
Alceste
Personne
- 10) Quel est le surnom du surveillant général ?
La bouilloire
Le bouillon
Le pion
- 11) Quelle est la particularité d'Alceste ?
Il est gros
Il est grand
Il est beau
- 12) Qu'offre Nicolas à sa mère ?
Un lapin
Une télévision
Une rose
- 13) Pourquoi n'a-t-on pas le droit de taper Agnan ?
Car il est trop fort
Car il porte des lunettes
Car c'est un adulte
- 14) Qui est le directeur du papa de Nicolas ?
M. Mocheboume
M. Moucheboume
M. Morteboume
- 15) À quoi Nicolas et ses copains jouent-ils pour gagner de l'argent ?

- Au bras de fer
- Au poker
- À la roulette
- 16) Que veut la mère de Nicolas ?
 - Savoir conduire
 - Savoir cuisiner
 - Savoir faire le ménage
- 17) Qui est M. Blé dur ?
 - Le père de Nicolas
 - Le voisin
 - Le directeur de Nicolas
- 18) Qui aime Nicolas ?
 - Marie-France
 - Marie-Claire
 - Marie-Hedwige

BIBLIOGRAPHIE

Tagliante, Christine, *La classe de langue. Techniques et pratiques de classe*, CLE International.

SITOGRAPHIE

lepointdufle.net
lewebpedagogique.com
[https://fr.wikipedia.org/wiki/Le_Petit_Nicolas_\(film\)](https://fr.wikipedia.org/wiki/Le_Petit_Nicolas_(film))
<https://www.avoir-alire.com/le-petit-nicolas-la-critique>

EXPERIENCES PEDAGOGIQUES

15 ÉLÈVES DU LYCÉE « MIHAI EMINESCU » ONT VISITÉ BUDAPEST ET VIENNE AU CADRE DU PROJET EUROPÉEN « MOVE2LEARN, LEARN2MOVE »

prof. **Maria-Cristina HETRIUC**
Colegiul Național „Mihai Eminescu”, Suceava



Du 16 à 23 juin, 15 élèves du Lycée « Mihai Eminescu » de Suceava ont découvert le patrimoine culturel des villes Budapest et Vienne et ont déroulé des activités d'éducation inclusive à Central European University, Budapest.

« Move2Learn, Learn2Move » est un projet de la Commission européenne pour l'éducation. À l'occasion de l'anniversaire de 30 ans de projets Erasmus, les élèves eTwinning

ont eu la possibilité de voyager et de découvrir l'Europe. L'objectif de l'initiative était d'offrir aux jeunes l'occasion de découvrir la vie en Europe, d'observer l'impact positif de l'appartenance à l'Union Européenne. À part la découverte des autres cultures, les participants doivent devenir plus attentifs quant aux émissions de dioxyde de carbone des moyens de transport qu'ils utilisent dans leur voyage, car ils ont été obligés à respecter un plafond maximum des émissions de CO₂.

L'excursion a été gagnée à la suite d'une sélection effectuée par la Commission européenne pour l'éducation, le projet «À vos tableaux!» déroulé par l'équipe du Lycée « Mihai Eminescu » de Suceava respectant toutes les exigences prévues dans le formulaire de candidature. Les critères de sélection ont visé plusieurs domaines, parmi lesquels on rappelle: l'innovation pédagogique, l'intégration curriculaire, l'utilisation de la technologie, la mesure dans laquelle le projet et l'excursion respectent la dimension inclusive.

Les élèves eTwinning qui ont participé au projet eTwinning « À vos tableaux! », récompensé par le Certificat national de qualité sont Acatrinei Daniel, Caragea Daniela-Iustina, Cojocar Alexandra-Magdalena, Dumitrescu Ana-Beatrice, Florișteanu Bianca-Florentina, Lămășanu Valentin, Popovici Ioana, Rotaru Laura-Raluca, Titi Magdalena-Viorica (XI^e C), Anton Ciprian-Alexandru, Fărtăiș Teodora, Golofca Răzvan, Lăpușneanu Ruxandra (XI^e D), Crișmariu Andrei-Constantin (XI^e F), Maciuc Ionela-Clara (X^e A).

Le projet « À vos tableaux! » a visé le voyage à Budapest et à Vienne. L'équipe a choisi les destinations désirent découvrir les deux capitales, avec leur patrimoine touristique impressionnant, plein de significations historiques et culturelles, mais aussi le rythme de la vie de jour-à-jour, les moyens de transport, l'horaire des magasins et le programme habituel d'un citoyen européen. Les élèves ont visité une université de chaque capitale et se sont projetés dans un possible futur d'étudiant de l'Union Européenne.

La dimension inclusive du projet a été un des facteurs-clés de l'excursion et du projet. L'éducation promeut l'inclusion comme valeur fondamentale, par rapport aux autres valeurs démocratiques, tout comme la citoyenneté active, la solidarité, l'égalité, la diversité. Au cadre des rencontres avec les représentants du Département Civic Engagement du Central European University, Budapest, on a présenté aux élèves les activités des étudiants, activités qui transforment la dimension inclusive dans une notion inhérente d'action de l'individu et de l'école. Les présentations se sont transformées en débats et en échanges de bonnes pratiques. Les élèves roumains ont préparé, à leur tour, des documents Power-Point avec leurs activités inclusives: des photos des visites au Centre d'Education Inclusive de Suceava, des photos des activités du Club d'Education à la Citoyenneté. La conclusion du dialogue est venue naturellement, les élèves devenant conscients du fait que la manière inclusive de penser devrait devenir une caractéristique de n'importe quel type d'éducation.

En conclusion, le projet, en général et l'excursion, en particulier, ont eu de nombreux bénéfices: l'enrichissement des connaissances sur la vie d'étudiant et des activités spécifiques à cette période, la découverte de l'histoire et de l'art des deux peuples, l'exercice des compétences linguistiques dans des situations réelles de communication, d'une façon active et pratique, l'interprétation d'une carte et la découverte des moyens d'organisation d'une grande ville (transport, institutions, magasins).

STAGE DE FORMATION : « LA DIFFERENCIATION PEDAGOGIQUE : PROPOSITIONS POUR GÉRER L'HÉTÉROGÉNÉITÉ DES CLASSES »

prof. Nicoleta PIESZCZUCH
Colegiul Tehnic « Lațcu Voda » Siret

Le stage de formation portant sur « **la différenciation pédagogique : propositions pour gérer l'hétérogénéité des classes** » d'une durée de 12 heures (2 jours) a été organisé par le Centre régional francophone pour l'Europe centrale et orientale (CREFECO) de l'Organisation internationale de la Francophonie (OIF) et le Ministère de l'Éducation et de la recherche scientifique de Roumanie, le 3 -4 septembre 2018 à Târgu Neamț, Roumanie.

Prévu pour 30 enseignants, représentants de différents établissements du pays (Suceava, Botoșani, Iasi, Bacau, Galati, Vrancea, Roman, Piatra Neamț, Vaslui), délégués par le Ministère de l'Éducation et de la recherche scientifique, le stage de formation a été animé par Pierre-Yves ROUX, responsable de l'unité expertise et projets au département langue française du Centre International d'Études Pédagogiques(CIEP).

Le département de Suceava a été représenté par 4 enseignants : Alexandra Suzana Sirghi du Lycée Technologique « Mihai Eminescu » Dumbrăveni, Ana Maria Briana Belciug du Lycée Technologique « Iorgu Vârnăv Liteanu » Liteni, Nicoleta Pieszczuch du Collège Technique « Lățcu Voda » Siret et Oana Moisii du Collège « Alexandru cel Bun » Gura Humorului.

Le stage de formation s'est penché successivement sur les questions suivantes :

- ✚ Pourquoi différencier ?
- ✚ A partir de quoi différencier ?
- ✚ Que peut-on différencier ?
- ✚ Comment différencier ?
- ✚ Comment gérer sa classe ?
- ✚ Quelles sont les conditions d'une différenciation efficace ?

A la fin de ce stage de formation, chaque participant a été capable :

- ✚ D'identifier les niveaux de langue des apprenants
- ✚ D'identifier les facteurs d'hétérogénéité et notamment les profils d'apprentissage
- ✚ De mettre en place des activités adaptées
- ✚ D'analyser les besoins spécifiques et d'apporter des remédiations adaptées et efficaces
- ✚ De différencier les activités et les sous-objectifs
- ✚ De créer des grilles critériées différenciées
- ✚ De mettre en place des projets de classe intégrant la gestion de l'hétérogénéité.

Le stage de formation de 2 jours

On a commencé le premier jour de la formation par l'ouverture officielle et l'auto positionnement initial de chaque enseignant présent à cette formation.

Le sujet de la formation, la différenciation pédagogique, a été introduit par quelques activités interactives : commenter des illustrations et des citations, construire une définition à partir des mots donnés. On a retenu que toute classe est hétérogène, les élèves ayant des manières différentes de penser et des stratégies différentes pour atteindre les objectifs visés. L'aide que l'enseignant apporte est aussi différente en fonction des besoins des apprenants.

Nous avons réfléchi sur les limites de la différenciation pédagogique qui ne signifie pas isoler les élèves, leur donner trop de liberté ou garder toujours les mêmes groupes.

A partir d'une séquence pédagogique on a réfléchi sur l'importance de la remédiation et de la différenciation, strictement liées à l'évaluation formative. La typologie des erreurs s'avère être assez importante. Il faut insister sur les compétences que les apprenants possèdent déjà, et non pas sur les points négatifs.

L'après-midi, on a vu des exemples concrets d'activités préliminaires différenciées pour un objectif commun. Ensuite nous avons trouvé des arguments en faveur d'un enseignement différencié : arguments didactiques, physiologiques et autres. On a constaté que l'amélioration des performances est déterminée par la motivation des apprenants et vice-versa. Puis on a travaillé dans des ateliers pour proposer des comportements didactiques adaptés aux quatre types d'apprenants identifiés par Paul Hersey.

Après avoir identifié les facteurs qui déterminent l'hétérogénéité des classes nous attendons impatiemment la suite sur les deux types de différenciation.

On a alterné discours et pratique. Tout d'abord on a travaillé sur la différenciation successive / la différenciation simultanée. On a été repartis en 10 équipes par 3 membres. On a analysé 5 textes différents dont la consigne a été de repérer l'idée principale de chaque texte :

1. Qu'est-ce que la différenciation pédagogique ?
2. Pourquoi faire de la différenciation pédagogique ?
3. Comment faire de la différenciation pédagogique ?
4. Quelle est la différence entre la différenciation pédagogique, la différenciation de l'enseignement, la pédagogie différenciée et l'enseignement différencié ?
5. À quoi sert différenciation pédagogique ?

Le formateur nous a présenté des stratégies différenciées de travail pour rédiger une lettre de demande d'informations. Ensuite le formateur a présenté des aspects liés à la remédiation ciblée. Par équipes on a découvert les savoir-faire pour réaliser une petite annonce.

Après avoir lancé la question: «Différenciée et ciblée?» le formateur nous a présenté les étapes nécessaires pour savoir rédiger une lettre de demande d'infos.

Ensuite on nous a donné deux lettres et par deux on a analysé les erreurs et on les a hiérarchisés. On nous a proposé des activités utiles pour traiter les erreurs récurrentes.

À la fin de la séance on a discuté sur des activités, compétences, tâches et projets. À partir d'une recette de cuisine on a dû imaginer des activités de compréhension et de production orale et écrite pour le niveau A2. Après la mise en commun, le formateur a complété les suggestions des professeurs participants avec d'autres types d'activités.

La visite culturelle à la Cité de Neamț et à la Maison mémorielle Ion Creangă a complété le premier jour de notre stage.

On a commencé le deuxième jour de la formation par une révision des notions pédagogiques de la journée précédente.

Puis le formateur nous a expliqué quand et comment on peut introduire la différenciation dans la classe de FLE. Il nous a parlé et nous avons présenté des projets, ayant comme thème, par exemple, la cuisine.

Ensuite, le formateur nous a demandé à rédiger une consigne pour une activité écrite, d'identifier les savoir-faire nécessaires, les éléments de différenciation, le canevas d'écriture et une check-list et on a présenté nos travaux. On a analysé nos productions et on a émis des hypothèses.

L'après-midi, on a fait une activité pratique sur la différenciation (*justifier son choix*).

On a enchaîné avec l'exploitation d'un document authentique visant trois approches: visuelle, linguistique et logico-mathématique.

