

REVUE DES PROFESSEURS DE FLE

ENSEIGNER.FLE



14^e année

no. 20

2020

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

COMITÉ DE RÉDACTION:

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

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

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

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

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

2020 © Enseigner.fle

Revue des professeurs de FLE no.20, juin 2020

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, 2020

SOMMAIRE

AVANT- PROPOS : Georgiana UNGUREANU, Enseigner le FLE, un défi quotidien // p.5

I. STRATÉGIES DE CLASSE

Daniela ALEXA, L'exploitation didactique de la presse en classe de FLE // p.8

Marcela BARBU, Faire écrire des poèmes ? Tout un programme ! // p.15

Petronela Daniela BĂDĂLUȚĂ, La chanson en classe de FLE // p.20

Nadina DIMA-ALDEA, Image surréaliste en classe de FLE. Approche didactique // p.22

Steluta DRAMBU, Les ressources éducatives libres // p.28

Alexandra Daniela MIHAI, La conversation // p.37

Simona Cristina OLARU, Créer l'atmosphère idéale pour jouer en classe de FLE // p.39

Marieta PAVEL, Rodica P. CALOTĂ, La fonction des acrostiches // p.44

Nicoleta PIESZCZOCH, La technologie, une aide essentielle pour développer les compétences orales // p.60

Adina SABO, Le reportage en classe de langue // p.62

Alina SCINTEI, Le subjonctif et son emploi dans les subordonnées complétives – projet d'activité didactique //p.67

Cristina - Maria VOIȚIC, Dans Paris, en métro – projet d'activité didactique // p.73

II. EXPÉRIENCES PÉDAGOGIQUES

Nadina DIMA-ALDEA, Une stagiaire au LTO // p.79

Oana Aurelia ERIMESCU, Une expérience bénéfique pour les professeurs de FLE – la formation nationale « la différenciation pédagogique : propositions pour gérer l'hétérogénéité des classes » // p.81

Maria-Cristina HETRIUC, Techniques innovantes d'enseignement // p.83

Teodora PREDESCU, *Stage de formation a Chernivtsi* // p.85

Cornelia TODOR, *Deux produits finals du projet Erasmus+ « valeurs culturelles européennes par ouvrages numériques » et leur valeur pédagogique* // p.87

III. ÉTUDES THÉORIQUES

Silvia Nicoleta BALTĂ, *Les potentialités pédagogiques de la bande dessinée en classe de FLE* // p.90

Dana-Alina BĂETU, *Difficultés d'acquisition et erreurs fréquentes dans les classes roumaines de français* // p.93

Nicoleta COLBU, *Le document audiovisuel en compréhension orale dans une classe de FLE* // p.99

Irina CONSTANTINESCU, *L'espace fictionnel et symbolique du récit dans tous les matins du monde, de Pascal Quignard à Alain Corneau* // p.105

Elena-Simona CREMARENCO, *L'approche globale du document vidéo* // p.108

Finareta-Gabriela DUMBRĂVANU, *Paris dans l'œuvre de Patrick Modiano* // p.119

Răzvana NISTOR, *La lecture et la compréhension en lecture - enjeux didactiques*// p.126

Mihaela-Georgiana ONICĂ, *Le texte littéraire, la langue et la culture* // p.134

Annemarie Adriana PENTELEICIUC, *La spécificité de la littérature de jeunesse et son rôle en classe de FLE* // p.139

Mihaela ȘERBAN, *La compétence communicative : une compétence interculturelle* // p.143

Cristina VORNICEANU, *Les fonctions du langage dans l'expression des sentiments* // p.146

Les auteurs // p.149

AVANT-PROPOS

ENSEIGNER LE FLE, UN DEFI QUOTIDIEN

prof. **Georgiana UNGUREANU**
Liceul « Iulia Hasdeu », București

Comme professeur de FLE, j'ai besoin de m'adapter à mon public, c'est-à-dire de capter l'attention des classes d'élèves qui passent leur temps immergés dans les technologies les plus avancées, qui vivent dans un rythme de plus en plus alerte et qui communiquent surtout par l'intermédiaire des réseaux de socialisation, mais qui ont un grand besoin d'interagir et d'agir. L'époque est donc à la communication à tout prix, il faut en profiter.

D'autre part, il est question d'un public qui n'a plus de patience, que je découvre de plus en plus pragmatique et qui, pas dernièrement, étudie le français, langue étrangère comme deuxième langue, après avoir appris l'anglais notamment à travers l'ordinateur, la musique, les films de Hollywood, les séries sur Netflix.

Ensuite, comme tout est affaire de motivation, la question essentielle a été pour moi comment déterminer mes élèves d'apprendre le français ? C'était devenu clair à ce point-là de ma réflexion didactique que j'avais besoin d'une stratégie d'apprentissage qui mette l'apprenant dans le cœur de l'action et pour ça, il était nécessaire de venir devant mes élèves avec des stratégies dynamiques qui impliquent activement les élèves dans le processus d'apprentissage, qui les incitent et qui leur donnent envie de découvrir et d'étudier le français pour leur plaisir.

En outre, j'ai appris pendant mes dix-sept années d'enseignement, que, pour que l'apprentissage des langues ait un sens, il faut que l'apprenant réalise que la langue n'est pas un objet inerte qu'on manipule pour avoir une bonne note! Il faut qu'il se rende compte que la manipulation de la langue est stratégique pour arriver à un objectif à atteindre et qu'il est l'acteur de cette stratégie. Puis, faire de la connaissance d'une langue une finalité, n'a de sens que pour l'élève qui se dirige vers des études littéraires (et encore!)

Courte présentation de l'approche actionnelle

L'approche actionnelle n'est qu'une orientation qui englobe les approches communicatives, avec, en plus, un apprenant qui est considéré un acteur social, c'est-à-dire quelqu'un qui va agir dans différents domaines de la vie sociale, confronté à différents contextes de vie, personnelle ou professionnelle, et qui vont déterminer des situations.

Au niveau de la perspective actionnelle, la communication est au service de l'action. Il s'agit de passer de l'interaction (= parler avec les autres) à ce que C. Puren appelle la « co-action », et Claire Bourguignon a choisi d'appeler la « communic-action », c'est-à-dire agir avec les autres, communiquer pour agir. Ainsi, communication et action sont indissociables. C'est dans, par et pour l'action que l'apprenant va comprendre pourquoi il a besoin de « connaître ». Mais, parce que l'action est imprévisible, il est impossible de répertorier une liste d'actions susceptibles

de faire l'objet de simulation en classe, comme ce fut le cas avec les situations de communication. Il faut donc préparer les apprenants à utiliser la langue dans des situations imprévues.

De ce fait, mener à bien un projet ou être engagé dans une action pour lesquels l'apprenant aura besoin de la langue peut et doit l'amener à vouloir connaître toujours plus; l'action devient donc facilitatrice d'apprentissage.

De l'apprentissage à l'apprentissage/usage

D'après la didacticienne Claire Bourguignon, la théoricienne qui s'est penchée rigoureusement et systématiquement sur cette nouvelle approche, elle repose sur trois postulats :

- La communication n'est pas une fin en soi ; la communication est au service de l'action : je communique toujours « pour quelque chose ». De ce fait, il n'est pas possible de déconnecter la communication d'un objectif à atteindre.

- Développer des aptitudes pour comprendre d'un côté, et pour produire de l'autre, ne garantit pas que l'on soit un usager de la langue opérationnel dès lors que compréhension, production et interaction seront intégrées.

- Etre un usager autonome de la langue, ne signifie pas « j'ai un 'capital de connaissances que j'ai développées à travers des stratégies cognitives de plus en plus élevées » mais « je suis capable de gérer les actions de l'Autre par communication. Il faut donc, envisager toujours un « autre », sans lequel il n'y a pas de communication.

Je continuerai et je finirai ma présentation avec un point essentiel dans tout enseignement/apprentissage, c'est-à-dire l'évaluation.

De l'évaluation qui sanctionne, à l'évaluation positive

Parce que dans tout processus d'apprentissage l'évaluation joue un rôle essentiel c'est le temps de dire et d'accepter que, dans la nouvelle perspective il est nécessaire et suffisant qu'une tâche soit accomplie en langue étrangère, que le message soit transmis, malgré quelques erreurs de grammaire!

Nous sommes donc en présence d'une évaluation positive qui valide ce que l'apprenant sait faire, plutôt que de sanctionner ce qu'il ne sait pas.

Se pose alors la question de « comment évaluer » ? La compétence n'étant pas directement observable, c'est la performance (comportement observable de la compétence) qui sera mesurée. C'est la raison pour laquelle ce type d'évaluation nécessite de définir des critères qui seront déclinés en indicateurs de performance. Au lieu de mettre une note, souvent arbitrairement, l'enseignant devra remplir des grilles d'évaluation après des critères très transparents, grilles linguistiques et grilles pragmatiques en relation avec la performance de l'apprenant.

Néanmoins, il n'est pas question, à travers le scénario didactique de l'approche actionnelle, de ne plus évaluer la connaissance de la langue. Il s'agit d'évaluer cette connaissance autrement, à travers l'aptitude de l'apprenant à mobiliser cette connaissance en situation de communication dans le cadre d'une tâche à accomplir.

On se souvient que l'approche communic-actionnelle considère que communiquer n'est pas une fin en soi mais que la communication est au service de l'action. De ce fait, il s'agit d'évaluer la manière par laquelle l'apprenant atteint un objectif non plus langagier mais actionnel, en utilisant la langue de manière pertinente.

Il faut accepter que la construction de la connaissance ne se fasse pas seulement à travers des tâches scolaires, faisant de l'apprentissage une fin en soi. Il faut faire de l'apprentissage d'une langue un moyen pour atteindre un objectif actionnel qui, pour certains pourra être de lire des œuvres littéraires et en discuter et pour d'autres de lire une notice technique.

BIBLIOGRAPHIE

1. *Cadre européen commun de référence pour les langues, Conseil de l'Europe/ Paris : Editions Didier, 2001*
2. BOURGUIGNON C., « *L'évaluation de la communication langagière : de la connaissance de l'objet à la compétence du sujet* » in *Anglais de Spécialité*, N° 24, 2001, pp. 53-67
3. BOURGUIGNON C., « *Un point sur l'approche qualitative de l'évaluation* » in *ASp* N° 39-49, 2003
4. PUREN C., « *Perspectives actionnelles et perspectives culturelles en didactique des langues-cultures : vers une perspective co-actionnelle co-culturelle* » in *Langues Modernes* n°3/2002, juil.-août- sept 2002, p.13
5. PUREN C., « *De l'approche par les tâches à la perspective co-actionnelle* » en *Les cahiers de l'APLIUT – Vol. XXIII n°1- Février 2004*

SITOGRAFIE

6. www.aplv-languesmodernes.org
7. www.bonjourdefrance.com
8. <http://www.francparler.org/dossiers/projets.htm>
9. <http://francois.muller.free.fr/diversifier/pedaduprojet>

STRATÉGIES DE CLASSE

L'EXPLOITATION DIDACTIQUE DE LA PRESSE EN CLASSE DE FLE

prof. Daniela ALEXA
Colegiul Tehnic „Mihai Băcescu” Fălticeni

Étant donné que la presse est une source de nombreuses informations, elle peut être utilisée pour des buts d'enseignement ou d'apprentissage dans la classe de FLE, c'est-à-dire pour développer des compétences de communication des apprenants.

Selon *Cuq* et *Gruca*, il s'agit des savoirs procéduraux qui sont réalisés par deux canaux: écrit et oral, et de deux façons différentes: la compréhension et l'expression ou la production. Parmi ces compétences il y a des interactions incessantes et continues¹.

Les objectifs de l'utilisation de la presse écrite en classe de langue sont de former l'esprit critique des apprenants et de leur apprendre la citoyenneté. De même, la presse écrite améliore la compréhension et l'expression des apprenants et le motive à la lecture et à l'écriture. Elle joue un rôle essentiel dans l'auto-formation des apprenants en termes de savoir-faire et de culture générale, car la presse enrichit les connaissances culturelles des apprenants et les fait s'ouvrir sur le monde. En traitant de nombreux thèmes tels la politique, l'éducation et la gastronomie, elle fait changer les stéréotypes sur la France et les Français.

La presse contribue au développement de toutes les quatre compétences: la compréhension écrite et orale, la production écrite et orale. Néanmoins, la *compréhension orale* est plutôt sous l'influence des médias audiovisuels que de la presse.

Le style journalistique est un style aisément abordable en classe de FLE. Généralement, par leur longueur, les articles de presse sont moins intimidants que les œuvres littéraires: ce sont des textes brefs, clairs et concis, découpés en phrases courtes, écrites de préférence au présent ou au passé composé. La phrase nominale est souvent utilisée, ce qui donne l'impression de raccourci et d'accélération. De la sorte, le texte journalistique «permet au lecteur de vivre la fraîcheur de la nouvelle ou de comprendre l'événement d'actualité dans le moindre détail»². Le style journalistique va directement à l'essentiel et répond toujours aux questions: qui?, quoi?, quand?, où?, comment? et pourquoi?

La démarche pédagogique de la presse écrite doit commencer par l'appropriation progressive de ce type de support. Une observation préalable des noms de journaux permettra aux étudiants de faire la distinction entre presse régionale et nationale, qui, menée plus loin, pourra déclencher des études comparatives. L'analyse des unes aide à l'acquisition du vocabulaire de base de la presse: les apprenants peuvent s'interroger sur la composition de la première page, la proportion image/ texte, information nationale/ internationale, etc. Après avoir acquis le

¹QUÁCH THI HOÀNG TRÚC, 2005, *La lecture efficace d'un texte journalistique*, Cần Thơ, p. 20

²MAUDIT, J., CAPUCHO, M.F., *La pub à la télé: art, marketing et pédagogie*, p.14

vocabulaire journalistique, l'analyse peut continuer avec la relativité des faits et la manière dont un événement est traité dans différents journaux, selon l'orientation politique de chacun.

L'image dans la presse prend de nombreuses formes (dessin de presse, photo de presse ou publicité) et ses fonctions sont diverses et souvent complémentaires:

- fonction informative - les photos de presse sont souvent accompagnées de mots et de phrases explicatifs;
- fonction documentaire - les images peuvent être descriptives; c'est le cas du dessin, du schéma, de la carte géographique; comme telle, l'image favorise la participation du lecteur, en lui représentant le décor et les personnages; l'image constitue une preuve de la vérité de ce qui est écrit, un moyen d'authentification;
- fonction symbolique on distingue entre image significative (une petite Africaine ou un petit Indien à ventre ballonné qui symbolisent la faim dans le monde) et l'image suggestive qui exprime, le plus souvent, une idée abstraite;
- fonction divertissante: les vignettes et les dessins rompent la monotonie du texte; c'est aussi le cas des bandes dessinées, du roman-photo et de la photo humoristique.

Le dessin de presse vise à provoquer, à faire réfléchir, à émouvoir. Il attire l'attention et, pour cela, il est important de faire prendre conscience aux étudiants du travail du dessinateur, qui est plus qu'un artiste : il est journaliste et éditorialiste à la fois. Le dessin de presse peut servir en classe de FLE à déclencher d'activités d'expression orale et écrite. On peut demander aux apprenants de décrire, analyser et commenter l'image (exemples de questions à poser: Qu'est-ce que le dessin symbolise? Qu'est-ce que l'auteur a voulu souligner par son dessin?).

La photo de presse peut inciter à des activités d'expression orale. Les apprenants peuvent être demandés d'identifier (présenter, se présenter, illustrer), de décrire (reformuler, résumer, distinguer, comparer, définir), d'imaginer (faire dialoguer, observer, transposer), de raconter, (exprimer ses idées, ses sentiments) et d'argumenter (juger, critiquer, démontrer, persuader, questionner). La même consigne peut être attribuée à toute la classe ou individuellement, pour centrer l'activité sur l'écrit, l'oral, la dramatisation.

La publicité illustre parfaitement l'usage créatif et artistique de la langue. Elle fait partie de nos vies, que l'on veuille ou non, elle envahit et manipule nos désirs et nos habitudes de consommation. Le message publicitaire a réussi à s'insérer dans notre vie quotidienne par son omniprésence dans les revues, journaux, dans les rues, à la radio, à la télévision. La publicité est imaginaire, rêve, désir et consommation, et les publicitaires sont les banquiers de l'imaginaire»³. Ils sont les metteurs en scène des rêves individuels ou collectifs, et c'est par la force de l'imaginaire, concrétisé en images, sons, mouvements et langage que naît le désir.

La publicité est un auxiliaire précieux en classe de FLE, car elle offre la possibilité d'associer l'enseignement de la langue à l'approche de la culture. La publicité est un moyen privilégié d'accéder aux représentations collectives d'une société et c'est à l'enseignement de les faire connaître. L'exploitation de la pub en contexte scolaire contribue à l'éducation de l'individu en tant que spectateur, consommateur et citoyen.

En fonction de la presse, il est évident que la compétence de communication qui est la plus exigée et à laquelle la presse contribue dans une mesure considérable est la *compréhension écrite*.

³MAUDIT, J., CAPUCHO, M.F., *La pub à la télé: art, marketing et pédagogie*, p.14

«Lire c'est se servir de connaissances antérieures des textes, de la langue étrangère et du monde et les confronter à un texte pour en tirer des informations nouvelles»⁴. Il en résulte que l'expérience des apprenants joue un rôle important dans la lecture de la presse et même dans la lecture en général.

C'est la presse qui présente des supports de lecture diversifiés en comprenant les divers types de textes comme: le récit, le dialogue rapporté, la liste structurée, le tableau, la description d'actions, l'explication et l'argumentation ou des textes cherchant à influencer son lecteur. La presse propose aux apprenants des pratiques de recherche d'informations dans des textes divers et les aide à acquérir les connaissances de ces textes divers nécessaires pour leur lecture, donc elle contribue au développement de la compréhension écrite⁵.

Écrire un texte est une tâche complexe, pour cela il vaut mieux commencer l'apprentissage avec des textes liés à la vie courante, par exemple donner le conseil ou répondre à une lettre ce que sont les éléments que nous trouvons aussi dans la presse, et ensuite diversifier les consignes et introduire d'autres activités pour mettre l'apprenant dans une situation de production authentique⁶.

Par rapport au rôle de la presse dans le développement de la production écrite, il dépend plutôt des activités diverses que nous pouvons faire en classe de langue. Il s'agit des activités comme l'articulation lecture/ écriture ou l'introduction du journal de classe ou d'école avec les activités propres aux journalistes par exemple. L'écriture des articles relie ainsi la presse avec le développement de la production écrite.

En ce qui concerne la *production orale*, elle comporte un important travail sur la voix, sur les sons distinctifs de la langue, le rythme, l'intonation et l'accent. À part des jeux de rôles ou des simulations globales, il existe des activités de production orale libres où, à partir d'une consigne, l'apprenant exprime ses opinions et sa créativité pour développer les compétences langagières issues de la vie quotidienne et des genres de la vie publique comme l'explication, le débat, la négociation, l'exposé ou le compte rendu⁷. Dans ces cas, la presse présente un support pédagogique pour de nombreuses activités orales, de l'exposé sur un article à un débat complexe sur les problèmes d'actualité. Évidemment, ces activités sont soit précédées de la lecture soit basées sur les éléments illustratifs de la presse.

La présence des articles de presse dans la classe de langue présentent des atouts et des limites. Les bénéfices qu'apporte l'utilisation des documents authentiques de la presse en classe de FLE sont multiples. Les documents authentiques permettent aux apprenants d'avoir un *contact direct avec l'utilisation réelle de la langue* en leur montrant des situations auxquelles ils peuvent être confrontés au cas où ils séjourneraient dans un pays francophone. Grâce à cela, l'enseignement de la langue et de la civilisation sont étroitement liés. Autrement, on remarque la possibilité de remplacer une séance par l'exploitation d'un document authentique, soit afin *d'actualiser le matériel et le thème, soit afin d'introduire des données absentes d'un manuel*⁸. La raison incitant à utiliser les documents authentiques en classe de FLE est d'offrir aux apprenants

⁴AKNAZZAY, Aïcha, CASTINCCAUD, Florence, *Travailler sur la presse écrite à l'École*. Collection des hors-série numérique : CRAP Cahiers pédagogiques, 2008, p. 116

⁵AKNAZZAY, Aïcha, CASTINCCAUD, Florence, *Travailler sur la presse écrite à l'École*. Collection des hors-série numérique : CRAP Cahiers pédagogiques, 2008, p. 117

⁶COQ, Jean-Pierre, GRUCA, Isabelle, *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble: Presses universitaires de Grenoble, 2008, pp. 186-187

⁷ http://www.coe.int/T/DG4/Linguistic/Source/Framework_FR.pdf; consulté le 26 mars 2017

⁸COQ, Jean-Pierre, GRUCA Isabelle, *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble: Presses universitaires de Grenoble, 2008, p. 432

du *français véritable*, c'est-à-dire d'accéder aux apprenants du français non formel qui n'est pas toujours présent dans les manuels, pourtant parlé par les natifs. On ajoute aussi la raison de *montrer une image authentique du monde extérieur* et ainsi contribuer à développer la compétence interculturelle des apprenants et de *compléter la séance avec un document qui présente une situation de communication réelle*, en accord avec les objectifs de la séance⁹.

Néanmoins, il y a quelques difficultés qui limitent l'exploitation des documents authentiques écrits en classe de langue française. C'est qu'il n'est pas possible qu'ils présentent le support fondamental d'un cours ou la base d'un programme relative aux apprenants des niveaux débutants ou intermédiaires et qu'ils ne résolvent pas tous les problèmes concernant l'enseignement des langues étrangères, ce qui veut dire que l'exploitation de ces documents n'a sens que dans la mesure d'un programme méthodologique/ pédagogique précis.

Les critères de choix d'un article de presse pour l'exploiter en classe de langue française sont proches de ceux d'un document authentique écrit. Par exemple, un document à exploiter en classe de FLE devrait *être du niveau correspondant des apprenants* et devrait «*montrer la richesse et la pluralité des voix francophones dans des contextes d'usage quotidien*»¹⁰. Ensuite, il est recommandé de choisir un document qui fasse *apprendre la culture et la civilisation* de la langue, sans causer un choc aux apprenants (parfois ce qui est considéré normal d'une culture, peut se révéler choquant pour l'autre) et qui *s'occupe des questions de la vie quotidienne ou d'actualité*. Ces trois critères jouent le rôle dans la découverte et dans l'apprentissage à connaître et à reconnaître la culture cible (les situations, les comportements des gens, les coutumes et les caractéristiques du pays).

D'autres facteurs dont nous devons tenir compte lors du choix d'un document authentique sont: *la longueur du document* (lié au niveau des apprenants), *la diversité des documents* (divers registres de langue par exemple), *le rapport avec les compétences à développer et avec les besoins des apprenants*, *la variété des situations de communication* (exprimer son avis, donner des ordres ou des conseils, etc.), *l'adaptation à l'âge et aux intérêts des apprenants*, *la liaison du document avec l'actualité et la vie du pays de la langue cible*.

Il est sûr que le document à exploiter devrait avoir une *source* mentionnée pour pouvoir trouver l'origine du document, une *date* pour pouvoir avoir recours au contexte et un *auteur* qui peut aider à déduire le contenu s'il est connu¹¹.

L'utilisation des documents authentiques, articles de presse, par exemple, pendant la classe de FLE, devrait encourager les apprenants puisque ces documents focalisés sur la vie contemporaine et sur des modes de vie et de pensée présentent une importante source de motivation. En plus, ils valent une récompense dans le sens où l'apprenant a le plaisir de trouver l'aboutissement de ses efforts et de son apprentissage de la langue, car il comprend la langue de l'autre¹².

Selon *Delhaye*, les documents authentiques contribuent à l'autonomisation de l'apprenant dans son apprentissage. Ils l'habituent à faire des activités de décodage, de repérage et de

⁹« *Le document authentique: un exemple d'exploitation en classe de FLE* » *ASLIM-YETIS, Veda, Synergies Canada* [en ligne]. Disponible sur: <http://synergies.lib.uoguelph.ca/article/view/1173/1763>; consulté le 26 mars 2017

¹⁰*Synergies Canada* [en ligne]. [Consulté le 26 mars 2017]. Disponible sur: <http://synergies.lib.uoguelph.ca/article/view/1173/1763>

¹¹*Synergies Canada* [en ligne]. [Consulté le 26 mars 2017]. Disponible sur: <http://synergies.lib.uoguelph.ca/article/view/1173/1763>

¹²COQ Jean-Pierre, GRUCA Isabelle, *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble: Presses universitaires de Grenoble, 2008, p. 432

compréhension avec la moindre assistance sur des documents ressemblables à ceux qu'il peut rencontrer hors le milieu scolaire¹³.

Donc, l'exploitation des documents issus de la presse en classe de FLE présente un apport dans le cadre de la motivation et de l'autonomisation de l'apprenant. Il ne faut pas oublier que la presse contribue même à développer les compétences de communication, les compétences linguistiques, la compétence interculturelle et à former l'esprit critique des apprenants, ce qu'on peut considérer aussi comme les raisons pour lesquelles la presse est utilisée en classe de FLE.

Fiche d'activité

Actes de paroles		Découvrir la presse écrite en France
Niveau de compétence		A2 – B1
Objectifs	Linguistiques	Le lexique spécifique de la presse (les gros titres, les manchettes, le chapeau, la légende, des citations, des illustrations, la signature etc.)
	Communicatifs	Analyser un article d'un journal
	(Socio)-culturels	Observer/ Approfondir un aspect socio-culturel : parler autour d'un événement culturel; le rôle du Prix Nobel; le succès de Dario Fo
Support	Nature du support	Document authentique écrit
	Source	<i>Le Monde</i> , vendredi, 14 octobre 2016, page 17
	Titre	„Dario Fo. Écrivain et dramaturge italien, Prix Nobel de littérature”
Méthodes		Lecture, observation, réflexion, dialogue, exercice, travail individuel/ travail en équipes

Lecture du titre

1. De quel type d'article s'agit-il? historique, culturel, sportif, scientifique, philosophique?
2. De quoi l'article va-t-il parler? Que connaissez-vous déjà sur ce sujet?
3. Est-ce un article récent ou ancien?

Première lecture (compréhension globale)

4. Identifiez l'idée ou les idées principales et les grandes parties de l'article.
5. L'article parle-t-il d'un événement passé, présent ou futur?
6. L'article contient-il des citations? Quel est leur rôle?
7. Repérez et notez le vocabulaire inconnu.

Deuxième lecture (compréhension détaillée)

8. Essayez maintenant d'analyser les idées de l'article. Repérez les phrases et les mots clés.
9. Le journaliste est-il neutre? Engagé? Souhaite-t-il simplement donner une information ou essaie-

¹³DELHAYE in *Le document authentique: un exemple d'exploitation en classe de FLE [Aslim –Yetis]* Synergies Canada, 2003

t-il d'impliquer le lecteur?

10. La photo a-t-elle un sens pour l'article?

11. Cochez les informations qui se retrouvent dans le document:

- Le titre de l'article
- Le surtitre
- L'illustration
- L'auteur (le reporter)
- L'équipe technique
- Le chapô
- Le corps de l'article

12. Classez les activités suivantes dans l'ordre où elles apparaissent dans le texte:

- En 1970 ils fondent le Collectif Théâtral de la Commune.
- Toute sa vie, le théâtre aura été l'espace de sincérité.
- Dario Fo est d'abord cet acteur qui se présente sans masque.
- Il parcourt l'Italie dans la peau d'un pape.
- Héritier direct des Tabarins et Arlequins, auteur de comédies bouffonnes et politiques, tel est Dario Fo, l'homme de toutes les surprises.
- Alors, en 1950, il s'en va à la conquête du théâtre.
- Il fait ses débuts au cabaret avec des monologues de son cru.
- Dario Fo est né le 24 mars 1926 à Sangiano, en Lombardie.

13. Choisissez la variante VRAI ou FAUX, en la justifiant avec une phrase ou une expression du texte:

	VRAI	FAUX
En 1950 Dario Fo rencontre Franca Rame, sa femme. Justification :		
Pour un acteur, metteur en scène, scénographe, dramaturge, costumier, impresario de sa propre compagnie de théâtre (mais aussi comme peintre), il est certainement un homme de théâtre complet. Justification :		
Dario Fo est lauréat du prix Nobel de littérature en 2016. Justification :		

14. Donnez les synonymes des mots suivants: *sans cesse, personne, générosité, sensible.*

15. Donnez les antonymes des mots suivants : *jamais, futur, près, gauche.*

16. **Quelle est votre opinion sur le sujet?**

17. **Recommanderiez-vous cet article à quelqu'un ? Pourquoi?**

18. **Aimeriez-vous avoir plus d'information sur ce sujet?**

19. Travaillez par groupes. Consultez l'Internet et écrivez un autre article sur un autre lauréat du Prix Nobel.

BIBLIOGRAPHIE

- AKNAZZAY, Aïcha, CASTINCCAUD, Florence, *Travailler sur la presse écrite à l'École*. Collection des hors-série numérique : CRAP Cahiers pédagogiques, 2008, p. 116
- BEACCO, Jean-Claude, 2007, *L'Approche par compétences dans l'enseignement des langues*, Paris, Didier
- COQ, Jean-Pierre, GRUCA, Isabelle, *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Grenoble: Presses universitaires de Grenoble, 2008, pp. 186-187
- DELHAYE « *Le document authentique: un exemple d'exploitation en classe de FLE* » ASLIM-YETIS, *Veda, Synergies Canada* [en ligne]. Disponible sur: <http://synergies.lib.uoguelph.ca/article/view/1173/1763>; consulté le 6 mars 2017
- MOIRAND, S., 1982, *Enseigner et communiquer en langue étrangère*, Paris, Hachette
- QUÁCH THI HOÀNG TRÚC, 2005, *La lecture efficace d'un texte journalistique*, Cần Thơ, p. 20
- PENDAX, Michèle, 1998, *Les activités d'apprentissage en classe de langue*, Paris, Hachette
- TOMESCU, Rodica., 2013, *La didactique du français langue étrangère*, Editura Universităţii din Oradea
- Le Monde*, vendredi, 14 octobre 2016, Paris «La presse française», *Fiche pédagogique*, Edition Maison des langue, disponible sur https://www.emdl.fr/uploads/telechargements/idees_classe/id_classe_marques_francaises.pdf, consulté à 5 avril 2017
- «Le texte journalistique», disponible sur <https://slllc.ucalgary.ca/FR/217/3Allons.htm>, consulté à 3 avril 2017
- «L'approche du document authentique en classe de FLE», disponible sur <https://www.scribd.com/doc/235152552/L-Approche-Du-Document-Authentique-en-Classe-de-FLE>, consulté à 5 avril 2017

FAIRE ECRIRE DES POEMES ? TOUT UN PROGRAMME !

prof. **Marcela BARBU**

Colegiul National „Mircea cel Bătrân”, Râmnicu-Vâlcea

Rédiger au lycée pose problème, les écrits demandés étant de plus en plus courts et peu préparés. De plus, l'exercice s'avère difficile car certains élèves, pour des raisons diverses, arrivent au lycée sans avoir réellement écrit de rédaction au collège. Quant à leur demander d'écrire des poèmes, cela pourrait passer pour un vrai exploit. Quelques tentatives menées lors des activités et concours tels «Haikunoi», « Dis-moi dix mots », « Printemps des poètes », « Belgique Romane » nous ont amenés à la conclusion qu'il faudrait changer d'approche, sans rien inventer, au contraire, reprendre plusieurs pistes pédagogiques et didactiques qui avaient porté leurs fruits dans le passé.

Nous parlons régulièrement de l'étude du vocabulaire en collège. Au lycée, cela doit également rester une priorité. Pour travailler cela, nous pouvons proposer des exercices fondés sur différents livres dont les exercices sont classés par thèmes et permettent aux élèves de travailler des points précis. Ce travail peut trouver sa place au sein d'une séquence thématique et le vocabulaire peut ensuite être employé dans divers travaux d'écriture. Pour le réinvestir le plus fréquemment possible, nous nous aiderons des grilles studiométriques.

L'intérêt, c'est d'organiser des révisions obligatoires et régulières. Lors de chaque cours, les élèves doivent apprendre un ou plusieurs mots. Pour que cela fonctionne, je les interrogerai tout le temps, oralement, sur les mots à apprendre. Tous les vingt mots, ils auront une évaluation écrite. Cela évite de tout faire réviser aux élèves d'un coup. L'apprentissage est spiralaire, progressif et permet aux élèves de réellement développer leur vocabulaire. La grille est suffisamment bien conçue pour faire « revenir » régulièrement toutes les définitions étudiées, même les plus anciennes. Ainsi, le volume de révisions, d'un cours à l'autre, reste très gérable, mais, à moyen terme, tout est revu régulièrement. Étant obnubilée par le vocabulaire des élèves et voulant vraiment châtier leur langage, je trouve cette méthode vraiment bien pensée. J'ai déjà entamé cette approche avec les élèves de la neuvième, j'ai constaté qu'ils avaient timidement progressé et que ce travail commence à se ressentir dans leurs expressions écrites.

Pour le vocabulaire, les mots – étudiés et définis dans le cahier – seront numérotés par ordre des progression et reportés sur une feuille A4. Les mots sont définis en cours, selon les objectifs et les demandes des élèves. Ils ne sont pas imposés avant.

L'usage de la grille studiométrique repose sur la **répétition**. C'est un des points importants de notre métier et ce qui permet aux élèves d'**acquérir réellement une notion, un savoir**. Si le travail est organisé, que le professeur a expliqué aux élèves la méthode dès le début et qu'il joue le jeu, les résultats seront présents au fur et à mesure de l'année. Les résultats se retrouveront dans les dictées et les rédactions. C'est un travail chronophage mais porteur surtout que, pour moi en tout cas, il est inenvisageable de faire écrire des poèmes sans une laborieuse préparation en amont.

Quand on demande aux professeurs de langues de se prononcer sur les causes des difficultés rencontrées, la grande majorité d'entre eux relève, en premier lieu, le manque de vocabulaire et de connaissances du monde. Les recherches récentes leur donnent raison : les élèves qui comprennent mal ont, très souvent, un vocabulaire plus réduit que leurs camarades

bons lecteurs et moins de savoirs encyclopédiques. Les élèves sont, eux-mêmes, conscients de leur vulnérabilité lexicale et la majorité d'entre eux désignent cet obstacle de manière obstinée. Par là, ils justifient leur peu d'appétence pour la lecture qui leur coûte une énergie disproportionnée surtout que, d'après eux, les textes proposés dans les plus grandes classes contiennent toujours plus de mots inconnus. La quantité de connaissances dont disposent les élèves est importante dans la mesure où elle interfère avec le processus qui permet d'induire le sens de mots inconnus grâce au contexte. Mais elle n'est pas seule en cause. On a montré que les faibles lecteurs ne lisent pas les textes en profondeur et ne savent pas de quels moyens user pour apprendre des mots nouveaux. D'un point de vue éducatif, ce constat est décisif puisqu'il permet de soutenir que ces élèves ont surtout besoin qu'on leur enseigne les stratégies qui augmentent la probabilité qu'un mot nouveau soit dérivé avec succès : l'utilisation du contexte, l'étude de la morphologie, de l'étymologie représentent, dans ce cadre-là, une aide décisive. Je me souviens encore à quel point ils étaient surpris d'apprendre que notre « mujdei » traditionnel provenait, en fait, de « mousse d'ail » !

Les lectures analytiques, que nous devons souvent traiter en une heure au cours, passent rapidement des impressions de lecture des élèves à des interprétations. En faisant cela, nous laissons de côté des élèves faibles en lecture qui ont dû mal à comprendre le sens littéral. Or, la lecture est une tâche complexe qui repose sur plusieurs points :

- des compétences de **décodage** (identification des mots, des phonèmes, des graphèmes...)
- des compétences **linguistiques** (syntaxe, lexicale) ;
- des compétences **référentielles** (connaissances sur le monde», connaissances encyclopédiques sur les univers des textes) ;
- des compétences **textuelles** (genre textuel, énonciation, ponctuation, cohésion, cohérence, inférences) ;
- des compétences **stratégiques** (régulation, contrôle et évaluation, par l'élève, de son activité de lecture).