Ensuite, on a continué avec l'exploitation du projet dans la différenciation (ex. radio-lycée ou audio-guide)

La quatrième activité a visé les jeux de rôle simples et les jeux de rôle qui s'enchaînent.

Puis, on a exploité le conte au service de la différenciation.

La dernière activité a mis l'accent sur la grammaire (l'exemple des prépositions de lieu) – des activités sur la différence entre les outils «fermés» et ceux «ouverts».

Enfin, on s'est aussi posé la question: Quand différencier? en analysant les conditions nécessaires de la différenciation tout comme ses contraintes (préparation supplémentaire du professeur, autonomie des élèves, etc.)

Le stage de formation a fini par une évaluation de tous les participants. Les participants ont reçu des attestations. Le stage de formation a été animé, chaque participant a pu partager son expérience didactique en essayant de privilégier les aspects pratiques de la différenciation et en alternant la présentation en plénière.

Visite culturelle à la Maison mémorielle Ion Creangă



ETUDES THEORIQUES

LA PLACE DES TICE DANS L'ENSEIGNEMENT DU FLE

prof. **Anca CERBU**

Colegiul Tehnic de Comunicații „Nicolae-Vasilescu Karpen” Bacău

Les nouvelles technologies se présentent de plus en plus comme une nécessité dans le contexte de société où les changements rapides, l'augmentation des connaissances et les demandes d'une éducation de haut niveau constamment mise à jour se transforment en une exigence permanente.

On ne peut plus parler aujourd'hui du sujet d'enseigner une langue étrangère, quelle qu'elle soit sans utiliser la technologie actuelle. Elle a bien gagné sa place. L'utilisation des technologies de l'information et de la communication dans l'enseignement des langues vivantes est essentielle surtout dans le renforcement des compétences orales, parce qu'elle permet :

« l'accès individuel des élèves à des documents audiovisuels authentiques en classe, de leur domicile ou à l'extérieur en utilisation nomade ; un travail de l'expression orale en autonomie ; une pédagogie différenciée pour prendre en compte l'hétérogénéité des élèves et ainsi personnaliser l'apprentissage ; une évaluation des compétences orales des élèves. »¹

Mais, avant de parler de TICE, il faudrait mieux définir les TIC. On appelle Technologies de l'Information et de la Communication :

« l'ensemble des technologies qui permettent l'acquisition, la production, l'approvisionnement, le traitement, la communication, l'enregistrement et la présentation d'informations, sous forme vocale, d'images et de données contenues dans des signaux de nature acoustique, optique ou électromagnétique. Les TIC comprennent l'électronique comme la technologie de base qui supporte le développement des télécommunications, de l'informatique et de l'audiovisuel. »²

La technologie de l'Information et de la Communication pour l'Éducation « TICE » désigne l'ensemble des outils et des réseaux qui utilisent les technologies numériques (ordinateurs, réseaux électroniques, multimédia [...]). Les TICE regroupent un ensemble d'outils conçus et utilisés pour produire, traiter, entreposer, échanger, classer, retrouver et lire des [documents numériques](#) à des fins d'enseignement et d'apprentissage.

¹ L'École numérique, *La revue du numérique pour l'éducation*, numéro 01, octobre 2009, p. 12.

² <http://www.aedev.org/docajout/stage%20traduction/TIC%20et%20education.pdf>, p.3, consulté le 7 août 2017.

Dans la société actuelle, les TICE sont utilisés par les enseignants, les élèves et les étudiants. Les enseignants utilisent les TICE surtout pour chercher de l'information, élaborer des supports de cours, fabriquer des exercices, mais aussi pour transmettre des connaissances, expliquer, donner des consignes ou corriger. En ce qui concerne les élèves, les TICE servent d'abord à chercher des informations, produire un texte, un exposé, un rapport, un graphique, un schéma etc., exploiter une ressource documentaire ou présenter une recherche. La recherche d'information est ainsi l'activité principale commune aux élèves et aux enseignants lorsqu'ils utilisent les TICE.

« Les enfants naissent dans une culture où l'on clique, et le devoir des enseignants est de s'insérer dans l'univers de leurs élèves » disait Philippe Perrenoud en 2002. Dans le contexte de l'émergence des technologies nouvelles et face au rôle qu'elles semblent pouvoir jouer dans l'enseignement, c'est plus précisément l'intégration d'Internet dans un enseignement de langue qui est nouveau ici. Donc, un nouvel environnement techno-pédagogique est en train de s'imposer dans nos établissements scolaires.

Ce nouveau type d'enseignement/apprentissage a deux **buts** :

- « – **améliorer le transfert** de ce qui est appris dans d'autres contextes (scolaires et extrascolaire)
- **motiver les étudiants** en les engageant individuellement et globalement dans les activités scolaires proposées »³.

On peut dire que, pour les élèves, les TICE signifient un nouveau moyen d'apprendre avec plaisir et intérêt.

Moi, et les autres de ma génération, nous avons grandi avec la télévision, tandis que les enfants de la génération actuelle ont grandi avec l'ordinateur qui est devenu pour eux un phénomène quasinaturel, puisqu'il a toujours été là et que sa production sociotechnique est occultée dans le processus de sa consommation : on appuie sur un bouton et il s'ouvre sans question, c'est-à-dire sans qu'il soit nécessaire de l'interroger comme produit humain fixé et daté, comme construit historique porteur de sens et de pratiques sociales, techniques et communicationnelles.

Donc, pour nos élèves, l'ordinateur n'est plus un outil nouveau ; ce qui représente la nouveauté, c'est peut-être la manière de l'introduire dans la pédagogie scolaire, car en effet, au regard des technologies antérieures, du livre à l'audiovisuel,

« l'originalité et la force des TIC nous semblent résider, par rapport à la pédagogie scolaire, dans leur possibilité de substituer aux interactions en classe des interactions à distance et hors classe, c'est-à-dire des interactions qui échappent aux limites spatio-temporelles de la classe. Il ne s'agit pas ici seulement de l'enseignement à distance, mais plus sérieusement d'une mise à distance de l'enseignement tel qu'il existe depuis l'institutionnalisation de l'école ».⁴

³ <http://lewebpedagogique.com/blog/2013/03/30/lusage-des-tice-en-classe-de-fle/>, consulté le 7 août 2017.

⁴Tardif, M., Mukamurera, J., *La pédagogie scolaire et les TIC : l'enseignement comme interactions, communication et pouvoirs*, Revue Éducation et Francophonie : Les technologies de l'information et de la communication et leur avenir en éducation, Volume XXVII, No. 2, automne – hiver 1999. <http://www.acelf.ca/revue/XXVII-2/articles/Tardif.html>, consulté le 7 août 2017.

En sachant que les élèves s'ennuient vite, il est bien utile à chaque fin de cours de se remettre en question les moyens de motiver la classe. Donc, il est indispensable d'apprendre à analyser sa pratique, ce qui n'est pas du tout facile. Mais avant de savoir ce qui est susceptible d'intéresser les élèves, il me semble tout aussi important de voir ce qui peut les désintéresser, les démotiver.

Ce qui est susceptible de désintéresser les élèves pendant une classe de FLE c'est l'attitude négative du professeur ; le manque de sens – l'élève a besoin que ce qu'on lui présente ait sens pour lui, sinon, il se démotive vite – ; le manque de rythme – quand un cours manque de rythme, la classe s'essouffle, c'est pourquoi le rythme joue un rôle primordial, il ne doit être ni trop rapide, ni trop lent. Il y a également les facteurs extérieurs, par exemple, les problèmes familiaux et parfois, le facteur « humain » qui concerne autant les enseignants que les apprenants, et dans certains jours, il nous arrive de nous sentir démotivés, fatigués, ou énervés par le stress de la vie quotidienne.

Pour maintenir l'intérêt des élèves, il faut les sortir de la routine ; le tableau et le magnétophone sont indispensables, mais il existe encore d'autres outils qui ont des avantages : l'ordinateur avec accès à Internet, le vidéoprojecteur, la télévision, la radio, des CD, des flashcards qu'on peut les faire voir sur le vidéoprojecteur.

Grâce au vidéoprojecteur, nous avons la liberté de choisir ce que l'on veut que les élèves aient sous les yeux. On peut par exemple leur montrer d'abord la moitié d'une image et cacher l'autre pour stimuler leur imagination. Si l'on présente une bande dessinée, on peut leur montrer une seule vignette à la fois pour qu'ils disent l'évolution de l'histoire. Ou, on peut au contraire leur montrer la fin, pour qu'ils en retrouvent le début. La séquence peut aussi être déstructurée pour être reconstruite par la classe.

Un autre élément qui peut rendre le travail de l'enseignant plus difficile c'est le décalage énorme qu'il peut y avoir entre ce qui intéresse les élèves et ce qui nous intéresse nous, et alors « un cours trop bien préparé n'est pas toujours celui qui marche le mieux, parce que l'on épuise son plaisir à l'avance »⁵ Donc, ce n'est pas lors de la préparation du cours, chez soi, qu'il faut donner toute son énergie et son dynamisme, mais lors de la réalisation du cours avec la classe.

Le recours intensif aux TICE en didactique des langues – qu'on ne peut plus ignorer – « provoque des rééquilibrages des différents vecteurs de l'apprentissage par rapport à la langue, par rapport au monde (réel / virtuel ; dans / hors classe ; culture), par rapport aux sujets (enseignant / apprenant / condisciples / tiers / natifs ; cognitif / social / affectif), et oblige de nouvelles approches pédagogiques ».⁶

Les TICE offrent des outils et des services qui apportent une réelle efficacité pour l'enseignement et l'apprentissage des langues étrangères (langues vivantes). En effet, elles permettent de prendre en compte les différences d'approches individuelles qui jouent un rôle majeur dans l'apprentissage des langues. Qu'il s'agit de l'oral, écrit, compréhension ou expression, les apprentissages reposent sur une chaîne d'interactions dans l'assimilation des savoir-faire et des savoirs ainsi que dans la construction des compétences qui obéit à des

⁵ Cécile Delannoy, *La motivation*, Paris, Hachette Éducation, 1997, p. 62.

⁶ Jean-Marc Defayset Audrey Mattioli-Thonard, *Quelle place pour les TICE en classe de FLE ?* Le Langage et l'Homme, vol. XXXXVII, n° 1, juin 2012, p. 4.

caractéristiques fortement individuelles. Si on pense seulement à l'oral, il est évident que chacun appréhende à sa manière l'écoute d'un document sonore, la compréhension de l'oral s'obtenant par diverses stratégies qui sont fonction des attitudes mentales de chacun : écoute en continu ou écoute fractionnée, pauses et reprises obéissent à des besoins individuels. D'ailleurs, les processus de mémorisation, puis de fixation des formes entendues, des structures de phrase, des schémas intonatifs se font à un rythme unique selon les individus et sont largement fonction de l'entraînement qu'ils ont reçu, mais aussi de leurs dispositions personnelles.

Dans les dernières années, le développement de la technologie a entraîné des changements dans tous les domaines, et alors, dans ces conditions, on pose et on se pose la question : Les technologies vont-elles changer la pédagogie ? Il est bien de les faire adopter, mais le développement de leurs usages et leur impact réel sur les pratiques doivent passer sur une analyse plus approfondie et systémique. D'ailleurs, on doit prendre en compte les dimensions culturelles, sociologiques et didactiques. Même si l'on sent bien des réticences dans les propos de certains enseignants, la prise en compte progressive de ces outils dans la pratique pédagogique progresse régulièrement.

La question des moyens est en fait la traduction d'un souhait pédagogique de mettre en place de véritables projets d'intégration des TICE.

Le fait de mettre en pratique ces nouvelles technologies pendant les classes de FLE n'implique pas seulement le problème du financement, c'est surtout une question de projet global de l'école au sein duquel il devient possible d'engager des actions pédagogiques intégrant les TICE. Il y a trois dimensions qui sont à prendre en compte : la dimension pédagogique, la dimension technique et la dimension organisationnelle⁷. Les tableaux suivants nous présentent quelques éléments essentiels pour chacune de ces trois dimensions.

On va commencer par *la dimension pédagogique* :

Renforcer des BCD	La relation à l'information devient une compétence essentielle pour les jeunes. L'accès aux documents, leur lecture, leur traitement, leur utilisation sont primordiaux pour les élèves. Le développement des BCD dans les établissements scolaires, en lien avec l'implantation des technologies de l'information et de la communication, peut être pensé comme un moteur qui développera les acquisitions fondamentales des élèves.
Développer une pédagogie de projet de production	Les apprentissages qui débouchent sur des productions montrent l'enthousiasme des élèves lorsque leur travail scolaire est visible dans et hors de l'école. Les technologies multimédia en réseau incitent et facilitent les pratiques pédagogiques permettant de produire des documents sous différentes formes. La construction d'un site Internet, la réalisation d'un journal, d'un CD-Rom sont des objectifs de production qui peuvent être mis aux services des apprentissages.

⁷ <http://www.webmaster-gratuit.com> – consulté le 29 avril 2017

Encourager la communication avec le monde	L'importance du sens de l'écrit devient une réalité dans le cadre des échanges entre classes. Avec la messagerie électronique et la discussion en direct, il est possible d'agrandir la taille de la classe et ainsi de développer la conscience de l'autre, non seulement proche, mais aussi lointain et différent. Finaliser la communication écrite dans l'échange entre classes, ou avec des adultes, c'est proposer d'aller plus loin dans le plaisir de lire et d'écrire.
---	---

La dimension technique

Avoir des solutions techniquement simples	L'usage des matériels doit être le plus simple possible. La présence d'un « technicien » dans l'équipe doit se faire au service de tous les projets pédagogiques et pas de la technique elle-même. Les enseignants souhaitent des machines et des programmes qui permettent du travail en autonomie et avec le minimum de maintenance.
Utiliser des matériels intégrés, faciles d'accès	L'accès au matériel doit être souple. L'opportunité d'utiliser les technologies de l'information et de la communication dans la classe « au moment où l'enseignant en a besoin » doit être favorisée. L'éloignement, les codes de sécurité, les protocoles complexes de mise en route rebutent les élèves et les enseignants qui y voient un frein à leur initiative pédagogique.

La dimension organisationnelle

Faire des choix étalés dans le temps	Le problème posé par les investissements et l'obsolescence des matériels rend difficiles les décisions. Il est souhaitable de pouvoir étaler les équipements dans le temps afin de maintenir un certain « niveau » technique, et de s'engager dans des politiques de renouvellement. Les projets pédagogiques et les instructions officielles sont de plus longue durée que les matériels eux-mêmes.
Avoir un souci de l'accompagnement des équipes	Les équipes qui s'engagent dans des projets ressentent le besoin d'être soutenues dans la durée. Le soutien des projets suppose donc un accompagnement, et éventuellement une dimension formative qui ne s'arrête pas à des simples compétences techniques. La spécificité des projets pédagogiques intégrant les TIC est dans la gestion dans le temps des ressources nécessaires.
Encourager les productions des élèves	Le développement des TICE encourage la multiplication des productions des élèves. Chaque acte de la vie quotidienne de l'élève est ponctué de traces qui sont autant de productions qu'il convient de valoriser non seulement dans l'école ou pour l'école, mais aussi pour la communauté des élèves et des enseignants.

La continuité des situations induites par le développement des TICE entre l'école (collège ou lycée) peut s'exprimer à travers quelques éléments intéressants :

- favoriser les initiatives des jeunes autour des TICE ;
- encourager les travaux d'équipe, en collaboration dans et hors l'école ;
- permettre des apprentissages structurés au-delà des apparences ;
- éduquer à la responsabilité des usages plutôt qu'apprendre seulement des techniques.

Pour conclure, on peut affirmer que la génération de nos jours doit être motivée pour apprendre, et la motivation joue un rôle prépondérant en langues : pour progresser, les élèves doivent être actifs en classe comme à la maison. Grâce aux activités variées, souvent ludiques et créatives, l'usage des TICE stimule l'envie d'apprendre.

Avec la nouvelle technologie, les attitudes et les pratiques sont radicalement transformées, et les innovations techniques telles que la baladodiffusion, l'utilisation des télévisions étrangères, l'intégration des nouveaux supports (tableau blanc interactif) et l'équipement multimédia des salles de langues ne produiront leurs effets que si les acteurs sont clairement engagés dans une nouvelle dynamique pédagogique qui permettra d'atteindre l'efficacité recherchée par la généralisation de l'usage des TICE dans l'apprentissage des langues étrangères. Pourtant, il faut faire attention aux TICE, elles doivent rester un moyen au service des personnes du système d'enseignement, elles doivent mener aux objectifs poursuivis et ne pas devenir une fin en soi.

BIBLIOGRAPHIE

BROUGERE, Gilles, *Jouer / Apprendre*, Paris, Ed. Economică, 2005 ;

DELANNOY, Cécile, *La motivation*, Paris, Hachette Éducation, 1997 ;

MOIRAND, Sophie, *Enseigner à communiquer en langue étrangère*, Paris, coll. « Hachette », 1982 ;

TAGLIANTE, Christine, *Techniques de classe ; La classe de langue*, Paris, CLE International, 1994.

Reuves :

L'École numérique, *La revue du numérique pour l'éducation*, numéro 01, octobre 2009 ;

TARDIF, M., MUKAMURERA, J. *La pédagogie scolaire et les TIC: l'enseignement comme interactions, communication et pouvoirs*, Revue Éducation et Francophonie : Les technologies de l'information et de la communication et leur avenir en éducation, Volume XXVII, No 2, automne-hiver, 1999 ;

<http://www.acelf.ca/revue/XXVII-2/articles/Tardif.html>

Sitographie :

<http://www.webmaster-gratuit.com>, consulté le 29 avril 2017 ;

<http://lewebpedagogique.com/blog/2013/03/30/lusage-des-tice-en-classe-de-fle/>, consulté le 7 août 2017 ;

<http://savoirs.rfi.fr/fr/ APPRENDRE-ENSEIGNER>.

STATUT DE L'ERREUR DANS L'APPRENTISSAGE DU FRANÇAIS LANGUE ÉTRANGÈRE

prof. Irina Elena COLĂȚĂU

Școala Gimnazială „Mihai Eminescu”, Lespezi, Bacău

L'erreur est souvent perçue comme un élément perturbateur dans le processus d'enseignement/apprentissage. Dans l'enseignement des langues, plus que dans tout autre domaine, l'erreur dérange ; lorsqu'un apprenant se trompe, l'enseignant a parfois l'impression d'avoir échoué dans sa mission. Si l'erreur dérange, il n'en demeure pas moins que l'enseignant y est confronté au quotidien et qu'il doit, s'il la considère comme un problème, tenter d'y remédier. Nombreux sont les enseignants de langue qui considèrent que le problème émane des apprenants. Or, notre expérience nous a permis de nous rendre compte du fait que l'enseignant devait, pour remplir au mieux sa fonction, se remettre en question, prendre du recul sur sa pratique et s'appuyer sur des connaissances théoriques solides afin d'adapter au mieux son intervention à chaque situation d'enseignement/apprentissage. On essaie d'apporter une réponse aux questions suivantes :

- Quelles solutions peut-on apporter à des difficultés rencontrées sur le terrain ?
- Quels sont les concepts et les théories dont la connaissance nous semble indispensable ?
- Quel(s) outil(s) pourrai(en)t être élaboré(s) pour synthétiser ces réponses et faciliter les recherches des enseignants ?

Dans certaines cultures et chez certains enseignants, il existe encore une conception très négative de l'erreur. Or, en didactique, la notion d'erreur a beaucoup évolué, ainsi que sa représentation : de la notion de faute, on est passé à celle d'erreur puis à celle de marque transcodique, et de production non conforme (Narcy-Combes J.-P. 2005). L'erreur bénéficie de plus en plus d'un statut positif : on considère que c'est en se trompant que l'apprenant avance dans ses apprentissages ; certains chercheurs considèrent même l'erreur comme un signe du savoir-faire discursif de l'apprenant (gestion des situations de communication, signe de la créativité du sujet). En effet, l'apprenant est capable de réutiliser des unités nouvelles apportées par l'enseignant ou d'autres apprenants (*input*) en les combinant entre elles et en les réexploitant avec des unités déjà acquises. Cette production langagière qu'il est capable d'émettre est ce qu'on appelle l'*output*. C'est pourquoi les erreurs peuvent également être perçues comme les traces d'une stratégie d'apprentissage puisqu'elles manifestent de la part de l'apprenant un besoin, un investissement et/ou le détournement d'une difficulté. Par ailleurs, l'erreur permet à l'apprenant de vérifier les hypothèses qu'il émet. Sa stratégie consiste alors à produire des hypothèses qui ne seront pas toujours validées et à attendre un *feed-back* de l'enseignant, à savoir une reprise ou une correction.

En outre, les erreurs permettent à l'enseignant d'accéder à l'interlangue de l'apprenant, de savoir où il en est dans son apprentissage, comme le signale Corder : [...] les erreurs systématiques des apprenants [...] permettent de reconstruire leur connaissance temporaire de la langue, c'est-à-dire leur compétence transitoire (1980 : 13).

Il s'agira également de faire le point sur la notion d'erreur dans l'enseignement/apprentissage des langues avant de proposer des pistes de réflexion et d'action pour un traitement de l'erreur plus efficace. Les erreurs reflètent une compétence de l'élève à un stade particulier. Comme elles représentent aussi certaines caractéristiques générales de l'acquisition de la langue ; car les erreurs avertissent l'enseignant du progrès de l'apprenant et ce qu'il doit encore faire lui acquérir. En bref, les erreurs offrent les enseignants un feedback pour qu'ils peuvent connaître l'efficacité de leurs méthodes d'enseignement et leurs techniques pédagogiques.

Autrement dit, les erreurs sont nécessaires pour les élèves parce qu'elles sont un outil important qu'ils l'utilisent afin d'apprendre une langue étrangère. De plus, elles informent les chercheurs sur les méthodes que l'élève se sert en apprenant une langue étrangère.

À cause de la grande importance donnée à l'erreur dans l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère, nous devons l'attribuer un statut positif ; afin de libérer les élèves de la phobie de l'erreur.

Typologie des erreurs rencontrées dans les productions écrites :

D'après Tagliante : « *il y a cinq grands types d'erreurs en didactique des langues: des erreurs de type linguistique, phonétique, socioculturel, discursif et stratégique* ». En ce qui nous concerne, nous nous intéressons aux types d'erreurs cités par les chercheurs en communication écrite.

Dans le but de classer les différents types d'erreurs que l'on rencontre dans les productions écrites, nous proposons cette typologie proposée par Jean-Michel Ducrot:

Les erreurs de contenu :

- Erreur de cohésion et cohérence textuelles .Il faut respecter les trois règles de cohérence/cohésion :
 - La règle de progression : La non reprise ; chaque nouvelle phrase doit porter une information nouvelle par rapport à celle qui précède.
 - La règle d'isotopie : Coordonner les idées avec des articulateurs logiques, les idées doivent appartenir au thème commun.
 - La règle de cohérence sémantique : Le manque d'opposition au niveau du sens ; un texte doit être logique et ne pas affirmer une chose et son contraire.
- Organisation du texte et mise en page :
 - Respect du type de texte (en tête ; formule de politesse ; de salutation ...)
 - La ponctuation
 - La division en paragraphe.
- Erreurs liées au type de discours :

-Registre de langue (L'utilisation d'un registre beaucoup plus oral et familier par rapport au contexte...).

Les erreurs de forme :

Voici les différentes erreurs de forme :

➤ Erreurs de morphosyntaxe :

-Accord en genre et en nombre.

-Choix de mots : verbes ; adjectifs ; prépositions ; déterminants...

- Morphologie des verbes au présent, au futur, au passé composé, imparfait

➤ Erreurs lexicales :

-Choix du lexique inapproprié.

➤ Erreurs de type phonème-graphème :

Ce type d'erreurs intervient quand l'élève n'arrive pas à transcrire certains phonèmes d'un mot malgré qu'il les prononce bien ; exemple: le son « é » peut-être transcrit de différentes façons : ait ; es ; er ; et ; est ; etc.

➤ Erreurs phonétiques :

-D'élision, exp. : « je ai » au lieu de « j'ai » .

-Dues à une prononciation erronée, exp. : doux au lieu de due.

➤ Erreurs d'orthographe :

-Oubli ou rajout d'une lettre : « maintenant » /« maintenant »; « manaman » / « maman. »

-Inversion de lettres : « avoin » / « avion ».