En classe, nous évaluons les élèves sur l'ensemble de ces compétences en ne les ayant jamais travaillées en amont. Nous n'enseignons pas ces stratégies de lecture car, de manière générale, elles nous échappent. Il s'avère donc impérieux, avant de faire écrire, de remédier à cela en adoptant une position d'élève en tant que lecteur complet qui peut maîtriser un texte. Pour pallier les difficultés, quelques principes didactiques à portée de tout professeur :

- rendre les élèves actifs et capables de réguler leur lecture ;
- inciter à construire une représentation mentale ;
- conduire à s'interroger sur les pensées de l'auteur ;
- faire rappeler et reformuler pour apprendre à mémoriser ;
- réduire la complexité ;
- apprendre à ajuster les stratégies aux buts fixés ;
- faire du lexique un objectif permanent ;
- automatiser le décodage des mots ;
- planifier un enseignement explicite.

Quant aux principes pédagogiques, en voici quelques-uns :

- favoriser la clarté cognitive ;
- assurer une attention cognitive ;
- favoriser l'engagement des élèves dans les activités ;
- stabiliser les formats ;
- répéter sans lasser.

Ce n'est pas nouveau, l'élève a besoin d'une **pédagogie explicite**. C'est souvent un tort de lui cacher nos objectifs, car il ne peut alors comprendre l'enjeu de nos activités. Elles ne font donc pas sens pour la classe. Pour s'en convaincre, il suffit d'interroger les élèves: « qu'avons-nous appris lors de la dernière séance? » Pleins de bonne volonté, ils vous diront ce qu'ils ont « fait » et non ce qu'ils ont « appris ».

La **compréhension en lecture** sous-tend une bonne partie de la **réussite scolaire** et mérite d'être enseignée en tant que telle. L'un des objectifs du professeur est donc de faire prendre conscience aux élèves que la compréhension exige un véritable travail intellectuel qui s'apprend.

Notre démarche didactique doit donc avoir pour point de départ le refus de nous résigner aux médiocres performances en lecture qu'obtient, à la fin de l'école obligatoire, environ un tiers des élèves. Notre conviction est que l'École, performante avec les meilleurs éléments, peut encore améliorer son efficacité auprès des plus faibles à condition d'ajuster ses pratiques d'enseignement, même collectives, aux besoins des moins bons lecteurs et ...écrivains en herbe.

Lorsque l'École évalue ce qu'elle n'enseigne pas, et renvoie par là même une part des apprentissages aux pratiques éducatives familiales, elle ne peut réduire les inégalités. Or, c'est précisément le cas en lecture et écriture, domaine dans lequel l'École passe beaucoup de temps à évaluer la compréhension, beaucoup moins à l'enseigner. C'est pourquoi il faut élaborer de nouvelles stratégies d'intervention en se démarquant de la logique de remédiation individualisée qui prévaut aujourd'hui : avant de songer à remédier, on doit s'assurer que l'on a véritablement enseigné.

Je ne voudrais pas finir ces réflexions sans rappeler que, de nos jours, la lecture silencieuse est devenue la norme. L'idée s'est cependant durablement installée que la lecture à voix haute était le parent pauvre de la lecture silencieuse, tout juste bonne pour les enfants moins développés « intellectuellement », une sorte de sous-lecture. Et l'on a vu fleurir les fichiers d'entraînement à la lecture silencieuse, encourageant les enfants à survoler le texte des yeux, à y prendre des indices, sans s'attarder à la forme ni même au détail des mots. Cette tendance, qui a fait des ravages sur le niveau des élèves en lecture, a des conséquences encore plus dramatiques sur leur écriture. En effet, autant on peut survoler des yeux un texte et en saisir la substance approximative, ce que nous, lecteurs experts, faisons tous les jours, autant pour écrire, plus aucune approximation n'est permise. Il nous faut trouver les mots justes, l'orthographe exacte, construire notre phrase précisément, nous relire.

Et là, sans le support du langage oral, l'élève est devant une tâche impossible. On lui a appris à lire à toute vitesse, sans s'attacher à la forme ; maintenant on lui demande d'écrire sans pouvoir s'appuyer ni sur un modèle qu'il n'a pas eu le temps de véritablement déchiffrer, ni sur son propre langage qu'on lui interdit d'utiliser à voix haute. C'est ainsi que l'enfant est capable de produire des énoncés totalement incompréhensibles, qu'il semble découvrir avec surprise quand on les lui relit à voix haute. Surtout lorsqu'il se sert de Google translate! C'est aussi ainsi qu'en copiant un texte il omet des mots, ou au contraire les répète, saute parfois une ligne entière sans se rendre compte que l'énoncé produit est totalement incohérent.

Pour être capable de lire ou d'écrire sans oraliser ni même bouger les lèvres, il faut être capable d'entendre sa propre voix intérieurement. Ceci n'est possible qu'après une longue habitude, qui doit durer plusieurs années.

En classe, concrètement, il faudrait que les élèves soient incités à murmurer ce qu'ils écrivent, ce qui accroîtrait grandement leur concentration. On remarque d'ailleurs bien souvent que les meilleurs élèves ont tendance à oraliser, ou au moins à labialiser ce qu'ils écrivent. Le

bruissement produit par tous les élèves écrivant à voix basse se rapproche plus du bourdonnement d'une classe au travail que du brouhaha créé par les bavardages incessants des élèves censés travailler en silence ! De plus, on se rendra vite compte que s'ils sont occupés à oraliser leur travail, les élèves n'ont justement pas la bouche disponible pour discuter avec leur voisin ! Et un enfant qui est en train de murmurer sera beaucoup moins facilement distrait de sa tâche qu'un enfant silencieux.

Daniel Pennac, dans *Comme un roman*, explique que la simple transmission orale d'une œuvre complète (brève) a bien des vertus. On pourra par exemple consacrer un temps hebdomadaire donné, ou une série successive d'heures, à la lecture à haute voix faite par le professeur (les élèves n'ayant pas le texte) d'œuvres courtes (contes, nouvelles) permettant une traversée de la littérature française, siècle par siècle ; ou la traversée d'un thème (le voyage, la piraterie, les monstres, etc.). L'activité d'analyse se réduit alors à une discussion consécutive à l'écoute. D'où cette œuvre tient-elle sa force ? L'évaluation qui suivrait cette écoute serait l'élaboration du plan du texte, la rédaction de son organisation et de sa cohérence.

Le concours « Faites de la lecture! » que nous organisons depuis déjà trois ans, notamment cette édition consacrée à la poésie, représente une opportunité pour diriger nos jeunes lecteurs vers youtube où un grand nombre de poèmes de la littérature française sont lus/récités par des acteurs célèbres voire par les écrivains eux-mêmes. J'ai découvert, à cette occasion, que la fameuse émission La Grande Librairie se propose un enjeu de taille pour cette année : faire lire la France à voix haute!

En ce sens, elle a lancé un grand concours national de lecture à voix haute destiné à tous les élèves, de la 6^e à la terminale. Le principe de ce concours, baptisé *Si on lisait... à voix haute !*, est très simple : chaque élève dispose de 2 minutes pour lire à voix haute un extrait du livre de son choix. Le (ou la) meilleur(e) lecteur(trice) de sa catégorie (collège ou lycée) sera élu(e) par un jury de professionnels lors d'une émission spéciale animée par François Busnel et diffusée en prime time fin mai-début juin 2020 sur France 5.

En parallèle, chaque semaine, *La Grande Librairie* suivra une classe participante et diffusera sur l'antenne de France 5 un sujet dans lequel les élèves d'une classe liront à voix haute, échangeront sur le sujet et rencontreront un écrivain venu les rencontrer.

Et si on faisait lire notre département à voix haute lors d'une prochaine édition? Histoire de bien préparer nos futurs écrivains en herbe, vu que l'expression écrite représente une synthèse d'une lecture analytique, comme preuve de compréhension du texte et de ses effets.

Voilà, en guise d'exemple, deux poèmes écrits par des élèves, l'un suite à la lecture du poème de Prévert *Pour faire le portrait d'un oiseau* l'autre après avoir travaillé sur la chanson *Maintenant* de Pierre Donoré, la tâche des élèves étant de réinvestir le nouveau lexique.

Quand nous étions enfants

Mihăescu Cosmina
Clasa a IX-a B, CNMB

L'enfance... le temps des rêves
Le temps des jeux et du bonheur
Quand nous courions dans l'herbe épaisse
Et nous disions nos secrets au ciel
Quand nous nous cachions derrière le chêne
Et que notre mamie nous racontait des histoires
Quand nous haussions des cerfs-volants

Et que nous chassions des étoiles
Quand le soleil éclairait nos yeux
Et papa nous appelait à la maison
Quand nous étions si heureux et détendus
Et le ciel couvert d'étoiles était notre ami...
Nous ne savons pas quand le chêne est devenu si grand
Où es-tu enfance, où es-tu ?

Pour faire le portrait de l'hiver

Tomescu Ana
Clasa a IX-a B, CNMB

Peindre d'abord une poudre blanche et fine
Sur les sapins verts de l'hiver
Peindre ensuite
Les montagnes avec une teinte
unique, blanche
presque aveuglante
quelque chose de simple
quelque chose de beau
la neige et la glace
Placer ensuite la toile contre un arbre
dans un jardin
sous les glaçons étincelants
Se cacher derrière le sapin
sans rien dire
sans bouger
Et regarder la fumée de la cheminée
Dans le diamant du ciel
En respirant un air de joie
Près d'un bonhomme de neige
Quand les torrents mouvementés
se remplissent de neige et de glace
observer le plus profond silence
attendre que le lac devienne plus clair
sous les reflets du ciel
Lancer ensuite des boules de neige
Envers le père Noël

Peindre ensuite tout en blanc
En découvrant
Que l'hiver a tout effacé
En découvrant en toi un invincible été
Dans cette saison de splendeur
et de prodigalité
Alors, servez-vous une tasse de
chocolat chaud
Et signez allègrement dans un coin
du tableau

SITOGRAPHIE

<https://www.editions-retz.com/pedagogie/francais/lector-lectrix-fichier-cd-rom-9782725631295.html>;

<https://mbellevilledouelle.fr/espace/tutos-profs/>.

LA CHANSON EN CLASSE DE FLE

prof. **Petronela Daniela BĂDĂLUȚĂ**
Școala Gimnazială „Acad. H. Mihăescu” Udești

Exploiter une chanson ou une comptine en classe de langue a pour objectif pédagogique de motiver les élèves et de leur donner l'envie d'apprendre à travers une approche plus ludique. La chanson permet de développer chez les apprenants des compétences linguistiques et culturelles, de compréhension et de l'expression orale ou écrite. Elle donne aux élèves l'occasion d'être en contact avec des locuteurs natifs et d'avoir l'habitude de la mélodie de la langue cible avec son rythme, sa prononciation et son intonation. La chanson ou la comptine peut jouer des rôles multiples dans l'enseignement de la langue, mais le plaisir de l'écoute reste une priorité.

En classe de langue, il y a beaucoup de critères pour choisir une chanson. Il faut commencer par des chansons bien énoncées et que les paroles soient bien accentuées et intelligible.

De nos jours, il y a beaucoup d'activités qu'on peut exploiter en classe de français langue étrangère. Puisque les apprenants sont du primaire, ils ont besoin de jeu, il faut donc tenir compte de leurs intérêts. C'est pourquoi le professeur utilise la chanson pour que les enfants apprennent en s'amusant au cours de l'apprentissage de la langue et le jeu devient un support pour l'enseignant.

Au moment de l'exploitation de la chanson, le professeur peut faire une première écoute de la chanson sans texte. Il peut demander aux élèves de fermer les yeux et d'essayer de percevoir la chanson globalement. Le professeur peut donner quelques indications pour guider cette écoute et demander aux élèves d'être attentifs à certains éléments de la chanson: la voix, le rythme, les rimes, les refrains. Le professeur peut mimer les actions et les sentiments prononcés afin qu'ils comprennent mieux. Si les élèves ne réussissent pas encore à comprendre, il faut les encourager à poser des questions qui serviront à la compréhension du texte. Quand le professeur voit que tout le monde a bien compris la chanson, il fait chanter en chœur dans la classe. Cette activité peut rendre la classe plus active et plus motivée. Elle peut donner aux élèves l'occasion d'imiter la langue cible et ainsi, les apprenants apprennent à prononcer correctement les paroles de la chanson. Pendant la deuxième écoute, le professeur distribue le texte écrit et cette fois, on chante ensemble.

Après la deuxième écoute, on peut analyser la chanson: les mots, les expressions, les structures grammaticales etc. On peut utiliser le questionnaire selon les objectifs que détermine le professeur.

On peut poser avant tout quatre questions essentielles:

- a) Où? Où se passe l'action? On demande aux apprenants de repérer des noms de ces lieux (de pont, d'oiseau, de ville ou de pays).
- b) Qui? Qui chante? Un homme? Une femme? Qui sont les personnages?
- c) Quand? Est-ce qu'on peut dire à quel(s) moment(s) a lieu l'action? L'année, le mois, la saison, le jour, la nuit?
- d) Quoi? Est-ce qu'on peut décrire les actions? Est-ce que l'action est présente, passée ou future ? Quel est le thème de la chanson?

Ensuite, on peut continuer:

- A qui s'adresse-t-on dans la chanson? / Trouvez un autre titre à cette chanson. / Trouvez les mots du vocabulaire qui exprime le thème. / Y a-t-il une relation entre le titre de la chanson et son contenu? / Comment est le ton? Triste ou gai?

Après ces questions, on peut faire des exercices comme à trous, discrimination auditive et de puzzle. Lors des exercices à trous, on écrit les paroles au tableau sous forme d'un exercice à trous. Les élèves doivent compléter les trous avec les mots qu'ils ont entendus. Les éventuelles fautes d'orthographe ou de grammaire seront corrigées à l'aide du professeur.

Pour l'exercice de la discrimination auditive, le professeur écrit les paroles de la chanson au tableau. Il efface quelques mots et ensuite il fait écouter deux mots où les sons sont semblables. Il demande aux apprenants de trouver le mot convenable pour compléter le texte.

On peut proposer le troisième exercice, qui est plus amusant pour les élèves: c'est Puzzle, c'est à dire remettre les phrases en ordre. D'abord, le professeur écrit les phrases en désordre au tableau, puis il demande aux apprenants de les remettre en ordre. Si les apprenants ne peuvent pas trouver les bonnes réponses, on écoute encore une fois la chanson.

Sur le plan linguistique, on peut demander aux élèves de saisir les temps verbaux des verbes utilisés dans le texte. On peut demander aux élèves de découvrir les adjectifs, de trouver les synonymes ou antonymes de certains mots ou bien tout autre élément grammatical qu'on utilise dans la chanson.

Les grilles vrai / faux sont aussi un moyen de vérifier la compréhension du texte de la chanson. On pose des questions sur le temps, les lieux ou les événements qui se passent dans la chanson. Les apprenants doivent cocher dans la case correspondante l'affirmation vraie ou fausse.

De nos jours, la chanson est devenue un support pédagogique très utilisé, mais elle a une mission de divertissement plutôt que de pédagogie. À la fois ludique et divertissante, elle possède de nombreux atouts pour solliciter la motivation des apprenants.

L'utilisation de la chanson doit devenir réellement un « lieu de fréquentation de la langue cible et de la découverte de la culture de l'autre dans sa diversité » et montrer ainsi l'étendue de la langue française dans le monde et la diversité culturelle qu'elle véhicule.

BIBLIOGRAPHIE

ANGHEL, Delia-Manuela, PETRISOR, Nicolae-Florentin, *Guide pratique pour les professeurs de français*, Paradigme, Pitești, 2007 ;

BOIRON, Michel, *Approches pédagogiques de la chanson*, Cavilam, Vichy, 2011 ;

CREMARENCO, Simona, *L'approche du document authentique en classe de FLE*, Teocora, Buzău, 2009 ;

Le français dans le monde, « Des Chansons pour des situations de communication », Hachette, No 303, 1999, Mars-Avril, p.38.

SITOGRAFIE

<https://pegem.net/dosyalar/dokuman/137982-20131010132110-makale-7.pdf>

IMAGE SURREALISTE EN CLASSE DE FLE.

APPROCHE DIDACTIQUE

prof. **Nadina DIMA-ALDEA**

Liceul Teoretic „Ovidius”, Constanța

Analyser une peinture consiste à décrypter un langage ainsi que ses différents niveaux de lecture pour mieux cerner le sens. Accompagner les apprenants dans leur appréhension de l'œuvre de Marc Chagall, c'est leur transmettre, au-delà des connaissances linguistiques, des notions d'esthétique qui permettent de restituer la toile dans son contexte de création et, par là même, de mieux comprendre un courant majeur du XXe siècle.

Mon expérimentation:

La tableau que j'ai choisi comme support didactique s'appelle « Les Mariés de la Tour Eiffel » de Marc Chagall. Le projet que je vais présenter fait partie du Module 1: L'amour avec un grand A, du manuel Belleville 3, Ed. Clé International, activité que j'ai déjà expérimentée avec les classes de XIème et XIIème. C'est un support qui concerne aussi le sujet de ma démarche, mais cette fois-ci, il s'agit de l'amour à travers la peinture surréaliste.

Les Mariés de la Tour Eiffel. Démarche didactique.

développer le sens de l'observation et stimuler la réflexion ;

sensibiliser les apprenants au mouvement surréaliste ;

entraîner les apprenants au décodage de l'image ;

repérer les idées principales du tableau ;

découvrir les éléments surréalistes ;

faire ressortir les images qui expriment l'amour de ce tableau ;

décrire chaque détail de cette peinture (couleurs, cadre, décor, personnages, premier, arrière plan) ;

décrire chaque détail de cette peinture (couleurs, cadre, décor, personnages, premier, arrière plan) ;

interpréter le titre du tableau ;

développer un regard critique envers la peinture ;

faire des recherches ciblées sur Internet.



Niveaux : B1 – B2 - Matériel requis:

« Les Mariés de la Tour Eiffel »- Marc Chagall (photocopies)

Le livre Belleville 3

Vidéoprojecteur / Fiche de travail

Mise en route / expression orale :

Quand est la dernière fois quand vous avez été dans un musée ?

Quel type de mouvements artistiques préférez-vous: réalisme, romantisme, impressionnisme, le postimpressionnisme, le fauvisme, l'expressionnisme, le cubisme, le dadaïsme, le surréalisme, etc. ? Argumentez votre réponse.

Quel est votre peintre préféré ? Mais la votre peinture ?

Pouvez-vous me citer trois peintres représentatifs du mouvement surréaliste ?