-Mot mal orthographié par méconnaissance : « rume » / « rhume »

BIBLIOGRAPHIE

CHIAHOU, **Elkouria**, IZQUIRDO, **Elsa**, LESTANG, **Maria**, *Recherches et pratiques pédagogiques en langues de spécialité, Researching and Teaching Languages for Specific Purposes, Error processing and the notion of progression in foreign language teaching and learning, Le traitement de l'erreur et la notion de progression dans l'enseignement/apprentissage des langues*, 2009

NAKHLA, Somia, *Les erreurs récurrentes dans les productions écrites en FLE. Chez les élèves de secondaire*, 2015

ÉTUDE SUR LA RELATION ENTRE L'ENSEIGNANT ET LES APPRENANTS

prof. **Daniela Elena CORLADE**
Liceul Grigore Antipa, Bacău

Toute situation didactique a comme but principal la transmission de connaissances et d'un savoir à un certain public. On remarque, dans la classe de langue, trois différents groupes des enseignants. Le premier groupe est formé des enseignants qui ont des étudiants qui savent déjà quoi répondre aux questions posées par leur enseignant. Dans cette catégorie on identifie les apprenants qui savent quels types de réponses rendent leur enseignant content. Donc, ils font appel à ce type de réponses. Cette situation didactique est très simple : l'enseignant pose la question – un apprenant donne la réponse – les autres ne participent pas à cette situation de communication. Dans cette communication bidirectionnelle les apprenants ressentent une sorte de sécurité. Les apprenants arrivent à se complaire dans cette situation et ils sont contents de ne pas avoir à participer fréquemment à l'interaction. Et comme ça, on arrive au deuxième groupe des enseignants qui ne pratique pas la communication bidirectionnelle. Par rapport au groupe précédent ces enseignants donnent aux apprenants la possibilité de dire leurs propres pensées et idées même si leur production n'est pas toujours correcte. Entre les deux groupes mentionnés nous pouvons trouver le troisième groupe qui a pour but de transmettre aux apprenants la compétence de communication. Les enseignants donnent la possibilité aux apprenants de participer en classe d'une manière active et de suivre attentivement tous les cours. Après cela les apprenants utilisent ce qu'ils ont acquis et ils deviennent capables de l'appliquer progressivement dans la vie.

La communication en classe est effectuée dans le respect des rôles que chacun est supposé assumer. Parlant de l'enseignant il a un pouvoir de contrôle sur les autres participants. La liste des fonctions et des rôles de l'enseignant est exhaustive pour pouvoir procéder à une réelle hiérarchisation de ces rôles et fonctions. Quand nous parlons de la hiérarchisation dans ce contexte il s'agit d'un sens organisationnel et non pas en termes normatifs (Porcher 1984 : 76). Selon Cicurel, l'enseignant est celui qui dirige les échanges, qui évalue les productions et en même temps sanctionne s'il le juge nécessaire. L'enseignant est le *maître* de la parole qu'il donne, prend et reprend. Dans la classe il a le droit de faire taire et il a le dernier mot. Même si l'enseignant semble être *chef* et avoir le pouvoir discrétionnaire il est soumis à un protocole didactique « d'une telle ampleur qu'il pourrait tout aussi bien être qualifié de *serviteur* » (Cicurel 1986 : 103-104). Le rôle principal de l'enseignant est qu'il doit enseigner c'est-à-dire donner sur la manière enseignée des informations en montrant, élucidant, décomposant, puis il doit exprimer une appréciation soit en corrigeant, tranchant ou répétant, et à la fin il doit faire office d'animateur par des procédés de mise en scène du savoir : théâtralisation, suspens, simulation d'ignorance. Cicurel décrit les obligations de service de l'enseignant et elles sont :

« tout enseignant commence son cours en annonçant ce qu'il va faire (...), il balise son discours d'énoncés faisant référence à un savoir acquis comme s'il fallait marquer des pauses avant d'aller plus loin, s'assurer que les troupes suivent, qu'ils avancent au même

pas (...), l'enseignant sent la nécessité de récapituler, afin de marquer ce qu'il pense devoir être su de tous (...), il donne une information d'ordre « métapédagogique » en indiquant ce qu'il est important de retenir, hiérarchisant ainsi les contenus enseignés (...), il a recours à des procédures de théâtralisation du savoir. Il diffère les réponses aux questions, fait semblant de ne pas savoir. » (Cicurel 1986 : 105).

Une autre obligation de l'enseignant est de réinventer un discours pédagogique qui est adapté aux connaissances et besoins des apprenants. La parole pédagogique utilisée par l'enseignant est un discours improvisé qui est constitué par des procédures d'enseignement : le rappel des choses déjà connues, l'anticipation sur ce qui va être connu, les récapitulations, etc. (Cicurel 1986 : 106). Porcher dit qu'il lui apparaît que les privilégiées de l'enseignant tournent autour d'un axe triple : l'information, l'animation et l'évaluation. Bref, Porcher trouve l'enseignant comme un simulateur et un metteur en scène. Pour l'enseignant la fonction de simulateur est particulièrement marquée car il ne lui suffit pas de rapporter un savoir, de le décrire, il lui faut aussi transformer ce savoir en discours de « communicateurs ». L'enseignant doit rendre l'apprenant émetteur de la parole étrangère en utilisant des procédures de sollicitation par un jeu de questions et par des simulacres divers. Porcher explique que nous pouvons comprendre l'enseignant

« comme un directeur d'acteurs qu'il n'a pas choisi, metteur en scène d'une pièce dont il n'a pas véritablement choisi l'intrigue, se trouve contraint, quelles que soient son inspiration et sa motivation instantanées, de mettre en place toute une série d'artifices articulés entre eux, organisés, hiérarchisés. Les progressions pédagogiques constituent à ce sujet le scénario modèle établi par l'enseignant lui-même ou par quelque scénariste patenté et emblématique (instructions officielles, inspecteurs divers, auteurs de manuels, chercheurs, instances de légitimation, didactique d'une manière générale). » (Porcher 1984 : 79).

Les méthodologies nouvelles demandent une plus grande autonomie de l'apprenant. Une des obligations principales des apprenants est qu'ils comprennent et acceptent l'enjeu communicatif qui gouverne les échanges. L'apprenant est obligé quand l'enseignant pose la question d'en évaluer l'objectif. Quand l'enseignant demande si les apprenants comprennent quelque chose il ne suffit pas de dire tout simplement oui ou non mais les apprenants doivent prouver qu'ils ont compris en donnant des paraphrases ou des contextes qui prouvent qu'ils l'ont compris. Une autre obligation est que l'apprenant respecte le code de comportement : il parle si on le lui permet, il n'a pas en général le choix du thème, il ne prend pas souvent l'initiative d'un échange et il n'est pas libre de circuler dans la classe sans donner de justification. À part des obligations et des suppressions, l'apprenant a aussi des droits. Il peut demander des informations relatives au savoir transmis. Il a aussi le droit de demander des informations complémentaires qui portent sur la compréhension des consignes. De ce fait l'apprenant devient un co-constructeur du discours de la classe. Porcher résume les rôles des apprenants en disant que

« les apprenants suivent les règles communicatives en classe – ils répondent, se corrigent, proposent – mais aussi ils obligent le professeur à jongler avec leurs productions pour qu'il parvienne à les intégrer à son discours. Ajoutons que les élèves ont également obligation d'improviser ; ils doivent imaginer des situations, donner des contextes, prêter des intentions au locuteur du dialogue étudié, faire des hypothèses sur le sens. »

(Porcher 1984 : 107)

L'enseignement des langues vivantes prépare des acteurs sociaux, des communicateurs à une communication sociale dont les apprenants et en même temps les enseignants sont les acteurs.

Un des buts de cours d'une langue étrangère est de rendre l'apprenant capable de communiquer en utilisant la langue étrangère en dehors de la situation didactique. Pour la majorité il est difficile de parler librement et en même temps d'utiliser la langue étrangère dans une communication quotidienne. L'obligation de l'enseignant est d'amener l'apprenant au désir de communiquer en langue étrangère. À l'aide de l'enseignant l'apprenant sera capable d'utiliser cette langue d'une manière spontanée. Tout d'abord l'apprenant à l'aide de l'enseignant doit consolider le vocabulaire et les structures appris en effectuant des tâches différentes. Il sera souhaitable d'intégrer ce vocabulaire et ces structures dans la communication quotidienne le plus vite possible. Après que l'apprenant ait consolidé le vocabulaire et les structures, il serait désirable d'introduire les dialogues différents qui contiennent différents registres de la langue et qui comprennent les situations variées. Par ces dialogues les apprenants n'apprennent pas seulement les structures et les fonctions grammaticales mais ils apprennent comment se comporter verbalement dans une situation authentique. L'utilisation fréquente de ces dialogues donne aux apprenants la possibilité de consolider les traits pertinents de prononciation, intonation, les formes correctes de grammaire et de lexique. Au moment d'acquisition du savoir il faut faire attention à la possibilité de pouvoir communiquer des choses quotidiennes. Il est connu que la motivation est plus forte quand nous parlons des situations et des choses connues.

BIBLIOGRAPHIE

CARÉ, Jean-Marc, 1989. Approche communicative : un second souffle ? Dans : *Français dans le monde*. Vol. 226 : 50 – 54

CARÉ, Jean-Marc et Francis DEBYSER. 1978. *Jeu, langage et créativité*. Paris : Hachette FLE

CILIANU-LASCU, Corina. 2003. L'ethnographie de la communication de Dell Hymes à John Gumpert. Dans : *Dialogos*. No. 8 : 112-118

CICUREL, Francine. 1986. Le discours en classe de langue, un discours sur mesure ? Dans : *Études de linguistique appliquée*. No. 61 : 103 – 116

PORCHER, Louis. 1984. Paradoxes sur un enseignant ? Dans : *Études de linguistique appliquée*. Vol. 55 : 76 - 85

WEISS, François. 1990. *Jeux et activités communicatives dans la classe de langue*. Paris : Hachette.

LE RÔLE DES ACTIVITÉS DE VOCABULAIRE POUR APPRENDRE UNE LANGUE ÉTRANGÈRE

prof. Simona Cristina **DOROBANTU**
C.N.I. « Matei Basarab », Râmnicu-Valcea

Je crois que les activités de vocabulaire sont très importantes pour apprendre une langue étrangère. Le vocabulaire est une partie essentielle de l'acquisition d'une langue, le lexique étant un matériel indispensable pour parler.

Le vocabulaire d'une langue est un sous-ensemble du lexique de cette langue. Il est composé de toutes les unités sémantiques, graphiquement simples et composées, et locutions indécomposables qui s'actualisent dans le discours.

❖ **Objectifs pour enrichir le vocabulaire :**

- Appliquer des stratégies d'apprentissage et de compréhension à des textes narratifs et d'exposition ;
- Mettre en rapport le nouveau vocabulaire avec des connaissances précédentes ;
- Utiliser le contexte de l'histoire ou de l'exposé pour vérifier le sens des nouveaux mots ;
- Suggérer une variété de stratégies que les élèves peuvent utiliser par eux-mêmes pour déterminer le sens des mots nouveaux ;
- Motiver les élèves de façon qu'ils éprouvent de la satisfaction en appréciant la valeur de ces lectures et deviennent ainsi des lecteurs indépendants ;

❖ **En ce qui concerne le vocabulaire on doit savoir :**

- ◆ reconnaître les mots d'une même famille de mots.
- ◆ trouver les mots dérivés en ajoutant un préfixe ou un suffixe.
- ◆ reconnaître les mots de même sens ou synonymes.
- ◆ reconnaître les mots contraires ou antonymes.
- ◆ ce que représentent les homonymes.
- ◆ reconnaître les différents sens d'un mot.
- ◆ faire la différence entre sens propre et sens figuré.
- ◆ reconnaître les principaux sigles et abréviations.
- ◆ connaître les mots usuels d'origine étrangère.
- ◆ connaître les mots se rapportant à la ville / à la campagne/ aux métiers/aux voyages/aux médias.

On sait bien que le manuel n'est plus obligatoire de nos jours, il est considéré un auxiliaire, le professeur étant celui qui fait la synthèse des exercices, des activités, en fonction de niveau de la classe et de l'âge. Cependant il est un outil nécessaire, un guide très important pour exercer le français. De mon expérience en enseignement, j'ai observé que les élèves aiment les activités en équipe et les jeux. Les tâches qui peuvent être accomplies par l'ordinateur sont aussi préférées.

Le travail en équipe est une forme de collaboration très importante pour les enfants émotifs qui, naturellement, sont moins actifs dans le cas de l'enseignement frontal. Le thème qui résulte d'un jeu a une motivation plus grande que la majorité des thèmes didactiques au caractère instructif-informatif ou imitatif. C'est pourquoi les jeux activent les participants. L'élève

s'engage volontiers dans le travail s'il a le sentiment de sa propre valeur et on arrive à l'accomplissement de ses aspirations. Les jeux facilitent l'obtention du succès.

Les principes de conduite contenus dans les règles du jeu, apprennent aux élèves comment se manifester en certaines circonstances. La situation problématique que le jeu crée, stimule les élèves à chercher diverses solutions, en formant chez eux une attitude active envers les tâches qu'on leur donne. Le jeu, la plus libre forme d'instruire, crée beaucoup d'occasions pour des interactions différentes entre tous les participants au processus didactique par rapport aux stratégies traditionnelles. Ayant en vue le facteur émotionnel qui est lié à la situation ludique, au cours de l'interaction on peut manifester divers types de comportements-positifs (amitié, sincérité, respecter les règles du jeu) mais aussi négatifs (ridiculiser l'équipe adverse, tromper, etc). Ce fait donne au professeur la possibilité de prendre attitude en ce qui concerne la situation donnée. Celui-ci peut récompenser par des éloges la conduite correcte, en consolidant ainsi, la conviction des élèves qu'ils ont bien agi.

Pendant le jeu, l'influence éducative du professeur est plus efficace que dans d'autres activités didactiques.

❖ **Jeux et activités proposées :**

1) **JEU: La conférence de presse**

Niveau: B1

Compétences travaillées: CO/PO

Objectifs :

- développer l'expression orale
- stimuler l'imagination
- formuler des phrases interrogatives et des réponses adéquates
- faire connaissance avec le métier de journaliste
- développer l'esprit d'équipe

Durée : 45 minutes

Déroulement et consignes :

Le professeur donne la consigne :

- Imaginez une conférence de presse pour lancer un nouveau produit de beauté.

(un parfum, par exemple) Trois élèves seront les orateurs qui organisent la conférence de presse et les autres seront les journalistes. Vous avez à la disposition quinze minutes pour préparer la conférence :

- trouver le nom du produit, nommer les trois orateurs, les journalistes : nom, prénom, publication, établir les questions et puis 30 minutes pour dérouler l'activité.
- Le professeur suit la conférence et corrige les fautes possibles.

Points forts :

Cette technique permet d'accéder à la sphère de l'imaginaire. Elle peut être utilisée pour souder un groupe de personnes, même si elles se sont déjà rencontrées auparavant. Amusante et créative.

.....

- 2) Tu es en vacances, à la campagne, chez ta grand-mère. Dans la forêt du voisinage tu rencontres le Petit Chaperon Rouge qui s'est égaré et il ne sait plus le chemin vers sa grand-mère. Aide-le ! Imagine le dialogue. (10-15 répliques).
- 3) Imaginez un dialogue téléphonique entre la mère du Chaperon Rouge et la grand-mère.
- 4) Tu es la meilleure amie de la cadette (Les fées- Charles Perrault). Un jour, elle vient chez toi pour se confesser de sa situation insupportable avec sa mère et sa soeur. Écoute-la et donne-lui des conseils! (10-15 répliques)
- 5) Tu es le fils de roi qui épouse la cadette. Imagine un jour habituel à côté de ta femme dans ton château. Jouez les rôles.
- 6) Tu es au restaurant avec ton/ta meilleur(e) ami(e). Imagine les dialogues -avec le garçon et avec ton ami(e). Dis les préférences, demande des informations.

❖ **Conclusions:**

- ◆ La communication est essentielle dans l'enseignement du vocabulaire pour l'acquisition d'une langue et celui-ci dernier peut être appris par beaucoup d'activités communicatives.
- ◆ On peut apprendre par jeu.
- ◆ Apprendre une langue étrangère est devenu la condition de la réussite de toute personne qui veut vivre en conformité avec les tendances actuelles.
- ◆ La qualité de la communication didactique dépend de la stratégie employée qui est / peut être projetée en fonction du but de l'activité didactique, de la personnalité de l'élève et du professeur, le lieu de déroulement, le style éducationnel adopté.

BIBLIOGRAPHIE

SIEK-PISKOZUB, Teresa, *Jocuri și activități distractive în predarea limbi străine*, Et. Polirom, Iași, 1997.

ROMAN, Dorina, *La didactique du français langue étrangère*, Editura Umbria, Baia Mare, 1994.

Manuel de formation, Professeurs de français, Projet Ministère Education, SIVICO, 2011.

MÉTHODES ET ACTEURS DE LA CLASSE FLE

prof. Tita LAUTARESCU
Colegiul Național „Mihai Viteazul”, Slobozia, jud. Ialomița

Bref historique

Comme cet ouvrage suppose plusieurs composantes de la langue, il y a plusieurs activités que l'on peut réaliser pendant la classe. Ces activités sont le résultat de plusieurs méthodologies d'enseigner une langue étrangère, surtout le français.

Depuis le XIX^{ème} siècle et jusqu'à présent, les différentes méthodologies se sont succédées, les unes en rupture avec la méthodologie précédente, les autres comme une adaptation de celle-ci aux nouveaux besoins de la société. Cependant on ne peut pas définir d'une manière précise la succession chronologique des méthodologies, étant donné que certaines d'entre elles ont cohabité avant de s'imposer à la précédente.

Christine Tagliante rappelle dans son livre *La classe de français*, des méthodes suivantes:

La méthode traditionnelle est également appelée méthode classique ou méthode grammaire-traduction. Il s'agit d'une méthodologie qui a été utilisée pendant plusieurs siècles. Le but essentiel de cette méthodologie était la lecture et la traduction de textes littéraires en langue étrangère, plaçant l'oral au second plan. La langue était un ensemble de règles et d'exceptions que l'on retrouvait et l'on étudiait dans des textes et qui pouvaient être rapprochées de la langue maternelle. Le vocabulaire était formé de listes de mots présentés hors contexte et que l'apprenant devait connaître par cœur. En effet, le sens des mots était appris à travers sa traduction en langue maternelle. Donc, la méthodologie traditionnelle proposait un modèle d'enseignement imitatif qui n'admettait aucune variation créative de la part de l'élève, ce qui a contribué à sa disparition.

La méthode naturelle se situe à la fin du XIX^{ème} siècle et a coexisté avec la méthodologie traditionnelle de grammaire-traduction bien qu'elle suppose une conception de l'apprentissage radicalement opposée aux idées précédentes. La théorie de F. Gouin⁸ naît de l'observation de ses propres problèmes pour apprendre l'allemand par une méthode traditionnelle et de l'observation du processus d'apprentissage de la langue maternelle par son petit-neveu. Il a en effet été le premier à s'interroger sur ce qu'est la langue et sur le processus d'apprentissage d'une langue pour en tirer des conclusions pédagogiques. Pour lui, la nécessité d'apprendre des langues viendrait du besoin de l'homme de communiquer avec d'autres hommes et de franchir ainsi les barrières culturelles. C'est pourquoi il faut enseigner l'oral aussi bien que l'écrit, même si l'oral doit toujours précéder l'écrit dans le processus d'enseignement-apprentissage. C'est à partir cette méthode que les méthodes didactiques vont se baser sur des théories de l'apprentissage (psychologiques, sociologiques, linguistiques, etc.), qui doit se faire à partir de la langue usuelle, quotidienne, si l'on prétend que cet apprentissage ressemble le plus possible à celui de la langue maternelle par l'apprenant.

⁸ Tagliante, C., *La classe de langue*, ed. Cle-international, 2006, p.50

La méthode directe est considérée historiquement par C. Puren⁹ comme la première méthodologie spécifique à l'enseignement des langues vivantes étrangères. Elle résulte d'une évolution interne de la méthodologie traditionnelle et de la méthode naturelle qui a anticipé certains de ses principes. La méthodologie directe constituait une approche naturelle de l'apprentissage d'une langue étrangère fondée sur l'observation de l'acquisition de la langue maternelle par l'enfant. Ses principes sont:

-l'enseignement des mots étrangers sans passer par l'intermédiaire de leurs équivalents dans la langue maternelle

-l'utilisation de la langue orale sans passer par l'intermédiaire de sa forme écrite. On accorde une importance particulière à la prononciation et on considère la langue écrite comme une langue orale "scripturée".

-l'enseignement de la grammaire étrangère se fait d'une manière inductive (les règles ne s'étudient pas d'une manière explicite). On privilégie les exercices de conversation et les questions-réponses dirigées par l'enseignant.

-la méthode directe se base sur l'utilisation de plusieurs méthodes: méthode directe, active et orale.

Par *méthode directe* on désignait l'ensemble des procédés et des techniques permettant d'éviter le recours à l'intermédiaire de la langue maternelle dans l'apprentissage, ce qui a constitué un bouleversement dans l'enseignement des langues étrangères. Par *méthode orale* on désignait l'ensemble des procédés et des techniques visant à la pratique orale de la langue en classe. Les productions orales des élèves en classe constituaient une réaction aux questions du professeur afin de préparer la pratique orale après la sortie du système scolaire. Le passage à l'écrit restait au second plan et était conçu comme le moyen de fixer par l'écriture ce que l'élève savait déjà employer oralement, c'est ce que certains ont nommé un "oral scripturé". Par *méthode active* on désignait l'emploi de tout un ensemble de méthodes: interrogative, intuitive, imitative, répétitive ainsi que la participation active physiquement de l'élève. On peut estimer que c'est à partir de la méthodologie directe que la didactique des langues vivantes étrangères a fait appel à la pédagogie générale: on tenait en effet compte de la motivation de l'élève, on adaptait les méthodes aux intérêts, aux besoins et aux capacités de l'élève, en faisant progresser les contenus du simple au complexe.

La méthode audiovisuelle (MAV) domine en France dans les années 1960-1970 et le premier cours élaboré suivant cette méthode, publié par le CREDIF en 1962, est la méthode "Voix et images de France". La cohérence de la méthode audiovisuelle était construite autour de l'utilisation conjointe de l'image et du son. Le support sonore était constitué par des enregistrements magnétiques et le support visuel par des vues fixes. En effet, les méthodes audiovisuelles avaient recours à la séquence d'images pouvant être de deux types: des images de transcodage qui traduisaient l'énoncé en rendant visible le contenu sémantique des messages ou bien des images situationnelles qui privilégiaient la situation d'énonciation et les composantes non linguistiques comme les gestes, les attitudes, les rapports affectifs, etc.

L'approche communicative en réaction contre la méthodologie audio-orale et la méthodologie audio-visuelle. Elle apparaît au moment où la grammaire générative-

⁹ Tagliante, C.- op.cit., p.51

transformationnelle de Chomsky est en plein apogée. Elle est appelée approche et non méthodologie par souci de prudence, puisqu'on ne la considérait pas comme une méthodologie constituée solide. En effet, c'est la convergence de quelques courants de recherche ainsi que l'avènement de différents besoins linguistiques dans le cadre européen (Marché commun, Conseil de l'Europe, etc.) qui a en définitive donné naissance à l'approche communicative. L'apprentissage d'une langue étrangère est fondé sur les *besoins langagiers réels des individus*. Il envisage une relation de locuteur à locuteur dans certaines situations de communication, et selon certains rôles sociaux. On détermine les besoins langagiers des apprenants en fonction des actes de parole qu'ils auront à accomplir dans certaines situations. Jusque là en enseignement scolaire les besoins langagiers étaient inconnus. L'enseignant fixait les contenus d'apprentissage à partir d'objectifs généraux.

L'éclectisme actuellement on peut dire qu'on assiste en didactique du français langue étrangère à une crise des méthodologies. Il n'y a pas de méthodologie unique, forte, globale et universelle sur laquelle tous seraient d'accord. La nouvelle génération d'enseignants refuse toute imposition et ne se sent plus liée aux méthodologies constituées ni aux manuels que l'on trouve sur le marché. Ce type d'enseignants a une forte tendance à l'éclectisme et utilise d'une manière subversive le manuel car il refuse d'employer la méthode telle que l'auteur la préconise. Il n'adopte plus un manuel, en réalité il l'adapte. Cependant pour J. C. Beacco le choix éclectique des pratiques de classe signifie une sélection raisonnée et non un ensemble hétéroclite de techniques d'enseignement. L'éclectisme actuel présente les avantages d'une méthodologie souple, capable de s'adapter aux différentes situations d'enseignement-apprentissage auxquelles doivent faire face les enseignants qui devraient miser sur leur formation.