Il y a quelqu'un parmi vous qui est aime peindre ?

Marc Chagall, Les Mariés de la Tour Eiffel (1938)

Mise en commun. Travail autour de l'image – travail en groupe

Mise en œuvre de la séquence

Préparation

Avant d'étudier Les Mariés de la Tour Eiffel, les élèves travaillent sur un site qui propose une exploration de la peinture surréaliste. Une lecture guidée leur permet de dégager les grands traits de ce mouvement artistique. Ils peuvent noter les éléments spécifiques, tirés de la liste de définitions située sous le titre Surréalisme dans la peinture.

Marc Chagall est l'un des plus célèbres artistes installés en France au XXe siècle avec Pablo Picasso. Son œuvre, sans se rattacher à aucune école, présente des caractéristiques du surréalisme et du néo-primitivisme. Inspirée par la tradition juive, et le folklore russe, elle élabore sa propre symbolique, autour de la vie intime de l'artiste.

Répondez aux questions suivantes :

Décrivez ce tableau.

Quelles images spécifiques à la France trouvez-vous ici ?

Il y a une liaison entre les images de cette toile ?

Comment sont les cadrages ? Sont-ils centrés sur un décor ?

Peut-on décrire ce qu'on voit au premier, ou à l'arrière- plan ?

Les couleurs sont-elles chaudes, froides, vives, ou atténuées ?

Quels sentiments vous provoquent ces images ?

Qu'est-ce qui vous semble insolite ?

Essayez de donner une interprétation de la valeur symbolique des animaux et des objets.

Quelle impression se dégage de ce tableau ?

Mise en commun – travail en groupe :

Choisissez la réponse correcte :

C'est une peinture : figurative, abstraite, impressionniste

Il s'agit d' : une nature morte, un paysage absurde, un portrait

Ce tableau a été réalisé par : Magritte, Picasso, Chagall, Dalí

Au premier plan, il y a : un couple, le soleil, une petite ville

A l'arrière-plan se trouve un coq, un arbre, un violon

Le rouge et le vert sont des couleurs: supplémentaires, complémentaires, complémentaire

Les mariés symbolisent : la fidélité, la haine, l'amour

L'œil est attiré par : la Tour Eiffel, le couple, le soleil

Le thème principale est : le chagrin, l'amour, le rêve

Ce tableau a été réalisé en : 1840, 1938, 1925

Activités sur l'image - travail en groupe

Le décryptage du premier plan

Au premier plan, on voit un jeune marié et sa nouvelle épouse qui volent devant un coq. Un petit ange qui joue du violon est à côté d'eux. Les jeunes mariés sont les figures principales, mais ils ne sont pas ce qu'on voit au début. Au premier coup d'œil, on ne remarque pas le coq, même s'il est au centre de la peinture. Il est partiellement caché par les mariés et sa blancheur devient une partie de la robe de la femme. Les jeunes mariés coupent la peinture en deux.

Les élèves donnent leur avis envers le sentiment d'amour qui ressort de cette image.

Le couple est le symbole de l'affection, de la tendresse, de la fidélité.

L'enseignant : Que représente pour vous cette émotion ? Vous avez vécu une relation d'amour ?
Donnez une définition à l'amour.

Le décryptage de l'arrière-plan

A l'arrière-plan, un couple juif se marie. Au dessous de ce couple, le soleil se braque sur la Tour Eiffel. Un grand arbre remplit la droite de la peinture et une petite ville est placée au loin.

On voit d'autres images sur le tableau : une femme nue, un garçon qui lit, une créature avec la tête d'une vache et le corps d'un violon.

Chagall utilise toujours des couleurs brillantes. Le soleil orange attire l'attention, comme aussi le bleu intense de la Tour Eiffel.

Les élèves font l'analyse de chaque symbole et expriment leurs impressions sur l'image.

L'enseignant : Pourquoi Chagall a-t-il utilisé des symboles de la France ?

Analyse du titre

Ce titre, parce que le thème principal est celui du mariage, du couple, de l'amour. On remarque aussi deux mariages. Le premier mariage est celui au centre de la peinture, au premier plan et le deuxième mariage est placé dans un nuage, à l'arrière-plan.

Le deuxième mariage est probablement le mariage de Chagall à sa femme Bella Rosenfeld. Ils étaient juifs et la hoopa et le costume de l'homme indiquent que c'est un mariage juif. Alors si les deux personnages juifs étaient Chagall et Bella, les jeunes mariés au centre de la peintures seraient aussi Chagall et sa femme.

Dans la petite image, il est habillé tout en noir, et se tient à côté de sa femme. C'est le passé. La grande image représente Chagall et sa femme au présent. Chagall exprime comment il a changé pendant la durée de son mariage et comment ils sont plus proches et plus intimes.

Les élèves présentent oralement la signification du titre avec des arguments qui concernent l'image étudié.

L'enseignant : Considérez-vous que ce titre est adéquat au tableau. Justifiez !

Fixation des connaissances – travail en groupe

Développez un regard critique envers la peinture Les Mariés de la Tour Eiffel, en vous appuyant sur la fiche de travail ci-dessous et faites aussi des recherches ciblées sur Internet.

Fiche de travail

Ce que je vois	Description	Effet produit
Quel est le titre?		
Quel est l'image globale ? (échelle de plan)		
Quels sont les symboles surréalistes ?		
Noir et Blanc ou couleur ?		
Quelle lumière ? (direction)		
Quelle profondeur de champ ?		
Qui sont les personnages ?		
Ce que me dit la peinture		
Ce que me disent les personnages		

Quels sont les gestes et les regards que j'observe ?		
Quel est le décor ?		
En tant que spectateur, pourquoi avoir choisi cette peinture ?		
D'après vous, pourquoi le peintre a fait ce tableau ?		

BIBLIOGRAPHIE

CREMARENCO, Simona, L'approche du document authentique en classe de FLE, Ed.

Teocora, Buzau, 2009 ;

WITH, Karl, Marc Chagall, série Junge Kunst, volume 35, Leipzig, 1923;

HOLEC, Henri, Des documents authentiques, pourquoi faire?, Stratégies pédagogiques et outils pour l'enseignement des langues vivantes, CRDP de Dijon, 1991 ;

TARDY, Michel.- Le professeur et les images, PUF, 1973.

SITOGRAFIE

fr.wikipedia.org/wiki/Marc_Chagall ;

www.french.pomona.edu/.../chagall.htm.

LES RESSOURCES ÉDUCATIVES LIBRES

prof. **Steluța DRÂMBU**
Colegiul Național "Nicolae Bălcescu" Brăila

Les ressources éducatives libres, facteurs d'innovation pédagogique

« Une personne qui n'a jamais commis d'erreur n'a jamais tenté d'innover » – *Albert Einstein*

En effet, l'erreur nourrit le processus d'innovation qui est à la fois complexe et dynamique. Sa complexité réside dans la création du désordre que subit le contexte innové, car ce qui peut être innovant dans un environnement peut ne pas l'être dans un autre. Sa dynamique est conçue dans le désir d'amélioration et de progrès d'une situation donnée afin de rendre plus efficace les pratiques anciennes. Cerner le concept d'innovation n'est pas une affaire facile. Mais au moins il faut savoir qu'il est lié à l'action, c'est un processus bien plus qu'un produit (Cros, 1996).

D'abord, l'innovation touche tous les domaines. Par exemple, dans le domaine économique, le caractère cyclique de l'économie trouve son origine dans l'innovation. Joseph A. Schumpeter définit cette dernière comme « les nouveaux objets de consommation, les nouvelles méthodes de production et de transports, les nouveaux marchés, les nouveaux types d'organisation industrielle ». Selon le même économiste, « le nouveau ne sort pas de l'ancien, mais apparaît à côté de l'ancien, lui fait concurrence jusqu'à le ruiner ». Nous constatons alors que l'innovation relève de tout ce qui est du nouveau, autrement dit c'est une nouvelle perception du monde! Et si nous remontons à l'étymologie du mot « *innovation* » en latin "*innovare*" nous constatons que "*novare*" signifie rendre nouveau, renouveler, refaire, transformer et changer.

Dans le champ des sciences de l'éducation, l'innovation se traduit soit par une production nouvelle, soit par l'amélioration de certaines modalités pédagogiques. Elle se formalise dans l'introduction de nouveaux usages dans les pratiques pédagogiques des enseignants. Innover, c'est rendre possible aujourd'hui l'impossible d'hier.

De quelle innovation parlons-nous dans le domaine des sciences de l'éducation?

Le monde est en évolution permanente et l'innovation est devenue une nécessité. D'abord, la révolution des technologies numériques apporte son lot de changements profonds dans tous les domaines, à savoir le domaine des sciences de l'éducation dont il est question ici. En outre, l'essor exponentiel des technologies numériques nous invite à revisiter les pratiques pédagogiques et à explorer ses potentialités prometteuses en termes de compétences, de ressources et de dispositifs. La question qui se pose est si l'innovation est au service du changement des pratiques enseignantes?

Dans le domaine des sciences de l'éducation, l'innovation est surtout d'ordre pédagogique, alors qu'entend-on ici par innovation pédagogique?

Pour Émile Durkheim la pédagogie ne se réduit pas à une pratique, c'est une théorie non scientifique qui vise l'amélioration de l'action éducative par la critique et l'innovation. Nous considérons sous le terme "innovation pédagogique" toute action modifiant les usages et les pratiques habituelles des enseignants et des apprenants.

Ensuite, l'innovation au milieu du contexte éducationnel est surtout un changement de perception, et non pas un bouleversement de la logique du travail du système éducatif. C'est plutôt un ajustement dans ce dernier. Cet ajustement peut toucher par exemple la manière d'agencer le contenu enseigné, la démarche pédagogique adoptée, etc.

Innover en s'appuyant sur l'usage des ressources éducatives libres

Plus qu'auparavant les ressources éducatives libres (REL), en anglais *Open Education Resources*, contribuent à l'innovation pédagogique. Elles sont nées dans le contexte de la démocratisation du savoir, afin d'améliorer l'efficacité de l'enseignement. Les REL cherchent au premier plan à aider les différents acteurs d'enseignement, spécifiquement les professeurs et les étudiants, à innover durant leurs processus d'enseignement-apprentissage et de rendre leur rapport à l'information plus efficace et pérenne.

D'abord, REL est un concept qui captive l'imagination des professeurs du monde entier, à la fois ceux qui cherchent à trouver des ressources libres et ouvertes pour les utiliser avec leurs étudiants et ceux qui cherchent à mettre leurs propres ressources à la disposition des autres. Assurant ainsi aux étudiants un accès gratuit à un contenu de qualité.

Mais au-delà du sentiment général de vouloir donner aux étudiants un accès gratuit aux cours de haute qualité, que signifie REL? Et de quels bénéfices parle-t-on en les utilisant?

En 2002, le terme « ressources éducatives libres » a vu jour durant le forum portant sur l'impact des didacticiels libres pour l'enseignement supérieur dans les pays en développement, organisé par l'Organisation des Nations Unies pour l'Éducation, la Science et la Culture (UNESCO). Cet événement a connu la réunion d'un ensemble éclectique de chercheurs universitaires et d'experts de l'éducation qui ont attribué la définition suivante au REL : « des matériaux d'enseignement, d'apprentissage ou de recherche appartenant au domaine public ou publiés avec une licence de propriété intellectuelle permettant leur utilisation, adaptation et distribution à titre gratuit ».

Selon le deuxième forum mondial organisé par UNESCO en 2004 sur l'assurance de la qualité internationale, l'accréditation et la reconnaissance des qualifications, le concept REL renvoie à « élargir l'accès à un enseignement supérieur de qualité ». Ainsi le comité scientifique de ce forum a abouti à une répartition sous trois volets complémentaires :

- Ressources d'apprentissage : logiciel de cours, modules de contenus, objets d'étude, soutien aux étudiants et outils d'évaluation, communautés d'étude en ligne.
- Ressources de soutien pour les enseignants : outils pour les enseignants et matériel de support pour leur permettre de créer, d'adapter, et d'utiliser les REL.
- Ressources pour assurer la qualité de l'éducation et des pratiques éducatives.

En outre les REL renvoient à toute ressource pédagogique qui peut être consultée, copiée, réutilisée, adaptée ou partagée librement et qui est mise à disposition de tout le monde sous licence libre, afin que son utilisation n'implique pas le versement de droits de licence (le Congrès mondial des REL, UNESCO 2012). Les licences sont sous l'organisation de Creative Commons – un ensemble de licences régissant les conditions de réutilisation et de distribution d'œuvres qui assurent les droits d'auteur des outils. Finalement, selon la Déclaration de Qingdao (2015), les REL permettent aux acteurs de l'éducation d'améliorer la qualité et d'élargir l'accès aux manuels scolaires et aux autres contenus d'apprentissage pour en stimuler une utilisation innovante et favoriser la création de savoir.

Utiliser les REL pour quels bénéfices?

D'une part, le coût croissant des frais scolaires dans de nombreux établissements et la situation sociale d'un grand nombre d'étudiants ne permettent pas d'acheter des manuels. Alors que les REL assurent pour chaque étudiant l'accès aux supports du cours sans prendre en compte les coûts. D'autre part, l'usage des REL contribue à la démocratisation du savoir, autrement dit à « un gain d'ordre économique ».

Ensuite, les REL offrent aux enseignants la possibilité de créer des supports personnalisés pour leurs cours. Là où la plupart des manuels auront leurs forces et leurs faiblesses, l'intégration des REL permet à un membre du corps enseignant d'attirer uniquement des documents solides dans leur classe. Elles offrent aux enseignants une grande variété de supports sur lesquels leurs cours seront basés.

Enfin, nous pouvons considérer que les REL sont importantes puisqu'elles fournissent du support abordable aux étudiants. La fréquence de leur usage favorise l'autonomisation des individus. En plus, les REL donnent aux enseignants la possibilité d'améliorer les supports utilisés dans leur propre cours étant donné qu'elles leur offrent un contenu riche et diversifié.

Le concept

L'expression **Ressources Éducatives Libres** (REL) dont le concept désigne « des matériaux d'enseignement, d'apprentissage ou de recherche appartenant au domaine public ou publiés avec une licence de propriété intellectuelle permettant leur utilisation, adaptation et distribution à titre gratuit ».

Avec le développement de l'Internet est né un mouvement mondial lancé par des enseignants et pédagogues, universités, fondations visant à créer et distribuer des ressources éducatives (cours, manuels, logiciels éducatifs, etc.) libres et gratuites. Les REL sont notamment mises en œuvre par le mouvement *OpenCourseWare* et dans certaines formations en ligne (*MOOC*).

Le concept de REL a été inspiré par les concepts connexes de logiciel libre et l'open source, les données ouvertes et le libre accès, mais concernant les créations de nature pédagogique (cours, exposés, didacticiels, etc.).

La plupart des communautés REL utilisent des logiciels libres pour développer leurs contenus. Les logiciels libres, généralistes ou dédiés à l'enseignement (dont les didacticiels) peuvent d'ailleurs eux-mêmes constituer des REL.

Elles s'appuient également sur les licences libres ou ouvertes comme les licences **Creative Commons**.

Cette expression a été adoptée pour la première fois lors du forum 2002 de l'**UNESCO** sur l'impact des logiciels de cours libres pour l'enseignement supérieur dans les pays en voie de développement.

Le rapport issu du forum 2002 de l'**UNESCO** définit ainsi les REL : Les Ressources éducatives libres (REL) sont les matériaux numériques mis à disposition librement et gratuitement pour que des éducateurs, des étudiants et des apprenants les réutilisent voire les modifient pour l'enseignement, l'apprentissage et la recherche.

Les REL furent également discutées lors du deuxième forum mondial sur l'Assurance qualité, l'accréditation et la reconnaissance des qualifications (juin 2004, UNESCO, Paris). Les

Types

Ressources éducatives libres (REL) ont été définies comme:

- Ressources d'apprentissage : logiciel de cours, modules de contenus, objets d'étude, soutien aux étudiants et outils d'évaluation, et comme communautés d'étude en ligne
- Ressources de soutien pour les enseignants : outils pour les enseignants et matériels de support pour leur permettre de créer, d'adapter, et d'utiliser les REL, ainsi que comme matériaux de formation et autres outils d'enseignement pour enseignants
- Ressources pour assurer la qualité de l'éducation et des pratiques éducatives

Exemples

Des sites web où l'on trouve des ressources éducatives libres francophones:

Ressource	Description	Institution(s)	Licence(s)
Wikipédia	Encyclopédie universelle, multilingue et fonctionnant sur le principe du wiki. Articles objectif et vérifiable que chacun peut améliorer.	Wikimedia Foundation	CC BY-SA
Wikisource	Bibliothèque universelle, multilingue et fonctionnant sur le principe du wiki. Des centaines de milliers de textes passés dans le domaine public ou publiés sous licence libre.	Wikimedia Foundation	CC BY-SA et DP
Commons	Médiathèque universelle, multilingue et fonctionnant sur le principe du wiki. Images, sons, vidéos, etc.	Wikimedia Foundation	CC BY-SA
Wikilivres	Bibliothèque de livres pédagogiques, multilingue et fonctionnant sur le principe du wiki. Guides, manuels, textes annotés.	Wikimedia Foundation	CC BY-SA
Wikiversité	Communauté pédagogique libre reproduisant l'organisation de l'université : rencontre entre étudiants, enseignants et ressources éducatives libres.	Wikimedia Foundation	CC BY-SA
Wikidata	Base de connaissance libre, multilingue et fonctionnant sur le principe du wiki. Données structurées lisibles par les humains et les machines.	Wikimedia Foundation	CC BY-SA
Wiktionnaire	Dictionnaire universel, multilingue et fonctionnant sur le principe du wiki.	Wikimedia Foundation	CC BY-SA
Sésamath	Ressources éducatives libres pour	Association	CC BY-SA et

	l'enseignement des mathématiques.	Sésamath	GNU FDL
France université numérique (FUN)	Cours en ligne ouverts à tous.	Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche (France)	Licences variées, l'affichage de la licence n'est pas uniformisé.
OCW France	Plateforme OpenCourseWare de France. Cours en ligne et autres contenus pédagogiques.	Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche (France)	Licences variées, l'affichage de la licence n'est pas uniformisé.
Canal-U	Vidéotheque de l'enseignement supérieur en France. Des milliers de conférences filmées.	Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche (France)	Licences variées, la licence est affichée sur chaque page.
UNT	Contenus pédagogiques mutualisés au sein des universités numériques thématiques (UNT).	Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche (France)	CECILL, CC BY-ND, etc.
CC Search	Outil permettant de chercher des contenus sous licence CC dans WM Commons, YouTube, Flickr, Jamendo, etc.	Creative Commons	CC BY, CC BY-SA, CC BY-ND, CC BY-NC, etc.
FLOTS Sillages	Enseignement supérieur français de niveau L0 à L2 : ressources et des formations labellisées, libres et gratuites. Cours libres ouverts à tous.	L'association loi 1901 SILLAGES.info	CC BY-NC-SA
Plateforme Sillages	Enseignement supérieur français de niveau L0 à L2 : ressources et des formations labellisées, libres et gratuites. Plateforme multimédia.	L'association loi 1901 SILLAGES.info	CC BY-NC-SA
Wiki Sillages	Enseignement supérieur français de niveau L0 à L2 : ressources et des formations labellisées, libres et gratuites. Wiki	L'association loi 1901 SILLAGES.info	CC BY-NC-SA
Vidéos Sillages	Enseignement supérieur français de niveau L0 à L2 : ressources et des formations labellisées, libres et gratuites. Chaîne vidéos YouTube	L'association loi 1901 SILLAGES.info	CC BY-NC-SA
Tableau dynamique Logiciels Éducatifs Libres - April	Ce tableau vise à recueillir des informations sur les logiciels libres qui abordent le contenu du programme d'études scolaires.	Association April	GNU FDL - CC BY-SA - LAL
Logiciels Éducatifs	Ce tableau vise à recueillir des	Secrétariat de	CC BY-SA