Le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL)¹⁰

Le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL) est le fruit de plusieurs années de recherche linguistique menée par des experts des Etats membres du Conseil de l'Europe.

Publié pour la première fois en 2001, il constitue une approche totalement nouvelle qui a pour but de repenser les objectifs et les méthodes d'enseignement des langues et, surtout, il fournit une base commune pour la conception de programmes, de diplômes et de certificats. En ce sens, il est susceptible de favoriser la mobilité éducative et professionnelle.

Ce n'est ni un manuel ni un référentiel de langues, mais on peut le considérer comme un outil de promotion du plurilinguisme. Le cadre est un outil conçu pour répondre à l'objectif général du Conseil de l'Europe qui est de " parvenir à une plus grande unité parmi ses membres " et d'atteindre ce but par l'adoption d'une démarche commune dans le domaine culturel ". L'objectif est d'abord politique: asseoir la stabilité européenne en luttant contre "la xénophobie" et veiller au bon fonctionnement de la démocratie. Les langues et les cultures peuvent y contribuer par une meilleure connaissance des autres. L'échelle de compétence langagière globale fait apparaître trois niveaux généraux subdivisés en six niveaux communs (au sens de large consensus):

¹⁰ CECRL, Didier, 2006

Niveau A: utilisateur élémentaire (= scolarité obligatoire), lui-même subdivisé en niveau introductif ou de découverte (A1) et intermédiaire ou usuel (A2);
Niveau B: utilisateur indépendant (=lycée), subdivisé en niveau seuil (B1) et avancé ou indépendant (B2). Il correspond à une "compétence opérationnelle limitée "ou une" réponse appropriée dans des situations courantes";
Niveau C: utilisateur expérimenté, subdivisé en C1 (autonome) et C2 (maîtrise).

Le Cadre européen, grâce aux descripteurs de compétences qu'il présente pour chaque niveau, permet d'asseoir sur une base solide et objective la reconnaissance réciproque des qualifications en langue. L'étalonnage qu'il fournit permet d'élaborer des référentiels cohérents dans chaque langue et pour chaque niveau commun de l'échelle et aide les enseignants, les élèves, les concepteurs de cours et les organismes de certification à coordonner leurs efforts et à situer leurs productions les unes par rapport aux autres.

CECRL impose aussi une redéfinition de la compétence de communication qui prend en compte plusieurs composantes hiérarchisées de A1 à C2:

- la composante linguistique
- la composante sociolinguistique
- la composante pragmatique

1. *La composante linguistique* est induite par la nature des tâches et des situations de communication. Elle a trait aux savoirs et savoir-faire relatifs au lexique, à la syntaxe et à la phonologie.

2. *La composante socio-linguistique* (très proche de la compétence socio-culturelle) est à prendre en compte car la langue, dans ce qu'on en fait, est un *phénomène social*. Parler n'est pas uniquement faire des phrases. Entrent en jeu, ici, des traits relatifs à l'usage de la langue: marqueurs de relations sociales, règles de politesse, expressions de la sagesse populaire, dialectes et accents.

3. *La composante pragmatique* renvoie à l'approche actionnelle et au choix de stratégies discursives pour atteindre un but précis (organiser, adapter, structurer le discours). Elle fait le lien entre le locuteur et la situation.

Les composantes sociolinguistique et pragmatique font rarement partie des apprentissages en milieu scolaire parce que l'on considère qu'elles préexistent de façon innée mais sont par contre évaluées sans véritable entraînement, lors d'entretiens ou de passation d'épreuves d'examen ou de concours (la composante pragmatique notamment).

Communiquer c'est utiliser un code linguistique (compétence linguistique) rapporté à une action (compétence pragmatique) dans un contexte socio-culturel et linguistique donné (compétence socio-linguistique).

Le cadre est à dissocier du portfolio européen des langues (décliné dans trois versions: école, collège, jeunes et adultes). C'est important de le souligner car il y a souvent confusion entre les deux. Le portfolio est un outil d'auto-évaluation (voire de co-évaluation) adossé au cadre.

Les acteurs de la classe

Avant de présenter les types d'items il faut faire une présentation de toutes les composantes, les acteurs¹¹ de la classe de FLE : la langue, l'enseignant, l'apprenant, la classe, les activités.

A. La langue

Quand on parle de la langue française, on doit souligner qu'il y a 4 niveaux: FLE, FLM, FLS, FOS¹²

FLE – Français Langue Etrangère est l'expression est apparue pour la première fois, en mai 1957, dans *Les Cahiers pédagogiques*, André Reboullet.

FLM – Français Langue Maternelle; on utilise de plus en plus souvent la langue maternelle dans l'apprentissage des langues étrangères, surtout depuis l'approche communicative de l'apprentissage; il y a acceptation de la comparaison et même de la traduction pour faire réfléchir l'apprenant sur les analogies et les différences des systèmes communicatifs, sur les rapports entre connaissance de la langue maternelle et acquisition de la langue étrangère.

FLS – Français Langue Seconde qui est utilisée selon le *Dictionnaire de la didactique des langues* de Robert Galisson et Daniel Coste: «pour les pays où le multilinguisme est officiel (Canada, Suisse, Belgique, Afrique francophone)».

FOS – Français sur Objectifs Spécifiques; ce niveau est pour des publics qui ont des besoins d'apprentissage ou d'enseignement spécifique.

B. L'enseignant

Ce qui compte pour devenir un bon enseignant c'est non seulement sa formation initiale, mais aussi sa préoccupation pour sa formation continue et son autoformation.

Rôles et interactions¹³

1. Enseigner et apprendre à apprendre c'est son premier rôle

Henri Holec, dans « Apprendre à apprendre et apprentissage hétéro-dirigé », de la revue *Le Français dans le monde*, février-mars 1992, dit que l'enseignant « définit l'apprentissage, en détermine les modalités de réalisation, en évalue le résultat et en assure la gestion. (...) L'enseignant est à la fois le médecin qui établit l'ordonnance et le pharmacien qui délivre les remèdes : l'apprenant est le patient, il s'administre les remèdes conformément à l'ordonnance ». Récemment dans la didactique on rencontre de nouvelles idées : on sollicite très vite des capacités intellectuelles complexes chez l'élève; on tient compte du fait que chacun apprend à son rythme car il y a autant de stratégies d'apprentissage que d'apprenants ; également ce qui est découvert par la réflexion et par analogie avec la langue maternelle se retient mieux; il vaut mieux enseigner aux élèves de devenir autonomes.

2. Animer, organiser le travail en groupes est une autre qualité qu'un enseignant doit posséder.

¹¹ Cosaceanu A., utilise le terme „protagoniste” dans son livre „Didactica limbilor straine”, E.U.B., 2003 pour désigner l'élève et le professeur. Alors on a préféré le terme „acteur”, parce'il peut avoir un rôle principal ou secondaire

¹² Tagliante, C., *La classe de langue*, ed. Cle-international, 2006, p. 13-17

¹³ Tagliante C., *La classe de langue*, Clé International, 2006, p. 19-48

L'enseignant n'est pas préparé à gérer sa relation pédagogique avec l'apprenant. En général, les profs débutants imitent la relation avec leur prof. La relation enseignant/apprenant est une relation de type égalitaire. L'enseignant doit placer l'apprenant devant des tâches à accomplir et solliciter ses capacités de déduction et de découverte. Il est celui qui anime (méthode interactive) dans les groupes de la classe, dans les sous-groupes du groupe. Les plus grands avantages du travail par groupes sont: faire découvrir et systématiser les découvertes (replacer dans un contexte méthodique les découvertes).

Benjamin Bloom affirme que, dans l'apprentissage, les capacités intellectuelles se mettent à l'œuvre dans un ordre précis, de six niveaux:

- la mémoire
 - la compréhension
 - l'application
 - l'analyse (aujourd'hui, la plus importante capacité); l'approche communicative postule que pour permettre à l'élève d'atteindre ses objectifs d'apprentissage, il ne faut pas lui donner des explications de phénomènes linguistiques, mais des stratégies de découverte (la joie de découvrir et de comprendre par soi-même)
 - la synthèse
 - l'expression
- ### 3. Communiquer

Il faut toujours employer la langue enseignée à des fins communicatives. L'enseignement doit avoir le caractère communicatif. Il est nécessaire de souligner les activités de « communiquer »:

- L'explicitation des objectifs: expliquer à l'apprenant les objectifs généraux, spécifiques, le programme d'enseignement et la progression de cet enseignement.
- L'enseignement de l'autonomie; il faut mettre à disposition de l'apprenant des fiches méthodologiques qui puissent le motiver à apprendre.
- Le développement de l'interaction en classe consiste en:
 - expliquer l'objectif d'une activité
 - pourquoi on a choisi cette activité
 - une négociation sur l'intérêt de l'activité, le thème, le support
 - des suggestions de la part de s élèves
 - répartition des rôles des élèves
 - discussions qui ont lieu dans les groupes
 - corrections individuelles ou collectives
 - utilisation d'aides (dictionnaires, fiches ...)
 - encouragements du professeur (obligatoires pour attirer les apprenants)

4. Evaluer et certifier

Il y a une évaluation – contrôle qui mène à la certification (normes) et une évaluation formative qui mène à une prise d'informations (critère). Il est important de voir les fiches d'auto-évaluation et d'avoir des discussions entre le prof et l'élève sur ce type d'évaluation car ça peut les rapprocher. Il faut aussi présenter les certifications de la langue française qui sont : le bac, le DELF, le DALF, le TCF, TEF, des examens de l'Alliance Française, de la CCIP.

C. L'apprenant

C'est toujours C. Tagliante (2006 : 47-49) qui présente trois types d'apprenants:

1. L'apprenant captif – en milieu scolaire (au début, il est motivé par la nouveauté, par l'obligation d'une bonne note, puis...) La classe est un lieu de liberté si l'apprenant est captif mais communicatif.
2. L'adulte qui est plus motivé grâce à ses intérêts; c'est lui qui a décidé d'apprendre pour plaisir ou pour son activité professionnelle, son emploi;
3. **La classe** qui est le plus difficile « acteur », car ici sont présents plusieurs caractères, plusieurs styles d'apprentissage; C'est pour la classe qu'on a inventé et essayé tant de méthodologies, qu'on a déjà présentées dans le chapitre « Petit historique ».

Il est bien aussi de connaître les pratiques antérieures et on peut même donner son opinion/ les critiquer pour pouvoir progresser et trouver la meilleure méthode d'apprentissage. Le progrès aux méthodes actionnelles a été fait par le Conseil de l'Europe avec le CECRL. La première méthode de ce type a été *Archipel*.

D. Les activités communicatives:

Elles ont le rôle de transmettre de l'information, en impliquant un choix et en entraînant un *feedback*, une rétroaction. Les activités communicatives ont pour objectifs de transmettre de l'information, d'impliquer un choix et d'entraîner un *feedback* ou une rétroaction. On a des activités communicatives orales et écrites, de compréhension, de production et d'interaction pour chaque niveau de CECRL.

Les activités de production orale doivent faciliter la communication entre les apprenants en classe. Les objectifs de ces activités sont:

- Rechercher d'énoncés d'après un support image
- Produire d'énoncés dans un jeu de rôle
- Produire d'énoncés dans une simulation (« la reproduction simulée, fictive et jouée d'échanges interpersonnels organisés autour d'une situation problème »). On a développé d'autres méthodes: le cirque, l'immeuble, îles, l'hôtel, le village, le congrès médical.
- Produire d'énoncés dans une résolution de problèmes logiques (ex.: qui est le fils de ton père et le fils de ta mère mais qui n'est pas ton frère?)
- Produire d'énoncés à partir de bruitages;

Les activités de compréhension consistent en écoute et lecture active (globale, fine, détaillée, sélective, analytique).

Pour la compréhension écrite il s'agit des mêmes exercices que ceux que l'on peut proposer en compréhension orale, seuls les supports diffèrent. On utilisera donc : des questionnaires à choix multiples (QCM), des questionnaires vrai/faux/je ne sais pas; des tableaux à compléter; des exercices de classement; des exercices d'appariement; des questionnaires à réponses ouvertes et courtes (QROC); des questionnaires ouverts.