Libres - Tableau dynamique	informations sur les logiciels libres qui abordent le contenu du programme d'études scolaires.	l'éducation à distance de Université fédérale de Rio Grande do Sul	
Le monde en images	Collections d'images pour l'éducation proposées par le Centre collégial de développement de matériel didactique (CCDMD).	Collège de Maisonneuve	CC BY-NC-SA
CERES	CERES est une déclinaison de l'outil COMÈTE développé sous licence libre dans le cadre du projet BRER (Banque de ressources éducatives en réseau). Catalogue collectif de ressources d'enseignement et d'apprentissage moissonnées auprès d'organismes œuvrant dans la production et la collecte de ressources numériques dans le réseau de l'éducation québécois, français et belge entre lesquels une correspondance est assurée par le biais de différents référentiels. Succède à Eurêka	Centre de recherche LICEF de la Télé-université (TÉLUQ) et la Vitrine technologie-éducation (VTÉ) du Collège de Bois-de-Boulogne, avec la collaboration du projet ORI-OAI (France) et du GTN-Québec	Licences variées, la licence est affichée sur chaque page.
REFRER	Réseau francophone de ressources éducatives réutilisables (REFRER)	Centre de recherche LICEF de la Télé-université (TÉLUQ)	Licences variées, la licence est affichée sur chaque page.
Banques de ressources éducatives en réseau (BRER) - LICEF	L'initiative BRER vise des objectifs larges favorisant la réutilisation des ressources éducatives numériques dans la Francophonie	Centre de recherche LICEF de la Télé-université (TÉLUQ)	Licences variées, la licence est affichée sur chaque page.
- Banque de ressources de Canal Savoir	La Banque de ressources de Canal Savoir est un projet de valorisation et de diffusion Web de capsules vidéos extraites d'émissions produites par des établissements universitaires et collégial et diffusées à la télévision éducative de Canal Savoir.	Centre de recherche LICEF de la Télé-université (TÉLUQ)	Creative Commons BY-NC-ND 2.5 Canada
Floss Manuals francophone	Manuels libres pour logiciels libres	ActivDesign	Licences variées, l'affichage de la licence n'est pas uniformisé.
Portail Eco-Learning	E-learning, Communications, Open Data: Le Projet ECO offre un portail		CC BY-NC-SA

	où les enseignants ont accès à une nouvelle méthodologie basée sur le concept du MOOC, apportant ainsi un objectif d'apprentissage tout au long de la vie, de manière efficace avec un faible coût.		
AbulÉdu - Ressources libres		Institution(s) à l'origine du site contenant des REL	Licence(s) des REL présentes sur le site
Récit national - Univers social	Réseau pour le développement des Compétences par l'Intégration des Technologies	Commission scolaire de la pointe de l'île	CC BY-NC-SA
Mooc Francophone	Répertoire de MOOC francophones	MOOC francophone (Indépendant)	Licences variées, l'affichage de la licence n'est pas uniformisé.
Ulible (TÉLUQ)	Les cours en ligne ouverts et massifs (CLOM - MOOC)	TÉLUQ	Licence non spécifiée
Polyèdre	Matériel pédagogique sur la démarche scientifique	UQÀM	Licence non spécifiée
Méta-portail IDNEUF	Initiative Pour Le Développement Numérique De L'Espace Universitaire Francophone	INSAT	Licences variées, la licence est affichée sur chaque page.
Musée McCord - Collections et recherche	Musée McCord		CC BY-NC-ND 2.5 CA
INF 6107 - Le web social	Maîtrise des outils (blogues, wikis, réseaux sociaux, etc.) et des pratiques associées au web social	TÉLUQ	CC BY-SA 2.5 CA
Fondation Lionel-Groulx - Ressources éducatives	La Fondation Lionel-Groulx a rassemblé sur une page de son site web toutes les ressources éducatives sur l'histoire du Québec et du fait français en Amérique qu'elle a produites avec l'aide de ses partenaires. La plupart des éléments de la page sont des ressources éducatives libres (REL) au sens de l'UNESCO.	Fondation Lionel-Groulx	CC BY-SA 4.0 et autres licences libres.
Moteur de recherche	La mission de Carrefour éducation est de fournir aux enseignants de l'éducation préscolaire et de l'enseignement primaire et	Carrefour Éducation	CC BY-NC-ND 2.5 CA

	secondaire l'accès rapide, efficace et gratuit à des ressources pertinentes et validées pour faciliter et enrichir le développement des compétences des élèves.		
Khan Academy français	Site communautaire de la Khan Academy francophone !	Khan Academy	Majoritairement CC BY-NC-SA 3.0
SCIDERALLE - Ressources libres	SCIDERALLE : Libre et Éducation populaire	SCIDERALLE	Licence non spécifiée
Répertoire des ressources libres pour la recherche scientifique - WikiScienceOuvverte	Encyclopédie pédagogique des sciences	WikiScienceOuvverte	CC BY-NC 4.0
Portails ressources pédagogiques - Intercoop		Intercoop	Licence non spécifiée
Ressources - Centre de documentation collégiale	Le centre de documentation collégiale (CDC) du Québec, issu du Cégep André Laurendeau, propose plusieurs bases de données dont certaines contiennent des ressources libres et exclusives au réseau collégial québécois.	Cégep André Laurendeau	Licence non spécifiée
Logilibre : logiciels libres pour l'enseignement supérieur - ADTE	Les ressources de l'ADTE sont également inscrites dans le catalogue CERES.	ADTE	Licence non spécifiée
Accueil d'ÉDUQ	ÉDUQ, l'archive ouverte du réseau collégial québécois	ÉDUQ	Licence non spécifiée
Profweb	Profweb est un organisme destiné à la promotion de ressources numériques en lien avec l'enseignement et l'apprentissage au collégial, et au partage de pratiques pédagogiques inspirantes.	Cégep Limoilou, Campus de Charlesbourg	CC BY-NC-SA 4.0
Répertoire des dépôts d'objets d'apprentissage	51 dépôts d'objets d'apprentissage	Thot Cursus	Licence non spécifiée
infolit.be	ensemble de ressources (manuel,	ULiège Libray	CC-BY 4.0

	cours, lectures, exercices, liens, boîtes à outils...) destinées à la formation à la maîtrise de l'information scientifique	(B. Pochet)	
--	---	-------------	--

BIBLIOGRAPHIE

- PERAYA, Daniel, *Analyser, soutenir et piloter l'innovation : un modèle "ASPI"* (2004).
- METZGER, Jean-Luc. & Delalonde, Charles, *Innovation pédagogique et collective dans la formation en ligne en France et aux États-Unis*
- MARSOLLIER, Christophe, *L'innovation pédagogique : ses figures son sens et ses enjeux*
- MIDDLEHURST, Robin. And CAMPBELL, Carolyn, *Quality Assurance and Cross-border Provision: Issues and challenges*, June 2004. Paris, France

WEBOGRAPHIE

- <https://fr.unesco.org/themes/tic-education/rel>
- <https://www.oercongress.org/fr/contexte/>
- <https://ecolebranchee.com/ressources-educatives-libres-facteurs-dinnovation-pedagogique/>
- https://wiki.facil.qc.ca/view/Ressources_%C3%A9ducatives_libres

LA CONVERSATION

prof. **Alexandra Daniela MIHAI**
Școala Gimnazială „Mircea cel Bătrân” Pitești

Dans les visions plus modernes, la méthode est conçue comme une modalité que le professeur suit pour faire ses élèves découvrir leur voie individuelle de savoir la vérité et de trouver leurs propres solutions¹⁴. La diversité des méthodes d'enseignement aide le professeur dans son activité didactique et le stimule à travailler différemment avec ses élèves en fonction de leur niveau.

La classification des méthodes réalisée par Dorina Roman¹⁵ dans la *Didactique du français langue étrangère* contient quatre groupes de méthodes selon les contenus et les objectifs:

- 1) méthodes informatives – participatives : l'exposé, la démonstration, la conversation, le dialogue, l'approche du texte de civilisation ;
- 2) méthodes informatives - non participatives : l'exposé, l'explication, le récit ;
- 3) méthodes formatives – participatives : l'apprentissage par le jeu, par la recherche individuelle, par la découverte ;
- 4) méthodes formatives - non participatives : l'exercice, l'enseignement programmé, l'algorithme.

Parmi les méthodes informatives – participatives on a choisi à présenter *la conversation* parce que c'est la méthode la plus utilisée dans l'enseignement des langues modernes. C'est une méthode stimulatrice qui peut être utilisée dans tous les moments d'une leçon et dans tous les types de classes :

- à l'étape de vérification des connaissances lexicales ou grammaticales ;
- à l'étape de transition à la leçon nouvelle par des questions posées aux étudiants pour assurer la continuité entre les connaissances acquises et celles nouvelles ;
- à l'étape de communication des nouvelles connaissances (chaque leçon nouvelle doit commencer par une conversation introductive qui a le rôle de faire le lien entre les connaissances que les élèves possèdent à ce moment-là et les notions qui suivent d'être enseignées) ;
- dans l'explication du phénomène grammatical ;
- à l'étape de fixation des connaissances nouvelles, lorsque le professeur peut demander aux étudiants de formuler des réponses originales.

La conversation a plusieurs fonctions :

- une fonction euristique, qui fait que les étudiants apprennent en découvrant eux-mêmes les phénomènes ;
- une fonction d'explication, d'élucidation, de synthétisation et d'approfondissement des connaissances ;
- une fonction de formation d'habitudes d'expression orale ;
- une fonction d'évaluation et de contrôle.

Les conditions requises pour que la conversation soit efficace :

- 1) La question doit être adressée à toute la classe/à tout le groupe des élèves.

¹⁴ Cerghit, I., *Metode de învățământ*, București, EDP, 2006, p. 18

¹⁵ Roman, D., *La didactique du français langue étrangère*, Baia Mare, Ed. Umbria, 1994

- 2) Le professeur doit accorder le temps nécessaire aux étudiants de formuler leurs réponses. Après le temps pour la préparation de la réponse, il nommera l'étudiant qui va répondre. On n'admet pas les réponses en chœur.
 - 3) Les questions formulées doivent être claires, précises et elles doivent avoir une seule réponse. Elles doivent être brèves, concrètes et surtout logiques, afin d'habituer les étudiants à raisonner et à enchaîner leurs idées d'une façon cohérente.
 - 4) Il faut habituer les étudiants à comprendre et à utiliser les constructions interrogatives.
 - 5) Le professeur doit écouter attentivement et patiemment les réponses des étudiants et corriger les éventuelles fautes à la fin et avec le concours de la groupe.
 - 6) Le professeur doit éviter de répéter systématiquement les questions et même les réponses des étudiants, pour ne pas affaiblir leur attention et pour ne pas rompre les rythmes du dialogue.
- En conclusion, la conversation est la méthode la plus utilisée pendant la classe de FLE parce qu'elle peut être adaptée à tous les niveaux d'enseignement bien qu'elle demande un certain niveau de maîtrise de la langue.

BIBLIOGRAPHIE

- CERGHIT, I., *Metode de învățământ*, București, EDP, 2006, p. 18.
- GEORGESCU, C.-A., *La didactique du français langue étrangère. Guide pour les professeurs débutants.*, Pitești, Editura Universității din Pitești, 2009, p. 96-98.
- ROMAN, D., *La didactique du français langue étrangère*, Baia Mare, Ed. Umbria, 1994.

CREER L'ATMOSPHERE IDEALE POUR JOUER EN CLASSE DE FLE

prof. **Simona Cristina OLARU**
Colegiul Național „Iulia Hașdeu”, Bucarest

Si nul ne conteste l'intérêt de créer une atmosphère favorable au jeu, les moyens pour y parvenir restent assez flous. Il ne sera jamais possible de donner une recette infaillible, tant les situations d'enseignement et d'apprentissage sont diverses et complexes ; nous pouvons néanmoins mettre en œuvre des stratégies visant à briser les représentations figées et à ancrer l'action pédagogique dans un univers symbolique différent.

Dans cet article nous allons développer les aspects suivants : la compétition et la tricherie- dans la mesure où ils pourraient nuire au climat de détente recherché et les techniques de tirage au sort.

▪ **Gérer la compétition et la tricherie**

Lorsqu'on s'engage dans une discussion autour de l'utilisation pédagogique du jeu, on voit assez souvent apparaître une inquiétude relative à la compétition. Le souci est d'autant plus légitime que, dans un cadre scolaire, les apprenants sont soumis assez souvent à des lourdes exigences institutionnelles qui les poussent à la performance, serait-il au prix de l'affrontement.

Il est aussi vrai que, qui dit « jeu » ne dit pas forcément « compétition » car il y a une immense gamme de jeux où la rivalité entre les joueurs n'est pas exploitée ; par exemple les jeux d'imitation, les jeux de vertige et, surtout, les jeux de coopération.

Cependant pour préserver un état d'esprit propice à la participation et à l'apprentissage, il convient de privilégier le jeu par équipes sans pour autant exclure de temps en temps les participations individuelles.

« Partager la défaite est moins lourde à porter ; en commun la victoire peut être encore plus savoureuse. Dans la mesure du possible, les groupes du jeu seront brassés régulièrement, et les types de jeu proposés varieront de façon à éviter que ce soient toujours les mêmes qui connaissent les joies du triomphe. »¹⁶

Une autre peur récurrente concerne la gestion de la tricherie. Comment faut-il réagir si l'on s'aperçoit que l'un des apprenants est en train de tricher ?

Paradoxalement, c'est souvent là un excellent signe : l'individu en question est tellement séduit par le jeu qu'il est prêt à mettre en œuvre des stratégies de détournement afin d'atteindre le but visé. Il faut donc rester serein face à la plupart des infractions à la règle qui peuvent intervenir au cours de jeu, en les sanctionnant le cas échéant à l'intérieur même du cadre ludique. « Le joueur pris en flagrant délit sera soumis à une sanction légère pour avoir contrevenu à la règle du jeu : passer son tour, reculé de tant de cases, perdre un nombre donné de points ou de cartes, etc. »¹⁷

¹⁶ Silva, Haydée, *Le jeu en classe de langue*, Paris, Edition CLE International, 2008, p.78

¹⁷ Silva, Haydée, *op.cit*, p.79

La tricherie devient un problème dans deux situations : lorsqu'elle implique une agression verbale ou physique envers les autres joueurs et lorsqu'elle est source d'énerverment excessif chez les joueurs qui ne trichent pas. Dans les deux cas il faut arrêter momentanément le jeu et en discuter avec les participants, en les invitant à exprimer leur ressenti sans les juger et en rappelant que jouer le jeu, c'est observer des règles - dont celle du respect de l'Autre.

« Au risque de surprendre nous dirons aussi que l'enseignant doit devenir un « tricheur » professionnel : non pas un experte en tromperies, mais un très fin connaisseur du jeu, capables d'en faire varier discrètement les paramètres. »¹⁸ Cela lui permet par exemple de réduire ou allonger la durée d'une partie en fonction de ses besoins (en « oubliant » par exemple de retourner le sablier, en comptant plus rapidement que nécessaire, en annonçant qu'un certain nombre de minutes se sont écoulées sans que cela soit forcément vrai) ; de rééquilibrer une partie où la balance penche trop fortement d'un seul côté (en donnant un discret coup de main à l'équipe perdante, en attribuant à l'équipe gagnante des tâches légèrement plus difficiles...). Il s'agit là des ruses que pourrait mettre en place un tricheur mais qui sont destinées ici à une meilleure gestion de l'activité en classe.

Autrement dit, compétition et tricherie restent gérables au sein d'un cadre ludique réussi.

▪ Variantes de tirage au sort

Le tirage au sort permet de démarrer une activité par un court rituel ludique propice au changement d'attitude chez les apprenants.

De plus, il évite que les sous-groupes se réunissent systématiquement les mêmes participants, sans donner l'impression d'imposer la volonté souveraine du professeur. En utilisant des diverses procédures de tirage au sort le professeur renonce ouvertement à la puissance qui lui est attribuée pour laisser la place au hasard, car souvent c'est le professeur qui désigne celui qui accomplira une certaine tâche et l'élu est parfois perçu soit comme le chouchou à qui l'on accorde systématiquement le droit de participer, soit comme le cancre que l'on veut exhiber. La participation volontaire connaît elle aussi certaines limites, car se sont en général les mêmes élèves qui prennent systématiquement l'initiative tandis que les autres les regardent en se disant « À quoi bon ? »

Ensuite nous allons présenter quelques idées de tirage au sort qui servent à introduire le hasard pour désigner quelqu'un pour réaliser une tâche donnée (fournir une réponse, passer au tableau, participer à une improvisation...), à signaler le joueur qui joue en premier au début de la partie, ou encore à constituer des équipes. Nos propositions de tirage au sort se caractérisent par le recours à des éléments linguistiques ainsi que par leur courte durée. Certaines d'entre elles ne requièrent aucun matériel spécifique ; les autres font appel à des accessoires simples tels que les bâtonnets (allumettes, pailles, bouts de papier, etc.), les pièces de monnaie, les jetons (haricots, noyaux, boutons, perles, etc.) ou les dés.

Voici une série de procédures de tirage au sort avec leurs variantes pour apprivoiser le hasard :

La corbeille paille

Selon cette procédure un meneur prend dans son poing autant de brins de paille (ou d'autres objets allongés tels les allumettes, les brins de laine, les spaghettis, les pailles pour boire, etc.) qu'il y a des participants, en s'assurant que l'un d'entre eux est plus court que les autres, et en ne laissant dépasser qu'une seule des extrémités de chaque brin. Les autres joueurs tirent alors un

¹⁸ Silva, Haydée, *op.cit*, p.79

brin chacun (si le meneur est aussi participant, il garde le dernier brin qui reste). L'élus du sort est celui qui a tiré le brin le plus court.

Si l'on cherche à constituer des équipes, on peut prévoir autant de pailles de la même dimension que de membres dans l'équipe : tous les joueurs ayant tiré une paille identique travaillent ensemble.

Une variante très économique de la corbeille à paille consiste à aligner les joueurs et à leur demander de faire un pas en avant : celui qui aura fait le pas le plus court commence.

Également, on peut faire participer en premier celui qui porte le nom ou le prénom le plus court, celui dont le nom de la rue où il habite est le plus bref.

Pour apprivoiser le hasard il suffit de choisir la variante permettant de désigner la personne préalablement choisie.

La ronde

Cette procédure est généralement appréciée des enseignants car elle permet de réactiver le lexique et de proposer un rituel ludique lié au contenu du jeu à venir. Il s'agit de demander aux joueurs placés en cercle, de proposer des mots obéissant à une contrainte donnée.

Le premier qui hésite, se trompe ou répète une réponse déjà donnée est éliminé. On peut ainsi constituer les équipes au fur et à mesure des éliminations.

Le type de contrainte utilisée est très variable : elle peut être orthographique (mots qui commencent par.....), phonétique (mots qui contiennent le son.....), grammaticale (verbes de tel ou tel groupe, à tel ou tel temps....), sémantique (mots qui appartiennent à la catégorie sémantique.....), langagière (phrases que l'on peut dire à telle occasion.....), interculturelle (mots désignant des phénomènes culturels francophones : lieux, monuments, dates, personnages, mais aussi plats, habitudes, chansons, films, marques...) et même d'associations libres (je dis « bleu », tu dis...).

Pile ou face

Le principe de pile ou face est très simple : il s'agit de lancer une pièce de monnaie en air et de parier sur le côté qui va sortir.

Pour le plaisir de l'interculturel on peut se procurer différentes pièces de monnaie francophones (euros, dollars canadiens, francs CFA, dinars algériens, dirhams marocains, gourdes haïtiens ...) pour les utiliser lors du tirage au sort en classe.

On peut aussi fabriquer ses propres pièces pour le pile ou face avec des jetons sur lesquels on dessine ou on colle des étiquettes illustrées, en variant le contenu des côtés (visage souriant/visage triste, féminin/ masculin, etc.)

Pair ou impair

Il s'agit ici de prendre dans la main un ensemble de petits objets (jetons, grains, boutons, boulettes de papier, etc.) et de présenter le poing fermé à l'un des joueurs en lui demandant « pair ou impair ? ». Le joueur doit essayer de deviner si le nombre d'objets est pair ou impair et annoncer à voix haute sa réponse. Avant de présenter le poing à un autre joueur il faut ajouter ou enlever des objets.

Pour apprivoiser le hasard, il suffit de s'adresser en premier au joueur que l'on veut faire participer, et annoncer qu'il est l'élus sans tenir compte de l'exactitude de la réponse, en se débarrassant des objets sans que personne n'ait pu en vérifier le nombre.

Dans quelle main ?

Dans cette procédure, on prend un objet en dissimulant dans quelle main on le cache et on présente les deux poings fermés à un joueur, en lui demandant « Dans quelle main ? » le joueur doit dire gauche ou droite.

Il y a plusieurs variantes de cette procédure : pour réviser les prépositions, on peut lever un poing et baisser l'autre et demander « En haut ou en bas ? », avancer un bras et mettre l'autre en arrière et demander : « devant ou derrière ? », mettre un poing sur la tête et l'autre sur le menton et demander : « sur la tête ou sous le menton ? », etc. ; pour réviser les parties du corps, on mettra les poings sur deux parties différentes du corps et l'on demandera : « sur la bouche ou sur le nez ? », « sur l'oreille ou dans le dos ? », « sur la poitrine ou sur l'épaule ? ».

Combien en tout ?

Dans ce cas, on prend un petit nombre d'objets dans un poing fermé et on les présente au premier joueur en demandant : « Combien en tout ? ». Le joueur doit essayer de deviner le nombre exact d'objets. Si la réponse n'est pas juste on peut présenter le poing tel quel au joueur suivant, et ainsi de suite, jusqu'à ce que le nombre ait été deviné.

On peut jouer cela même sans matériel : on peut faire deviner l'âge d'une personne à laquelle on pense, une année que l'on a choisie, le nombre de lettres dans un mot que l'on a en tête, etc. en indiquant lorsque les réponses sont fausses « plus ou moins » pour orienter les joueurs suivants.

Prendre en compte les caractéristiques personnelles inattendues

De cette manière, on peut mettre ensemble les joueurs dont le nom commence par la même lettre, mais aussi constituer les groupes en fonction de l'initiale ou la lettre finale du prénom ; de la longueur du nom ou du prénom ; du mois de naissance ; du nombre de frères ou sœurs ; de la pointure ; du premier chiffre de leur numéro de téléphone, etc.

La désignation des joueurs est également possible en fonction du type de cheveux (les raides, les frisés et les ondulés ; les plus courts et les plus longs) ou en fonction des vêtements, des bijoux ou des accessoires portés (ceux qui ont des manches longues ou des manches courtes ; ceux qui ont mis des chaussures à lacets ; ceux qui arborent le plus grand nombre de bagues ; ceux qui portent des vêtements à boutons et ceux qui n'en portent pas, etc.). Les possibilités sont infinies et permettent non seulement d'adapter les critères à chaque public spécifique, mais aussi de ne jamais répéter les critères en cours d'année scolaire.

Distribuer des marques d'appartenance

C'est une autre manière permettant de faire intervenir le hasard qui consiste dans le fait de distribuer ou faire prendre par les joueurs des jetons de couleur, ou bien des cartes contenant des mots qui constituent plusieurs familles, ou des paires de cartes (féminin/ masculin, antonymes, synonymes, etc.) Les joueurs ayant reçu la même couleur, ou les mots de la même famille, ou les cartes complémentaires, etc. constituent une équipe.

Tourner en aveugle

Cette variante d'introduire le hasard obéit au schéma suivant : yeux fermés, on tourne bras tendu et index pointé, au milieu du cercle des joueurs. Puis on s'arrête, et le joueur désigne par l'index est l'élu.

Par cela, on conclut la liste de procédures de tirage au sort qui reste ouverte à l'introduction de nouvelles variantes permettant de faire intervenir le hasard sous le signe du jeu.

BIBLIOGRAPHIE

DE GRANDMONT, Nicole, *Pédagogie du jeu : jouer pour apprendre*, Paris, Éditions Logiques, 1997, p.52-94 ;

HAYDEE, Silva, *Le jeu en classe de langue*, Paris, Edition CLE International, 2008, p.70-120 ;

WEISS, François, *Jouer, communiqué, apprendre*, Paris, Edition Hachette, 2002, p. 35-81.

LA FONCTION DES ACROSTICHES

Prof. drd. **Marieta PAVEL**

Inspecteur langues modernes - IȘJ GORJ

Prof. **Rodica P. CALOTĂ,**

Colegiul National "Tudor Vladimirescu" Tg. Jiu

Toute tentative ou, mieux dire, tentation à exploiter un poème en classe de FLE suppose des études sur l'approche de tout texte littéraire, y compris la poésie, nous ont appris que les critères de « poéticité » qui ne sont pas fixés une fois pour toutes et que, selon les lieux et les temps, les conceptions changent. On peut donc constater que le lecteur ne découvre jamais un texte sans posséder au préalable un certain nombre de con-naissances qui lui permettent de le situer par rapport aux textes antérieurs et de porter sur lui des jugements appréciatifs, soit positifs, soit d'autre nature critique ou analytique. Ce processus tient compte, bien sûr de l'horizon d'une attente, d'un ensemble de règles préexistant pour orienter la compréhension du lecteur et lui permettre une réception appréciative. C'est la raison pour laquelle on peut affirmer qu'un texte littéraire, y compris un poème, est prévisible : il suffit de lire son titre pour pouvoir se faire une idée de ce qui va suivre.

L'approche de la poésie en classe de FLE représente, de manière apodictique, une source d'enrichissement pour l'enfant, jamais obsolète, tout comme, plus tard, elle le sera pour l'adolescent. Et ça mérite de faire l'objet de notre étude, pas seulement pour son aspect technique, que pour sa dimension ludique.

Si on entreprend cette action de pratiquer la poésie depuis les maternelles et premières années du primaire, en mettant l'accent sur le plaisir de jouer avec les mots, au niveau du collège, on peut dérouler cette activité sous forme des steliers, qui ont pour but des travaux de recherche portant sur le texte distribué à chaque élève ou à un groupe d'élèves. Les questions à poser sur le texte porteront, d'abord, sur l'inventaire thématique, lexical, sémantique stylistique, même sur celui graphique ou infographique. La plus utile opération c'est la connaissance de quelques aspects techniques de la poésie et une certaine sensibilisation, en vue de continuer avec l'analyse linguistique des textes poétiques. Au fur et à mesure que l'élève avance dans sa scolarité, l'accent est mis sur les aspects plus techniques : les figures de construction de la poésie, le vocabulaire et les contraintes de la prosodie (la strophe, le vers, le mètre et le rythme, la rime, les formes fixes).

Du point de vue méthodologique, l'enseignant devra définir un objectif pédagogique opérationnel pour chaque activité. Par exemple, si des séances sont consacrées à la rime (niveau lycée), on peut définir l'objectif:

D'abord, identifier les rimes, ensuite différencier les rimes vocaliques de celles consonantiques; on peut continuer avec d'autres opérations telles: repérer qu'il y a un nombre variable de sons répétés à la rime, pour distinguer les poèmes régis selon le système de la rime de ceux qui sont assonancés ou non rimés, de même que reconnaître les divers agencements de rimes déterminant

le système des strophes et, à la fin, percevoir que la rime, contraignante au départ, est censée à créer des effets divers de polysémie.

La créativité sera prioritaire à l'observation dans les classes primaires et maternelles, ce qui contribuera à une réflexion plus intense au collège et au lycée et bien au-delà, car la société s'est aperçue que celle-ci est une dimension imprescindible de notre vie. Tout enseignant doit y apporter sa pierre, car il faut reconnaître que l'école est un cadre un peu rigide pour pratiquer la poésie, à cause d'un certain type d'organisation, tout à fait différent parfois, d'un climat propice aux activités créatives, un climat plus doux, convivial, caractérisé par l'absence de la contrainte d'une évaluation chiffrée des acquisitions. Ce qui nous détermine à préférer d'autres structures même extracurriculaires, comme les clubs de poésie, les animations poétiques, les concours de poésie, les expositions, pour compenser ou récompenser par la liberté, toutes ces acquisitions affectives qui permettent aux adolescents de lever les blocages et les censures, d'accéder à leur propre imagination et de libérer l'écriture par le jeu. Pourtant liberté ne rime pas avec l'absence d'organisation ou de sérieux, puisqu'on se livre surtout à des activités de création, à l'écriture individuelle et collective des poèmes. Nous proposons ici la démarche pédagogique que nos élèves ont illustré par leurs travaux, pendant les ateliers de créativité, en vue d'encourager l'expansion de la dimension ludique dans l'apprentissage.

On sait bien que ce mot vient du grec : Akros, extrémité et Stikhos, vers. L'acrostiche est donc le vers qui se trouve à l'extrémité des autres ou un poème dont les lettres initiales de chaque vers forment un mot ou un nom quand il est lu de haut en bas.

Cicéron, dans son oeuvre *De la Divination*, a ainsi défini l'acrostiche : « l'acrostiche consiste à former une séquence textuelle complète avec les premières lettres de chaque vers ». Autrement dit, l'acrostiche est formé par un ensemble de vers (ou tous les vers) d'un poème dont les initiales, lues dans le sens vertical, composent un nom ou un mot-clé. En grec, l'acrostiche était désigné par les mots παραστιχίς et ἀκροστιχίς.¹⁹

En partant de l'*Iliade* 24, aux vers 1-5, l'emploi de l'acrostiche du mot ΛΕΥΚΗ est, selon l'opinion des grecs anciens et des latins, formellement attesté. Aujourd'hui, les

spécialistes contemporains supposent plutôt que cet acrostiche n'a pas été composé par le poète lui-même, et qu'il s'est formé accidentellement.²⁰

Après avoir étudié quelques poèmes acrostiches, les élèves ont reçu la consigne de rédiger un poème acrostiche dont le thème sera leur portrait, ensuite ils ont choisi des divers thèmes littéraires, de plus en plus complexe, visant l'histoire, la littérature, l'art etc.

¹⁹ Cicéron, *De la Divination*, II, 54, 111 ἀκροστιχίς [...] cum deinceps ex primis versuum litteris aliquid conectitur (Cicéron, *De la Divination*, introduction, traduction et notes par J. Kany-Turpin, Paris, Flammarion, 2004).

²⁰ J.-M. Jacques, « Sur un acrostiche d'Aratos (*Phaen.* 783-787) », *REA*, 62, 1960, p. 48-61, voir notamment p. 48-50 ; C. Meillier, « Acrostiches numériques chez Théocrite », *REG*, 102, 1989, p. 331-338, voir p. 331 ; E. Vogt, « Das Akrostichon in der griechischen Literatur », *Antike und Abendland: Beiträge zum Verständnis der Griechen und Römer und ihres Nachlebens*, 13, 1967, p. 80-95, p. 82.

Comme première étape, les participants ont dû choisir le nom ou le message de l'acrostiche et de disposer les lettres verticalement, dresser une liste de mots à associer avec chaque première lettre du poème acrostiche et essayer d'utiliser des mots de comparaison pour enrichir leur poème, en veillant à l'orthographe, syntaxe et ponctuation.

Nous proposons ici la démarche pédagogique de l'écriture selon les règles de la poésie à forme fixe, en nous guidant par la fiche pédagogique conçue, en ce sens, par Béatrice Lecaillou-Libert²¹ et utilisée dans ses ateliers poétiques avec de bons résultats. On a présente le rituel, non dépourvu du sel de la rigueur, en suivant ces étapes:

A-Bain de poésie

1.-Création d'un climat, de nature à faciliter la lecture par le professeur de quelques poèmes ou audition de très bonnes cassettes et de sa meilleure réception.

2 - Distribution aux élèves, du poème à exploiter lecture personnelle silencieuse, suivie par la relecture du professeur ou de ceux qui le souhaitent, pour relever leurs passages préférés.

B - Apprivoiser le poème

1 - Récolter les réactions sans rejet, les classer sur de grands papiers de conférence que l'on conservera durant le travail.

2 - Afficher sur une grande feuille deux ou trois séquences de poème en les agrandissant. Ceci favorise l'apparition de la structure textuelle, de l'« ar-chitecture ».

3 - Entrer dans le monde des images.

4 - Les échanges concernant l'art poétique proprement dit tourneront notamment autour de deux aspects essentiels sur la structure textuelle et sur le pouvoir des mots.

C- Écrire un poème collectif

1 - Inviter les élèves à écrire d'abord individuellement une, deux ou trois séquences à la manière du texte étudié.

2 - À tour de rôle, les élèves transcrivent sur de grandes feuilles leurs meilleures séquences. Le poème collectif s'élabore peu à peu.

D- Relire et améliorer le poème de la classe

²¹ B. LECAILLOU-LIBERT, «Credo» in Enseigner la poésie, Français 2000, revue de la SBPF, n° 143-144, p. 9-11. Bikoï 15/02/05 10:02 Page 5

1 - Un débat s'engage sous la forme d'une critique : cohérence, cohésion, choix des mots, mise en page, thèmes.

2 - Faire organiser le poème en fonction d'une logique et de choix explicites.

3 - Faire un dernier travail de substitution des formes à problème.

4 - Réécrire, puis relire le poème corrigé; le titrer.

E- Après le poème

1 - Inviter les élèves à mettre en page, en onde, en scène, en voix le poème.

2 - L'envoyer à un destinataire.

3 - De futures leçons de grammaire ou de vocabulaire découleront de cette activité très nourrissante. C'est la dimension sociale donnée à de telles activités – concours, spectacles, expositions publicitaires – qui peut sortir la poésie du ghetto de l'école et la faire aimer par les jeunes qui y trouveront un moyen privilégié de communication avec eux-mêmes, avec cette part d'eux-mêmes qui, sans cette poésie, leur resterait fermée.

Et nous avons cueilli les fruits de ce travail, par le biais des poèmes rédigés par leurs jeunes auteurs, de même que l'implémentation de ces genres dans d'autres types de productions écrites, comme l'essai qu'on a l'intention d'y publier. Parfois, on a entrepris d'accompagner les textes par des images élaborés par eux-mêmes (dessins, peintures, manga etc.)

Le défi, pour cette année, ont été les dix mots de la francophonie, les élèves ayant comme consigne de rédiger des textes contenant du moins un mot de ces dix, proposés pour 2020. Nous sommes partis d'un célèbre fragment cité dans notre but : « Amer savoir, celui qu'on tire du voyage ! - Le monde, monotone et petit, aujourd'hui, - Hier, demain, toujours, nous fait voir notre image - Une oasis d'horreur dans un désert d'ennui ! » (Charles Baudelaire, *Le voyage*)

J'ai choisi, tout comme Aloysius Bertrand exploite toutes les ressources du monde onirique, à exploiter l'univers du voyage dans le rêve.

On doit reconnaître que les spécialistes ont raison, quand ils invoquent quelques propriétés des rêves, telles la rapidité, le statut du narrateur et la magie.