C'est le type de texte, le support écrit/oral qui va déterminer le choix des activités et le type d'exercices. Par exemple, on ne proposera pas un questionnaire pour un fait divers et une petite annonce ou pour un bulletin météorologique et une revue de presse. Les activités naissent du document, non l'inverse.

Les activités lexicales permettent plusieurs types d'exercices. Les types d'exercices à faire sont: un corpus de mots en vrac ; un corpus de phrases ou de termes mis en situation; QCM

d'équivalence; QCM pour chercher l'intrus; liste de mots isolés où il faut trouver des termes familiers; exercices formels (m./f., syn., anton., vb. pour nom, définition et trouver le mot, terme générique pour série de mots, etc.); exercices d'appariement et de classement; devinettes; proposition d'un petit récit.

Les activités ludiques : donner son opinion et argumenter pour défendre son point de vue.

Les activités de grammaire comprennent: exercices structuraux; exercices d'appariement et de classement; exercices de transformation; QCM; exercices lacunaires.

Les activités de production écrite sont: écriture d'un message sur un post it; reconstitution de message; rédaction d'une carte postale ou d'une lettre de vacances (on peut faire rédiger des phrases sur un thème précis selon un canevas, une sorte de matrice à suivre; les productions seront du même type au niveau de la structure mais varieront dans les idées et le lexique; ces productions peuvent donner lieu à une correction collective et sélective; puis on peut diversifier); réponses à des sollicitations publicitaires ; rédaction d'une suite ou d'une amorce de récit (ce type de production est assez contraignant pour les apprenants, et développe davantage les capacités créatrices que des productions libres; c'est à réserver à des élèves qui commencent à avoir un bon niveau intermédiaire ou avancé); production de messages personnels; récit de rêves; présentation d'une personnalité; rédaction d'articles de journaux (l'apprenant découvre le métier de journaliste); rédaction de questions à poser ; activités centrées sur des objectifs multiples:

Il y a aussi les activités de négociation, comme le remue-méninge avec une sélection qualitative.

Les projets qu'on peut réaliser sont nombreux: faire un roman-photos (il s'agit d'un projet de production écrite, qu'il peut être intéressant de mener avec des groupes où les apprenants sont peu nombreux); organiser un débat (ce type d'exercice doit se faire uniquement avec des apprenants de niveaux très avancés et nécessite des séances de préparation sur la méthodologie à employer); réaliser une lettre vidéo; réaliser une enquête, une interview ; réaliser le journal télévisé de l'établissement; réaliser la rédaction d'un résumé ou d'un compte-rendu (cet exercice doit être fait seulement avec des apprenants de niveaux avancés et nécessite repères méthodologique).

On peut utiliser des activités nonconventionnelles comme des jeux, des excursions, etc.

1.4. Typologie des exercices

On a une large palette d'exercices¹⁴. Voici quelques-uns:

- *Exercices de répétition*: visant principalement la répétition et engendrant souvent l'ennui chez l'apprenant.
- *Exercices à trous*: met en jeu la relation des différents syntagmes entre eux (il peut être utile de temps en temps); le niveau peut varier de A1 à B2 en fonction de ce que l'on demande.
- *Exercices structuraux*: ils consistent à reproduire une structure identique à travers divers énoncés syntaxiquement analogues (substitution, transformation). L'apprenant peut les résoudre à la maison en guise d'entraînement.

¹⁴ Munteanu E., *À l'école avec le français langue étrangère*, ed. Sf Mina Iasi, 2007

- *Exercices de reconstitution*: le travail porte ici sur la recherche de la cohérence syntaxique et sémantique → associer des paires (mots, syntagmes, phrases), structurer une phrase, reconstituer des paragraphes, des petits textes. Ce type d'exercice est à conseiller davantage.
- *Exercices d'expansion*: enrichir une phrase ou un texte, mettre des énoncés en contexte. Ce sont des exercices ouverts qui sollicitent une production libre intégrant des contraintes linguistiques. C'est aussi un type d'exercice très utile, avec les intermédiaires et les avancés.
- *Exercices de reformulation*: travail sur la forme (comment dire la même chose d'une autre manière ?). Un énoncé ou une suite d'énoncés est donné(e). L'élève doit redire ou réécrire les énoncés sans en changer le sens.
- *Exercices d'expression avec contrainte linguistique*: motiver l'expression des élèves, en français, en les faisant produire en situation de communication écrite simulée. L'objectif est de contextualiser des réemplois en produisant des écrits de caractère authentique (lettre, message, récit, mode d'emploi, etc.).

Il y en a beaucoup d'autres, car le but consiste à varier le type d'exercices proposés à l'apprenant, afin de faciliter la fixation des connaissances et, en même temps de susciter l'intérêt.

BIBLIOGRAPHIE

ANGHEL, D., Petrisor, N., 2007: *Guide pratique pour les professeur de français*, Editura Paradigme, Pitesti.

Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues, 2006, Didier, Paris

COSACEANU, A., 2003: *Didactica limbilor straine*, EUB.

CRISTEA, T., 1979: *Grammaire structurale du français contemporain*, 2e édition, EDP Bucuresti.

MUNTEANU, E., 2007: *À l'école avec le français langue étrangère*, ed. Sf Mina Iasi, 2007.

ROMAN, D., 1994: *La didactique du français*, Editura Umbria, Baia Mare.

SARAS, M., Stefanescu, M., 2004: *Gramatica practica a limbii franceze*, Meteor Press, Bucuresti.

TAGLIANTE, C., 2005: *L'évaluation et le Cadre européen commun*, Cle-international

TAGLIANTE, C., 2006: *La classe de langue*, Cle-international

<http://institutfrançais.pl/enseigner-le-français/2011/02/concevoir-une-fiche-pedagogique-de-langue/> consulté le 26 juillet 2018

<http://www.unige.ch/lettres/linguistique/moeschler/enseignements/cours.php>, consulté du février au juillet 2018

<http://www.pedagonet.com/other/STRTGIE.htm>, consulté du février au juillet 2018

<http://onchattefranc.wordpress.com/apprendre-esobac/grammaire/>, consulté du février au juillet 2018

LE JEU EN CLASSE DE LANGUE

prof. Adina Florica STANCIU
Liceul Tehnologic « Dr.C.Angelescu », Găești

1. Les avantages du jeu en classe de langue

D'une façon générale, le jeu - pédagogique ou non - présente trois grands types d'avantages :

- des *avantages moteurs* - le jeu exerce la motricité fine et globale, favorise un comportement communicatif global en sollicitant corps, sensibilité et intellect;
- des *avantages affectifs* - le jeu est un instrument de socialisation, il permet de s'ouvrir au monde, de s'intéresser à d'autres cultures, tout en évoluant dans un cadre sécurisé et familier. En effet, d'une part le jeu favorise la détente émotionnelle, physique et intellectuelle des participants et d'autre part, il est garant d'une émulsion des idées dans un contexte où l'erreur est dédramatisée;
- des *avantages cognitifs* - le jeu permet de travailler l'expression, la compréhension, la répétition. Il favorise les mécanismes de classification, d'ordination, de structuration du temps;

À côté de ces avantages, l'utilisation du jeu en classe de langue offre de nombreux avantages d'ordre pédagogique, didactique, culturel, cognitif, etc.

En ce qui concerne plus spécifiquement le jeu pédagogique, les activités ludiques exploitées à bon escient peuvent faciliter le travail d'une classe hétérogène.

Tout d'abord, l'expérience ludique suppose, au sein de l'enseignement, un comportement communicatif global. En effet, l'apprenant acquiert des connaissances linguistiques dans un contexte concret où la communication dans son ensemble est sollicitée : pragmatique, compétences langagières, comportements non verbaux, etc. Il s'agit donc d'un exercice complet, l'apprenant étant amené à mobiliser différentes compétences et aptitudes, dans le cadre d'une situation authentique, ce qui correspond aux attentes du CECR. Ainsi, il convient d'enseigner aux élèves le lexique en rapport avec le jeu (« c'est mon tour », « tu triches », etc.) afin de privilégier la parole tout au long de l'activité.

D'autre part, le jeu en tant qu'outil pédagogique favorise l'interculturel, dans le sens où il faut s'adapter aux comportements ludiques de chacun. Les jeux varient d'un pays à un autre, se jouent de manière différente, ont plus ou moins de succès selon les endroits. Les participants apprennent donc à faire des compromis et échangent leurs expériences, afin d'enrichir l'activité ludique. De même, le rapport au jeu diffère selon les pays, ce qui nourrit le partage interculturel propre à toute classe de langue.

D'un point de vue cognitif, le jeu offre également des avantages, dans la mesure où il renforce le travail de classification, d'ordination, de logique, etc. De même, il peut permettre une meilleure concentration de la part des apprenants, qui sont plus attirés par une activité ludique et par conséquent s'efforcent davantage.

D'un autre côté, le jeu sert aussi à dédramatiser l'erreur chez l'apprenant. En effet, comme le souligne la définition du dictionnaire Larousse, « interviennent, de façon variable, les qualités physiques ou intellectuelles, l'adresse, l'habileté et le hasard ». Autrement dit, un apprenant qui

perd à une activité peut « se rattraper » à une autre occasion, en mobilisant les aptitudes avec lesquelles il se sent le plus à l'aise.

L'équilibre entre les apprenants est respecté, l'idée de bon et mauvais élève perd en quelque sorte de son sens. De même, l'élève prend son erreur moins au sérieux si elle est effectuée dans un contexte ludique.

En termes de motivation, le jeu occupe un rôle déterminant dans l'enseignement des langues. Le simple fait de jouer attire les élèves, qui s'éloignent de l'enseignement traditionnel, de la monotonie de la classe, leur laissant croire qu'il ne s'agit plus vraiment de travailler. Dans cette dynamique, l'esprit critique est également mobilisé, de même que les facultés d'analyse et de synthèse : un apprenant aura plus de facilité à exprimer son point de vue sur un jeu que sur une règle de grammaire, par exemple.

De plus, comme nous l'avons précédemment mentionné, l'expérience ludique favorise le travail en équipe, puisque la victoire ne dépend plus de soi-même, mais d'une action basée sur les efforts du groupe tout entier. Dans ce sens, le jeu peut être un bon facteur pour homogénéiser la classe, tant que l'enseignant s'arrange pour varier les équipes, afin que tous les apprenants soient amenés à collaborer.

Enfin, l'expérience ludique favorise une participation plus importante de la part des élèves, leur attention n'étant pas portée exclusivement sur l'enseignant. L'apprenant n'est plus spectateur mais bien participant actif de l'activité, et de ce fait, de son apprentissage.

Le jeu offre de nombreux avantages au sein de la classe de langue, tant par sa diversité que par la variété de compétences qu'il mobilise. L'élève se trouve face à une dynamique d'apprentissage beaucoup plus séduisante, lui permettant d'explorer ses différentes aptitudes.

Le jeu ne représente toutefois pas que des avantages. Il peut effrayer et déstabiliser, aussi bien l'apprenant que l'enseignant. Mais quels peuvent être les freins d'un apprentissage ludique ? **Comment introduire cet outil, encore peu utilisé en classe de langue, dans un contexte pédagogique ?**

Si le jeu a n'a jamais joué un rôle déterminant dans les méthodes passées, fort est de constater qu'il a le vent en poupe ces dernières années. En effet, les formations autour du jeu se multiplient pour les enseignants, et l'expérience ludique est vivement recommandée dans les textes pédagogiques.

Le jeu en didactique des langues a fait son apparition dans les années 70, lorsque les méthodes communicatives se sont développées. Cependant, c'est dans les années 80 qu'une réelle réflexion autour du ludique est amorcée, notamment avec l'intégration des jeux de rôle en classe. Toutefois, comme le remarque Haydée Silva, « en raison de sa remarquable souplesse le jeu a été instrumentalisé mais non problématisé ». En d'autres termes, si le jeu est de plus en plus développé, il reste toutefois un outil de récréation. En effet, s'il constitue un support au sein de l'enseignement, est-il vraiment utilisé comme véritable dynamique de classe, alors qu'il offre des possibilités pédagogiques qui vont bien au-delà du simple instrument? Le jeu est souvent considéré comme un loisir, sorte de parenthèse dans l'apprentissage, mais il n'est pas vraiment intégré dans une approche didactique. Contrairement à ce que beaucoup pensent, le jeu peut (et doit) constituer une séquence pédagogique à part entière répondant à des objectifs langagiers précis.