La méthode la plus saine et plus efficace de faire avancer une production littéraire est l'interaction. Nous sommes tous concernés par la communication orale. "Il n'importera pas de se dire quelque chose de précis, mais seulement de se parler. Le langage étant un moyen de communication exclusif de l'homme, tout refus de langage est une mort" (Roland Barthes).

Puisque les fêtes d'hiver approchaient, les participants au concours ont choisi des images pour s'inspirer dans le confectionnement de leurs attrape-rêves, comme on peut déceler dans ces



photos:

Nous communiquons quotidiennement beaucoup plus qu'on ne le pense. En fonction de notre histoire personnelle, de notre culture, notre timidité sera plus ou moins importante et handicapante. On peut être à l'aise en privé et gêné devant des collaborateurs, en réunion ou lors d'une présentation. Nous pouvons être à l'aise à l'oral dans tel environnement et pas dans un autre. Dans tous les cas, plus vous serez vous-même, plus vous serez naturellement convaincant.

Les modes de communication des individus n'ont cessé d'évoluer au cours de ces trente dernières années, passant de la communication naturelle (communication verbale et gestuelle) à des interactions virtuelles (email, sms, internet, réseaux sociaux...) Ces dernières étant privilégiées dans nos sociétés contemporaines par rapport à la communication physique et gestuelle.

Dans un environnement évoluant constamment, il faut éviter de rester dans la passivité. S'affirmer, cultiver la concentration et travailler régulièrement permet d'éliminer la peur de l'échec dans sa prise de parole et d'établir une relation constructive avec son environnement et son auditoire, de sorte qu'on a fallu organiser le processus dans des étapes. Plus nous sommes réguliers dans nos actions quotidiennes plus nous progressons et évoluons. Plus nous répétons, plus nous apprenons. "La répétition fait la réputation" (Marcel Bleustein Blanchet, fondateur de Publicis).

D'abord, si les séquences se succèdent selon un ordre invariable, le narrateur passe de l'une à l'autre sans explication, rappelant ainsi le fonctionnement d'un rêve dans lequel on peut passer instantanément d'un endroit à un autre.

On a fait appel à deux fiches importantes pour notre démarche:

Fiche Lire un texte et

Fiche Composer un acrostiche, en essayant de les mettre en accord, pour notre composition. En ce qui concerne le statut du narrateur, il va de soi qu'il manifeste curieusement une volonté d'objectivité (il raconte ce qu'il a vu) alors que les événements gardent tout leur mystère. L'amertume s'installe dans le moment où le narrateur, du statut de témoin qu'il détient, passe inexplicablement à celui de coupable, car il semble que le rêve soit essentiellement lié au rêveur lui-même, dont il trahit les obsessions et l'imaginaire. Le texte retranscrit peut-être ces états de rêve où tout d'un coup, on se voit soi-même dans telle ou telle situation bizarre ou inquiétante. Quant à la magie, le narrateur semble alors ne plus subir : comme souvent dans les rêves, les épisodes n'arrivent pas à terme. Le rêveur n'a aucune prise sur ses songes, qui semblent l'emporter au fil d'une succession de caprices : sa culpabilité et sa délivrance sont tout aussi soudaines et une liquéfaction générale dédramatise magiquement le cauchemar.

Il faut considérer, avec Baudelaire, quelles admirables commodités cette combinaison nous offre à tous, tant au narrateur, qu'au narrataire ou au lecteur, puisqu'on peut couper où nous voulons, la rêverie, le manuscrit, le lecteur sa lecture ; car on ne suspend pas la volonté rétive de celui-ci au fil interminable d'une intrigue superflue. J'ai vite parcouru la distance du rabelaisien "Cassez les os et sucez la substantifique moelle" à la suggestion de Baudelaire: "Enlevez une vertèbre, et les deux morceaux de cette tortueuse fantaisie se rejoindront sans peine. Hachez-la en nombreux fragments, et vous verrez que chacun peut exister à part. Dans l'espérance que quelques-uns de ces tronçons seront assez vivants pour vous plaire et vous amuser, j'ose vous dédier le serpent tout entier. "

Du moins, ce qui me rappelle la théorie de l'espace ondulatoire de Lucian Blaga, chez nous, les Roumains, est cette phrase: "Quel est celui de nous qui n'a pas, dans ses jours d'ambition, rêvé le miracle d'une prose poétique, musicale sans rythme et sans rime, assez souple et assez heurtée pour s'adapter aux mouvements lyriques de l'âme, aux ondulations de la rêverie, aux soubresauts de la conscience ? "

Mais, par dessus tout, la fréquentation des villes énormes, à cause du croisement de leurs innombrables rapports que naît cet idéal obsédant, laisse une sorte d'indicible amertume: "Vous-même, mon cher ami, nous adresse le poète la question rhétorique, n'avez-vous pas tenté de traduire en une chanson le cri strident du Vitrier, et d'exprimer dans une prose lyrique toutes les désolantes suggestions que ce cri envoie jusqu'aux mansardes, à travers les plus hautes brumes de la rue ? "

On a mis l'accent sur le pouvoir des mots dans la communication, sans négliger celui des images pourtant, ni celui des trucs techno, qui sont l'apanage de la créativité numérique.

J'ai motivé mes élèves à lire le livre "Le pouvoir des mots" il y a quelques mois, pendant les vacances d'été. Il est dit que « les mots sont le miroir du cœur » et sont aussi le reflet de mes pensées. Ainsi, si je veux avoir un langage rempli de Liberté, de Sagesse et d'Amour, il y a des mots ou du moins une certaine forme de langage dont je dois tenir compte. Ce livre se veut un outil pratique. Il me donne la connaissance de certains mots reliés à des principes spirituels qui peuvent convenir dans mon langage courant avec ma famille, mes amis, mes relations de travail, de même que lorsque je m'adresse en public. Conférencier depuis 1978, l'auteur nous fait aussi partager son expérience et les mots qu'il utilise dans ses communications avec le public lors de

ses conférences au Québec et en Europe, afin de faciliter une meilleure compréhension au niveau du cœur. Une façon simple de se sentir mieux dans ma peau et d'être plus affirmatif, en harmonie avec soi-même et les autres ! Ce livre donne le secret qui permet de choisir les bons mots pour y parvenir.

Quant au système de valeurs, on a exhorté les élèves développer leurs habiletés par délibérations et consentement final unanime, après avoir consulté cet échiquier:

- Quels sont dans la représentation du monde les éléments (sentiments, actions, attitudes...) appréciés et/ou dépréciés ?

La lecture conduit à situer dans une vision globale les éléments dispersés au fil du texte.

L'analyse thématique et quantitative convient parfaitement à ce type de texte. Les thèmes à étudier seront choisis selon le texte envisagé, voici cependant quelques pistes de recherche pour mettre en lumière le système des valeurs :

-Société : le groupe social, les structures d'organisation, la difficulté ou le plaisir de vivre ensemble, le repli sur soi, ...

-Politique : le pouvoir, le système, l'État, la force, le pluralisme, ...

-Philosophie : la vie, l'amour, la mort, la question de l'au-delà, la liberté, ...

-Morale : le bien, le mal, les valeurs appréciées ou dépréciées...

-Esthétique : le beau. Que dit, par exemple, la chanson d'elle-même, de l'art en général ?

-Le temps : passé, présent, avenir et les connotations qui leur sont associées.

-La présence des grands thèmes mythiques.

-Les relations avec d'autres textes (intertextualité).

Un exemple d'acrostiche est celui-ci, écrit pendant une action de bénévolat, par des élèves de niveau A2, en vue d'attirer plusieurs participants aux ateliers de créativité de notre Association, l'Académie Créative MULTILINGUA, en vue de maintenir l'esprit vif et l'appétit pour la vraie compétition du Concours National Plurilingue de poésie à forme fixe:

Bonne année

Bonne année à tout le monde

On a tous de gros yeux ronds,

Nos âmes, aquarelles profondes

Ne puisent que des charbons

Et des écailles d'étoile ronde

Au ciel qui semble un bleu plafond,
Nous remettons les doux flacons
N'ayant qu'un tendre aileron
Émergeant d'un si gros poisson
Et si doré, presse les boutons!

Ou bien encore un autre, plus élaboré:

Parfum de Noël

Plucheux moments et pointilleux,
Attrition des audacieux,
Résine d'un rire presque pieux,
Fumée d'étoile, ciel nuageux,
Un doux aquarelle des mots vieux,
Mon âme vetue de satin bleu.

De

Nymphée autour de nos amours,
Obliquités des alentours
Et des rayons gros comme la tour:
La Tour des rêves qui poussent ces jours.

Mais, à part les textes poétiques des félicitations et l'expression de leurs sentiments à l'occasion des fêtes et des actions de bénévolat, ils se sont investis dans des travaux plus complexes, comme les essais qui suivent:

En voici quelques unes de leurs productions, sur des thèmes littéraires, écologiques, historiques etc., à leur choix:

Ruisseler de générosité?

Rarement on rencontre, de nos jours, des personnes aptes à comprendre leurs semblables. Je ne crois pas aux excuses, car il y en a de toutes les couleurs: manque de temps, manque d'argent, manque de patience et d'autres trouvailles, mais ce qui nous manque, à tous ceux qui arpentent le chemin de la vie, c'est la raison, l'éducation altruiste ad-hoc.

Une fois, je me rappelle, une de mes copines m'a demandé quelque chose, mais, comme je pensais fiévreusement au test qu'on allait subir à la chimie, j'ai négligé la question qu'elle m'avait adressé et, dans la pause, j'ai constaté son absence. J'ai appris, par la suite, qu'elle m'avait demandé de l'accompagner au cabinet médical, car elle se sentait mal, à cause d'un traitement superficiel de sa maladie, mais comme je ne lui ai pas prêté mon attention...

Instantanément, j'ai senti un malaise s'emparer de moi, sans une certaine cause ou structure, mais fâcheux, comme le bourdonnement d'une mouche.

Sur les relations entre les humains, on entend et on lit partout, mais ces relations restent quand-même factices, puisque, l'égoïsme, qui jusqu'à un e certaine limite est salutaire, devient execrable, quand on s'y investit.

Sachez, chers amis, que depuis ce moment-là, j'ai bien réfléchi et j'ai changé d'attitude envers les autres, même envers les moins sympa, car ce qui nous différencie c'est la compréhension, capacité intellectuelle qui manque aux animaux et, ce qui est censé à nous rendre honteux, c'est le fait que, parfois, même les animaux s'avèrent plus soucieux de leurs compagnons que nous, les gens, qui avons l'apanage de l'instruction.

Et, alors, je me suis aperçu que j'étais sur le point de devenir insensible aux besoins de l'autrui, en négligeant le but dans lequel on fait des sacrifices, tout en accordant la plus grande attention aux colifichets.

L'essentiel, dans la vie, ce n'est pas d'arriver, le premier, aux cimes, mais de garder, dans la mesure du possible, les valeurs humaines, qui consistent en amitié, support, confiance, en raison de comprendre le sens d'une existence qui, en dehors de cette qualité maîtresse, la bonté, reconnue même et surtout par les génies, reste dépourvue de sens.

Autrement dit, l'intelligence sans la capacité d'offrir ou de recevoir de l'affection, mène à la sécheresse mentale et morale, à la névrose, peut-être et même à la psychose.

Ni l'intelligence, ni l'éducation ne valent rien, si elles n'ont pas été tempérées par l'affection humaine.

Tout de même, j'ai appris que l'évolution suppose pas seulement des victoires, parfois mesquines, mais aussi des échecs, qui puissent être plus honorables que le succès, car le dix que j'ai reçu au test ne m'a pas rendue plus heureuse que le sourire de ma copine quand elle s'est sentie mieux, après un court échange de paroles.

Ou, bien un essai collectif sur un thème choisi par l'un de leurs camarades:

Le ruissellement de l'imagination poétique

Ranimer le monde du conte, c'est refaire le schéma de représentation mythique qui fonctionne dans la mythologie roumaine où la cosmogonie présente Dieu et Satan comme des frères, tout comme la représentation mythique apparaît aussi dans les régimes nocturnes et diurnes et l'imaginaire. Ainsi, l'image du soleil comme la divinité originaire est très souvent convertie dans l'image négative du serpent ; Agni, le dieu du feu (vu comme enchaînement d'ondes corpusculaires) est transféré par l'imaginaire mythique hindou dans la catégorie sacrée d'*asura*, devenant ainsi un démon, selon M. Eliade, qui analyse l'image de l'Agni du *Rig Veda*, IV, 1, 11, selon laquelle le dieu du feu est « *sans jambes et sans tête, cachant ses deux têtes* », comme pour nous porter sur les ondes de ce contenu fluide du récit.

Un univers complémentaire de ces deux éléments primordiaux, l'eau et le feu, nous croyons que l'explication de Mircea Eliade sur le mythique modèle de *coincidentia oppositorum* est limitée à l'expérience religieuse subjective.

Irrépréhensiblement, du point de vue de la présente approche, le modèle mythique de *coincidentia oppositorum* dérive du schéma de représentation mythique que nous l'avons appelé *la permanence des commencements*.

Simplement et purement, cela impose le modèle de la convertibilité des régimes sacrés, constitué en fonction du modèle exemplaire cosmogonique, celui de la lutte originaire entre une divinité primordiale, créatrice du Cosmos, et une divinité « *ordonnatrice* » du Chaos primordial.

Schéma de *la permanence des commencements*, c'est de cette façon que les divinités primordiales sont indifférenciées, elles peuvent correspondre à n'importe quel système sacré, puisqu'elles sont les créatrices de ces régimes, tel le cercle qui, défini par les géomètres, a le centre partout et les confins nulle part. Après le conflit avec une divinité qui reconstruit le Cosmos, l'image de la divinité originaire est contaminée, en transgressant vers un régime sacré et opposé à celui initial, en fonction de la tendance de la divinité avec laquelle la première entre en conflit.

En possédant une logique propre qui ne peut pas être réduite à la logique rationnelle, la pensée mythique oblige le chercheur à un effort remarquable, celui d'entrer dans un système.

L'analyse du substrat mythique préchrétien dans les contes populaires roumains, dans la perspective des théories de l'imaginaire, ne peut être qu'une approche comparative et pluridisciplinaire. Découvrir dans les structures narratives des textes populaires un système de pensée intégré dans l'espace des formes de la pensée mythique suppose, premièrement, la réalisation d'une herméneutique capable à saisir, à interpréter non pas seulement ce qui est logique, mais surtout, à interpréter ce qui pour l'homme moderne, éduqué dans l'esprit positiviste, est *alogique*.

La recherche présente suit, en premier lieu, à *contourner certaines idées méthodologiques préconçues*, par lesquelles certaines expressions culturelles peuvent être définies comme rationnelles ou irrationnelles, car le domaine visé est considéré comme un territoire dans lequel les concepts, les visions, les systèmes, les concepts, en général, sont étroitement liés et, à un moment donné, tellement ambigus, sinon ambivalents, de sorte que ce qu'il reste pour le chercheur est soit-il un chemin critique superficiel, rigide, souvent exprimé dans les formules mathématiques du structuralisme, soit-il l'analyse de la voie empathique,

basée sur *l'explication et la compréhension* au sein de l'objet. Ce domaine, déconcertant à la première vue, est le folklore, plus précisément, l'univers du conte populaire, un domaine qui exige un principe, dès le départ, dans l'élaboration de la méthode: celui de l'incapacité de trouver la «*finitude*»² de l'acte de l'interprétation, en tenant compte du terme de Paul Ricoeur. Affirmer que l'on a trouvé la réponse finale (historique, culturelle, structurelle, sociologique, anthropologique, etc.) pour les formes concrètes de la pensée mythique, c'est une utopie des efforts de l'anthropologue, de l'ethnologue, du mythographe et de toutes les efforts qui s'arrêtent sur les expressions folkloriques.

Ainsi, de ce schéma, on peut observer la polarisation des régimes où fonctionnent les actants du conte populaire. D'une part, il y a les zmei qui volent, cachent et protègent les astres et, d'autre part, il y a le héros qui sacrifie les zmei, libère les astres et la reconstruit le monde sous le signe de la lumière du soleil. Entre les deux plans, se trouve l'image des astres, mis sous le signe de la vulnérabilité et de l'ambivalence

Né tout comme le zmeu, le balaur naquit du serpent qui avale la pierre magique obtenue des baves (*bale*, en trad.ro.), ce succédané du fleuve, soit-il d'eau, de feu ou de lumière, des serpents qui se réunissent dans un jour de printemps. Lazăr Șăineanu examine le processus de transformation du serpent en „balaur”, se demandant si le mot « balaur » ne dérive pas de «*cette opération génétique* ». Si nous considérons l'hypothèse de Șăineanu, on peut soutenir une origine commune du „zmeu” et le „balaur” dans le même processus génétique: les deux êtres fantastiques sont nées de la même manière, en avalant une pierre magique, obtenue des baves de serpents. Le zmeu, appelé parfois «*bală*», comme le *balaur*, ont, donc, une nature commune. Par conséquent, la dissociation faite entre les deux êtres est simplement une taxonomie nécessaire à identifier les figures mythiques dans l'imaginaire populaire. Mais on peut y déceler une figure stylistique aussi.

En effet, dans l'imaginaire populaire, le „balaur” est généralement représenté sous le signe de sa nature ophidienne; il est le serpent géant, avec une ou plusieurs têtes, avec des ailes et des griffes aigues, qui verse le feu de sa bouche et en demandant le sacrifice d'une vierge pour que les gens puissent avoir accès à une fontaine d'eau / source d'eau.

Toutefois, je me rappelle, en ce sens, un fragment de commentaire métaphorique d'Adraian Marino, en ce qui concerne le geste de piété de Madeleine envers Jésus Christ: „laver de soleils et sécher des rivières”, tropes qui portent sur les yeux et sur les cheveux de la jeune fille.