De ce fait, la perspective actionnelle omniprésente actuellement, et préconisée par le Conseil de l'Europe, devrait en toute logique accorder une place privilégiée au jeu dans l'enseignement des langues. Or, le CECR n'y consacre qu'un paragraphe rappelant seulement que le jeu tient un rôle important dans l'apprentissage. En d'autres termes, si l'expérience ludique est dans l'air du temps, il est encore difficile de compter sur une base théorique solide à son sujet. Les principaux recueils disponibles sont davantage des compilations de propositions d'activités que des propositions pédagogiques concrètes, ce qui rend l'utilisation du jeu encore difficile pour beaucoup d'enseignants, désemparés face au manque d'orientations didactiques. Il s'agit donc, lorsque l'on se lance dans l'expérience ludique, d'en appréhender les mécanismes et les objectifs, afin d'en faire une utilisation cohérente et pertinente.

« Tu me dis, j'oublie. Tu m'enseignes, je me souviens. Tu m'impliques, j'apprends. »

Cette citation de Benjamin Franklin, datant du 18^e siècle, nous indique que la perspective actionnelle adoptée dans le CECRL n'est pas une idée neuve datant des années 2000. Mais le cadre scolaire, et notamment celui de l'enseignement des langues étrangères, peine à trouver des solutions pour faire des apprenants d'aujourd'hui des acteurs/usagers de la langue. Certains professionnels du monde de l'éducation pensent avoir trouvé en l'outil ludique un instrument d'application de la perspective actionnelle au service des compétences à développer en langue vivante étrangère. Il est sorti de ces informations que le jeu peut effectivement faire de l'élève un acteur social ayant une tâche à accomplir dans un contexte social donné. Toutefois, ce dernier postulat trouve ses limites dans les conditions de mise en place du jeu. En effet, on ne peut affirmer ceci, que si chaque apprenant manifeste une part d'activité et de participation au jeu, et si la micro-tâche correspondante à ce dernier relève d'une certaine vraisemblance sociale.

De plus, le caractère sensé et social de l'apprentissage prend une importance accrue avec la présence d'une macro-tâche. Or de grandes variations peuvent être constatées sur ce dernier paramètre. On peut également dire, en relation étroite avec le cadre théorique du jeu, que si ce dernier pouvait être un facteur déclencheur de communication, il ne garantissait pas à lui seul l'authenticité du cadre d'apprentissage.

Le cadre théorique nous présente le jeu comme un besoin naturel de l'enfant à utiliser avantageusement dans son éducation, ainsi les recherches viennent confirmer l'adéquation de l'outil ludique avec la personnalité de l'enfant, mais à certaines conditions. En effet, les marques perceptibles de plaisir, d'enthousiasme et d'intérêt pour la tâche ne sont observables qu'en cas de respect quasi total de la part l'enseignant de l'essence ludique du jeu

Dans le contexte d'acquisition des compétences on peut observer une grande sollicitation de ces compétences par l'intermédiaire de l'outil ludique et aussi une grande mobilisation de ce dernier dans les phases d'appropriation du lexique et des structures langagières.

Dans le domaine didactique notamment, pour ne citer que lui, cette analyse approfondie des enjeux en lien avec la mise en œuvre de l'approche actionnelle en classe, m'aura aidée à comprendre et surtout faire du sens sur ce que représente concrètement l'application d'une telle perspective en classe de langues. Les idées développées dans le CECRL, document de 200 pages, très fourni en informations, peuvent en effet sembler très abstraites pour les novices que sont les enseignants débutants. Ensuite, ces recherches m'auront permis de m'enrichir des différentes pratiques d'enseignants expérimentés, tout en développant un certain regard critique ou recul. Ainsi, forte de ces observations et expériences, je me sens désormais armée pour

développer mes propres idées de séquences en classe de langues, mais aussi dans les autres matières. En effet, les cours de langues vivantes n'ont pas le monopole d'une certaine approche actionnelle. Cette approche est d'ailleurs en relation très étroite avec une pratique que nous connaissons déjà : la pédagogie de projet. Enfin, si je devais résumer l'idée principale de ces recherches, je dirais que le jeu, judicieusement utilisé, est un outil indéniablement prolifique en matière d'enseignement. Néanmoins ce dernier outil parmi tant d'autres, doit toujours être utilisé au service d'une approche actionnelle dans un contexte social plus global. Le jeu n'est pas à lui seul gage d'action et d'authenticité, preuve en est la place très marginale laissée au jeu dans le CECRL.

BIBLIOGRAPHIE

AUGE, H., BOROT, M.-F. et Vielmas, M., *Jeux pour parler, jeux pour créer*, Paris CLE International, 1981.

SILVA, Haydée, *Le jeu en classe de langue*, CLE International, Paris, Juillet 2008.

Les auteurs

BARBU MARCELA- enseigne le français depuis 30 ans. Actuellement, elle est professeur de FLE à Colegiul Național Mircea cel Bătrân Râmnicu-Vâlcea, titulaire d'un master, évaluateur DELF DALF 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.

CERBU ANCA-ELENA est professeur de français depuis 10 ans et demi. J'enseigne à l'école, Colegiul Tehnic de Comunicații „Nicolae-Vasilescu Karpen” Bacău, depuis 4 ans. Mes spécialisations sont : Histoire et Langue Française. L'article que je vous ai envoyé c'est un extrait de mon mémoire, « La place et l'importance des TICE dans l'enseignement du FLE », que j'ai soutenu l'année passée, dans le but d'obtenir le premier grade didactique. Toujours l'année passée, j'ai participé au projet européen « Le chemin du bleu en Europe », qui s'est déroulé en 5 pays européens. C'était vraiment une expérience merveilleuse.
ancacerbu@yahoo.ro

CHIRIAC ELENA - professeur agrégé de français à Școala Gimnazială Solonț depuis 2011. J'ai fait mes études à l'Université « Vasile Alecsandri » de Bacău et mon doctorat à l'Université « Ștefan cel Mare » de Suceava. Le thème de la thèse doctorale a été centré sur la culture musulmane dans la prose de Tahar Ben Jelloun. Pendant les trois années de recherche j'ai participé à de divers colloques et j'ai rédigé un nombre d'articles : « Symboles de la culture musulmane dans l'oeuvre de Tahar Ben Jelloun » ; « Le rêve – un moyen de se soustraire au monde réel chez Tahar Ben Jelloun » ; « Tahar Ben Jelloun et la réécriture du mythe de l'androgynie » ; « Le reflet de l'islam dans la prose de Tahar Ben Jelloun » ; « Moroccan Identity in Tahar Ben Jelloun's Prose » ; « The Magic Power in Tahar Ben Jelloun's Prose » ; « Fès – la ville-mère dans la prose de Tahar Ben Jelloun » ; « Zahra/Ahmed ou l'état androgynie dans la prose de Tahar Ben Jelloun » ; « L'identité de la ville maghrébine dans quelques romans de Tahar Ben Jelloun » ; « Tanger – ville de la trahison dans la prose de Tahar Ben Jelloun ».

CIOBANU ROXANA IONELA, enseignante de français à L'école « Panait Georgescu » Dobra, Dâmbovița. Elle a participé à un voyage d'études pour les professeurs de français en France, à Lyon. Elle a écrit des séquences didactiques – test pour tous les niveaux du CECRL

COLĂȚĂU IRINA-ELENA-enseignante de français à Școala Gimnazială “Mihai Eminescu” Lespezi, Gîrleni, Bacău. Elle a écrit des articles sur le rôle des médias dans la société, l'importance de la journée européenne des langues étrangères, l'exploitation des documents authentiques en classe de FLE, le rôle de l'éducation dans notre société.
colatauirina@gmail.com

CORLADE DANIELA-ELENA, enseignante de français à Colegiul « 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 des articles sur l'importance de l'étude d'une langue étrangère. **corladedaniela@yahoo.ro**

DOROBANȚU SIMONA CRISTINA, enseignante de français au Collège National d'Informatique « Matei Basarab », Rm. Vâlcea. Elle est licenciée ès lettres de la Faculté de Géographie de l'Université de Craiova, la spécialisation géographie – langue française en 2002. En 2014, elle obtient le 1^{er} degré en enseignement et elle enseigne le français depuis 16 ans. Elle est professeur coordonateur pour le concours de grammaire française, V-XI, « Jeunes francophones » qui a eu deux éditions, responsable de la réunion semestrielle pour le lycée, région Rm. Vâlcea, auteur de deux publications : « LE FRANÇAIS, C'EST MON FORT ! » - cahier d'activités (2018) ; « Repères théoriques pour l'entraînement aux compétences de communication en classe de FLE » (2016) et des revues scolaires : « Aventures au monde de l'enfance » / « Jeunes francophones ». Et, aussi, membre de l'ARPF, Vâlcea.

GAVRA FLOARE est licenciée ès lettres de la Faculté de Lettres de l'Université „Al. I.Cuza,, de Iași, Spécialisation Russe –Français. Actuellement, elle enseigne le français au Lycée Théorique “Aurel Lazăr” d'Oradea. Elle a participé à plusieurs stages de formation en didactique du FLE en Belgique (à l'Université Louvain la Neuve), en Roumanie et elle a implémenté toutes sortes de projets scolaires et concours régionaux/nationaux/internationaux. Elle est Secrétaire de l'ARPF- Succursale de Bihor. **icagavra10@gmail.com**

HANGANU LOREDANA, professeur de langue et littérature française. Je travaille au Collège National Gr. Moisil, Onesti , Bacau depuis 16 ans et dans l'enseignement depuis 21 ans. J'ai publié une traduction- fragment du texte littéraire *Les Vampires*, Ives Joquet dans la revue Ateneu qui paraît à Bacau. Je m'investis surtout dans le travail compétent et performant des élèves, en participant aux compétitions nationales et internationales de français.(olympiade nationale et internationale de français, concours d'essais etc.)

HETRIUC CRISTINA, enseignante de français au Collège National « Mihai Eminescu » de Suceava. Titulaire d'un DEA en « Études Culturelles Françaises » 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 elle fait partie du comité de rédaction de la revue *Atelier de traduction* ; stan_m_c@yahoo.com

LAUTARESCU TITA – enseignante de français 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, 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

MARTINESCU RALUCA enseigne le français depuis 20 ans. Actuellement, je suis professeur de FLE à Colegiul Național Bănățean Timișoara, membre de l'équipe pédagogique de l'Institut Français de Timișoara, évaluateur DELF DALF et vice-présidente de l'Association Roumaine des Professeurs de Français. L'échange des bonnes pratiques avec les collègues professeurs de FLE me fait toujours plaisir. ralucamartinescu18@gmail.com

PIESZCZUCH NICOLETA, est licenciée ès lettres de la Faculté de Géographie de l'Université « Stefan cel Mare » de Suceava, la spécialisation géographie-langue française en 2002. Elle a soutenu sa thèse de licence à l'Université « Stefan cel Mare » de Suceava, dans le domaine de la géographie. Le titre de son mémoire de diplôme est « Caracterizarea geografico-demografica si economica a orasului Siret ». Elle est enseignante de français au Collège Technique « Latcu-Voda » de Siret, département de Suceava depuis 2002. Elle a participé à plusieurs stages de perfectionnement : « La Mallette Pédagogique », à l'école « Ion Creanga »,

Suceava, 2004 ; « Techniques de classe », au Collège National « Nicu Gane », Falticeni, 2006 ; « Connaître le nouveau programme d'action communautaire dans le domaine de l'éducation », au Centre Culturel Français de Iasi, 2007 ; « La formation continue des enseignants à l'utilisation des instruments informatiques modernes dans l'enseignement efficace du français et l'évaluation au niveau européen des compétences linguistiques », au Collège National « Eudoxiu Hurmuzachi », Radauti, 2011. Elle a obtenu le 1^{er} degré en enseignement, en 2014, avec l'ouvrage « Enseigner la francophonie en classe de FLE ». Chaque année, depuis 2002, elle organise les concours «Kangourou» et les activités dédiées à la Fête de la Francophonie.
nicoletapiesciuc@yahoo.com

STANCIU ADINA-FLORICA, enseignante de français au Lycée Technologique „Dr.C.Angelescu” de Găești. Elle a écrit des articles sur « Le développement de la créativité dans l'enseignement - le jeu ». Elle est méthodiste à l'Inspection Scolaire de Dâmbovița
adina_stanciu81@yahoo.com

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 : Å ;
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.19, envoyez vos articles à l'adresse électronique :
irinalulciuc@yahoo.fr