Jeanne d'Arc et Tudor Vladimirescu-le sacrifice fondateur d'une nation

Rien que deux vies exemplaires- deux métaphores violentes- celle de Tudor Vladimirescu, le révolutionnaire roumain et la pucelle d'Orléans condamnée au bûcher, Jeanne d'Arc, qui a joué un rôle décisif dans la libération d'Orléans un an plus tôt, est capturée par un mercenaire au service du duc de Bourgogne, Jean de Luxembourg, et vendue aux Anglais pour 10 000 livres. Déférée devant le tribunal d'Inquisition de Rouen, elle subira sans défenseur un procès pour hérésie et sera brûlée vive en 1431. Elle sera réhabilitée en 1456., car :

Une fois apprenant ceci, on ne peut plus rester indifférents aux atrocités institutionnalisées: « *Par ces motifs, nous te déclarons retombée dans tes anciennes erreurs, et, sous le coup de la*

sentence d'excommunication que tu as primitivement encourue, nous jugeons que tu es relapse et hérétique ; et par cette sentence que, siégeant en ce tribunal, nous portons en cet écrit et prononçons, nous estimons que, tel un membre pourri, pour que tu n'infectes pas les autres membres du Christ, tu es à rejeter de l'unité de ladite Église, à retrancher de son corps, et que tu dois être livrée à la puissance séculière ; et nous te rejetons, te retranchons, t'abandonnons, priant que cette même puissance séculière modère envers toi sa sentence, en deçà de la mort et mutilation des membres : et si de vrais signes de repentir apparaissent en toi, que le sacrement de pénitence te soit administré".

Irréversiblement, sur ces faits, le tribunal ecclésiastique ne se charge pas de la peine finale, c'est la justice séculière qui doit se charger de faire exécuter la décision. Le jugement sous-entend que ce procès aura lieu, mais ce n'est pas le cas puisque la sentence sera immédiatement appliquée. Ce qu'on a appris, lors du procès de réhabilitation de Jeanne d'Arc, c'est qu'un bourgeois de Rouen, Laurent Guesdon, raconta comment s'est déroulé ce moment et explique pourquoi ce second procès n'a pas eu lieu :

Surtout cette preuve nous épouvante, quant à son intensité: « Après le prononcé de cette sentence, immédiatement et sans intervalle, elle fut remise aux mains du bailli ; sans plus, et sans attendre que le bailli ou le témoin, auxquels il appartenait de rendre une sentence, l'eût fait, le bourreau saisit Jeanne et la conduisit à l'endroit où le bois avait été préparé et où elle fut brûlée. Et il lui parut que ce n'était pas de bonne procédure... »

Si l'on veut juste comprendre, ce n'était pas question de livrer Jeanne d'Arc contre une rançon au royaume de France, qui semblait de toute façon ne pas avoir cherché à l'aider, mais bien de la conduire progressivement à la mort. L'objectif des Anglais semblait bien davantage de décrédibiliser le roi Charles VII : ils ne voulaient pas tant que Jeanne soit accusée d'être une sorcière que de pouvoir laisser penser que le roi de France doit son sacre à une représentante du diable sur la terre.

Et un procès de réhabilitation fut organisé à partir de 1450, avec le soutien du roi de France. Après une enquête et le témoignage de nombreuses personnes, Jeanne d'Arc, plus de vingt ans après sa mort, fut déclarée non coupable.

La-dessus, on apprend l'inéluctable destin de l'héroïne: *« Nous disons et prononçons, décidons que lesdits procès et les sentences, contenant dol, calomnie, contradiction, et erreur manifeste de droit et de fait, ainsi que la susdite abjuration, l'exécution et toutes les suites, furent et sont nuls, invalides, sans effet et sans valeur. » Sentence du 1er juillet 1456.*

La suite du mythe de Jeanne d'Arc est que celui-ci se développa et trouva son apogée à la faveur des mouvements nationalistes, en particulier après 1870 et la perte de l'Alsace-Lorraine. C'est assez tard que Jeanne d'Arc fut béatifiée, le 18 avril 1909, puis canonisée, le 16 mai 1920. Sa fête est fixée au 30 mai, le jour anniversaire de son exécution.

Ayant part de la même trahison et même cruauté dans son injuste et épouvantable punition, Théodor ou Tudor,), originaire de Vladimir, d'où son nom de Vladimirescu, avait été aussi un des officiers des pandours indigènes que les Russes avaient employés dans leur dernière guerre

contre les Turcs. Comme il avait pris part à des raids en Serbie, il y avait connu l'armée rustique de Carageorges, qui, tout en combattant sans relâche, représentait en même temps l'« Assemblée du peuple », d'un peuple qui, ayant rompu avec son « Empereur » païen, n'entendait plus avoir d'autre maître que ceux qu'il se choisirait au milieu des guerriers. Tudor s'enrôla par un serment secret dans l'armée future de l'Hétairie. Mais, quand l'heure de l'action fut venue, il se rendit compte, avec son instinct populaire, qu'il s'agissait d'une cause qui n'était guère la sienne. Au dernier moment, avant la levée des drapeaux, averti par le consul russe, le Grec Pinis, un des chefs de la conspiration, il avait quitté Bucarest, emportant l'étendard bleu à l'aigle valaque sous lequel devait s'assembler, avec une étonnante rapidité, son armée de pandours. Il occupa les monastères fortifiés, comme l'avait fait jadis, contre le prince grec Léon, Mathieu Basarab, dont il reprenait, à la paysanne, la tradition.

Néanmoins, le vieux prince Alexandre Sutu (Soutzo) venant de mourir à Bucarest, Tudor n'avait devant lui que les représentants sans autorité de l'interrègne. Bientôt on le vit arriver à Bucarest, où il fit son entrée à cheval, portant le bonnet au fond de drap blanc que s'étaient jusque là réservé les princes ; les siens acclamaient le « Domnul Tudor », le « prince Tudor » ; parmi les quelques boïars qui étaient restés dans la Capitale et qu'il faisait surveiller de près, il y en avait qui auraient été disposés à reconnaître momentanément cette dictature d'un caractère si inattendu et plein de menaces. Il leur parla ainsi qu'aux Grecs, sans pouvoir les rattacher solidement à cette cause nouvelle qu'il appelait, d'après l'exemple des Serbes, la « cause du peuple ». A la fin d'une de ses entrevues avec cette noblesse dont la partie roumaine chancelait, alors que l'autre ne faisait qu'attendre Hypsilanti, il s'écria, dit-on, de son air farouche : « Je ne plains pas ma propre personne, car je n'ai jamais rêvé de régner dans ce pays, je plains le pays lui-même et les boïars, qui ne prévoient pas ce qui les attend. »

Tudor est resté pour nous, ce qu'un prêtre de village l'exprima dans ces termes touchants: « Et nous apprîmes avec un serrement de cœur que Tudor avait été trahi par deux de ses capitaines et qu'il avait été tué nuitamment, et nous pleurâmes. Et nous nous rendîmes avec le père Hilarion au monastère, dans le but d'y célébrer un service divin pour son âme. Et tout le monde pleurait aussi, et le père Hilarion se frappait la poitrine, et il offrait au peuple la croix. Et nous ressentîmes tous une tristesse profonde ».

Du „Baiser” de Rodin au „Baiser” de Brâncuși (ou la spirale d'or du modernisme dans la sculpture)

Réellement, selon les recherches et surtout les œuvres concrètes, dans le contexte des années 1907-1910, Brancusi se tourne, ou plutôt qu'il retourne à la technique de la taille directe ; bien que celle-ci évoque la formation de jeunesse, sa familiarité avec les techniques artisanales ainsi que sa connaissance des matériaux, ce retour témoigne de la volonté de l'artiste de faire une sculpture autre que celle pratiquée en son temps, non par désir de se distinguer, mais en raison de ses convictions profondes. On associe le retour à cette technique à deux œuvres fondamentales : la Sagesse de la Terre et le Baiser.

Unanimement ou presque, acceptons que ces deux sculptures représentent une rupture radicale avec les tentatives antérieures de Brancusi, ainsi qu'avec la sculpture de l'époque, rupture visible dans la simplification stylisée, la frontalité et la symétrie relative qui les caractérisent. Dans les

deux œuvres, les bras serrés au corps, les corps enlacés de l'une, les genoux pliés de l'autre s'inscrivent dans un bloc rectangulaire. Le respect du bloc d'origine et de ses dimensions brutes, que Brâncuși cultive, est analogue à la pratique à l'œuvre dans les arts archaïques, tout en créant l'impression d'une énergie spirituelle fortement concentrée dans une masse compacte ne dément pas cette analogie. À la recherche d'un sentiment du sacré, d'une pureté et d'une intemporalité des formes, Brancusi s'oriente certainement vers les arts archaïques qui expriment l'essence des choses dans des formes simples. Plus précisément, ces œuvres semblent manifester un syncrétisme ou une synthèse de plusieurs apports stylistiques et iconographiques, sans qu'aucun d'eux ne soit prééminent.

Instantanément, on est convaincu, en essayant de pénétrer le sens de la sculpture, que le mystère de la Terre, sa sagesse s'incarnent chez Brancusi en une déité qui semble surgir des temps immémoriaux : personnage féminin, assis, jambes en crochet et bras croisés. Le traitement plastique mêle massivité - car est visible sa tête disproportionnée, l'absence du cou - et la délicatesse - la rondeur des bras, ductilité des seins. Le visage est plat, les cheveux signifiés par des rainures parallèles, comme dans le Baiser ; pas d'oreille du côté droit.

Si les traits du visage surprennent, contrairement à l'ensemble de l'œuvre traitée en ronde bosse achevée, ceux-ci paraissent esquissés et gravés plutôt que sculptés à proprement parler. Les yeux sont deux amandes vides et dénivelées, tournés vers l'intérieur mystérieux. Le front, le nez et la bouche semblent avoir été partiellement détruits par le temps et les intempéries, comme sur quelque idole récupérée lors des fouilles archéologiques.

Sûrement, c'est la terre, pondérée, secrète, à la fois vie et mort. „La Sagesse de la Terre” a provoqué de longues discussions et des comparaisons avec des œuvres ressortissant de la civilisation roumaine ou d'autres cultures. Mais, fait significatif, les arguments invoqués ne visent pas seulement les ressemblances morphologiques, ils se rapportent de manière significative aux sources et aux affinités spirituelles de l'œuvre brancusienne. Le territoire de telles comparaisons est, assurément, plus large et sa définition implique une connaissance des traditions appartenant à différentes civilisations. C'est pourquoi les conclusions peuvent être subjectives, déterminées par une meilleure connaissance de l'une ou de l'autre des réalités culturelles des différentes zones géographiques et par les moments de l'évolution des idées philosophiques et artistiques. C'est avec "L'Âge d'Airain" que Rodin accède à la reconnaissance de ses pairs.

Elle a bien failli, pourtant, lui valoir d'être mis au ban. En 1875, après un séjour en Italie où il a redécouvert les grands maîtres de la Renaissance, Rodin se lance dans la sculpture qui doit lui apporter la célébrité. Après 18 mois de travail, il achève sa première grande réalisation : "L'Âge d'Airain", qui représente en grandeur nature le plâtre d'un jeune modèle, un soldat belge nommé Auguste Ney. Pour Rodin, il importe de regarder les profils de dessus et du dessous, d'en haut et d'en bas, afin "de se rendre compte de l'épaisseur du corps humain".

“La parfaite maîtrise du corps humain, associée au traitement particulièrement sensible du modelé et aux subtils jeux d'ombre et de lumière sont autant de référence à l'Esclave mourant de Michel-Ange, écrit à ce sujet Véronique Mattiussi, responsable du fonds historique du Musée Rodin, dans son ouvrage “Auguste Rodin, artiste libre et affranchi” (éditions Le Cavalier Bleu). On note l'influence éprouvée de Michel-Ange et des bronziers de la Renaissance qu'il venait de découvrir à Florence. Pourtant, ici le sculpteur, avec un sens inouï de l'observation, parvient à faire de sa figure un 'nu' moderne. Le but unique était d'en obtenir la synthèse visuelle. Et soudain Rodin, âpre inquisiteur de la structure humaine, devenait virtuose.”

„Le Baiser” de Rodin est considérée comme l’incarnation de la sensualité dans le catalogue du sculpteur. Elle représente la passion interdite et tragique entre Paolo Maltesta et sa belle-soeur, Francesca de Rimini, qui furent tous deux assassinés par le mari de la jeune femme. Dans “La Divine Comédie”, Dante et Virgile les croisent dans le cercle de la luxure, puisque les amants sont coupables du pêché de chair, comme le raconte Francesca raconte à Dante :

Ainsi, on apprend qu’„Un jour, par plaisir, nous lisions les amours de Lancelot ; comment l’amour l’enserra de ses liens ; nous étions seuls et sans aucune défiance. Plusieurs fois cette lecture attira nos regards l’un vers l’autre et décolora notre visage ; mais un seul moment nous vainquit. Quand nous lûmes comment les riantes lèvres désirées furent baisées par un tel amant, celui-ci, qui jamais de moi ne sera séparé, tout tremblant me baisa la bouche : pour nous le livre et celui qui l’écrivit fut Galeotto, ce jour nous ne lûmes pas plus avant.”- *La Divine Comédie*, de Dante (trad. Lamennais)/L’Enfer/Chant V

Si cette sculpture doit initialement faire partie de “La Porte de l’Enfer”, il décide finalement d’en faire une sculpture indépendante, “Le Baiser”, et la remplace par deux amants dans la colonne inférieure droite de la Porte. Avant la version en marbre, Rodin crée plusieurs exemplaires de l’oeuvre, en plâtre ou en terre cuite.

N’entendons-nous, par là, que le succès est tel qu’en 1888, le gouvernement français en commande un exemplaire en marbre? N’étant pas lui-même sculpteur de marbre, Rodin emploie des sculpteurs-praticiens, qu’il dirige et corrige quand nécessaire. Ces derniers s’inspirent de la maquette de l’artiste pour reproduire son oeuvre. Cette technique lui est souvent reprochée, ses détracteurs arguant du fait qu’un véritable sculpteur devrait savoir tailler le marbre.

“*Je pense que Rodin n’est pas un tailleur mais un modelleur*, estimait d’ailleurs le sculpteur Didier Vermeiren lors d’une visite du Musée Rodin dans La Grande Table, en novembre 2015. *Bien qu’on ait essayé à un moment de nous faire croire qu’il était un tailleur, donc cette figure héroïque du sculpteur qui doit s’attaquer au bloc de marbre. Mais ça c’est évidemment la figure de Michel-Ange qui domine, et Michel-Ange qui disait que pour lui la vraie sculpture c’était la pierre et pas de l’argile. Pour lui, faire de l’argile, c’était faire de la peinture.*”

Toujours „Chez Rodin, il n’y a rien qui est fixe, les choses ne sont jamais figées, elles ne sont toujours entre deux, d’un passage à un autre. On le voit très très bien dans les dessins que Rodin fait où il multiplie les lignes, les profils et ce qu’on appelle les ombres flottantes chez lui. Après il y a une grosse production de marbre chez Rodin, mais ce sont des travaux exercés avec des praticiens.” selon que nous apprenons de Didier Vermeiren

BIBLIOGRAPHIE

1. RODIN, *Le Baiser*, d’Hélène Pinet (Gallimard, 2000)
2. RODIN, *L’Exposition du centenaire*, Grand Palais, Paris, 2017
3. BERTRAND : *Gaspard de la nuit*
4. BAUDELAIRE : *Petits poèmes en prose*

5. *Le procès de condamnation et le procès de réhabilitation de Jeanne d'Arc. L'histoire en appel.* trans. **OURSEL, Raymond.** Paris: Éditions Denoël. 1959
6. *Destinul Ioanei D'Arc – miracol sau complot*, 21 aprilie 2009, Georgiana FEFEA
7. Mihai CIORANU, *Revoluția lui Tudor Vladimirescu*, Bucharest, 1859.
8. Neagu DJUVARA, *Între Orient și Occident. Țările române la începutul epocii moderne*, Humanitas, Bucharest, 1995.
9. Nicolae IORGA, *Histoire des Roumains et de leur civilisation. Renaissance roumaine au XIXe siècle avant l'union des Principautés*
10. Citations
11. Nicolae IORGA, *Izvoarele contemporane asupra mișcării lui Tudor Vladimirescu*, Lib. "Cartea Românească" și Pavel Suru, 1921

SITOGRAFIE:

12. [Sit web oficial despre Brâncuși](#)
13. [Portalul Brâncuși - cimec.ro](#)
14. [Constantin Brâncuși în Patrimoniul Cultural Național](#)
15. [Muzeul de Artă Craiova](#)
16. [Constantin Brâncuși: opere - helios.3x.ro](#)
17. <https://www.site-magister.com/poeprose.htm#ixzz68uztjKr8>
18. <https://www.site-magister.com/poeprose.htm#ixzz68v3UA4lX>

LA TECHNOLOGIE, UNE AIDE ESSENTIELLE POUR DÉVELOPPER LES COMPÉTENCES ORALES

prof. **Nicoleta PIESZCZOCH**
Colegiul Tehnic *Lațcu Vodă* Siret

La classe est considérée le lieu privilégié des échanges entre le professeur et ses élèves. Mais le processus d'apprentissage ne doit pas se limiter seulement à cet espace, pour la pratique de l'oral, il serait pertinent d'utiliser la technologie. La technologie permet d'élargir l'espace de parole et de multiplier les occasions de s'exprimer oralement et d'échanger avec les pairs ou les locuteurs francophones.

Dans une classe de FLE, pour le développement des compétences orales, on peut utiliser une multitude d'outils en ligne.

Les élèves ont besoin soit des ordinateurs récents, soit des Smartphones ou des tablettes équipés d'une caméra. Ils peuvent aussi s'enregistrer via des sites comme Audacity, SoundCloud ou 123Apps. En utilisant ces outils, les élèves peuvent s'exprimer sur un sujet, de répondre à une question, laisser un message sur un répondeur fictif, présenter une personne ou un lieu, etc. Les élèves pourraient faire visiter leur quartier, leur appartement ou leur chambre, par exemple, ou les endroits de la ville qu'ils préfèrent.

Le professeur serait étonné d'entendre les plus timides qui, au sein de la classe, évitent ses questions ou n'osent pas développer leurs réponses. Souvent, ces élèves anxieux se sentent désinhibés face à leur ordinateur.

Puis, en disposant des enregistrements vocaux ou vidéos de ses élèves, le professeur aura l'opportunité d'écouter autant de fois que nécessaire leurs productions orales. Le professeur pourra alors mieux cerner ce qu'il faut encore améliorer, tant au niveau de la morphosyntaxe, de la structure que de la prononciation ou de la prosodie. Et ses élèves aussi auront l'occasion de s'écouter, de s'écouter eux-mêmes et de s'écouter les uns les autres.

L'un des intérêts du web 2.0 dans la pratique de l'oral réside dans la diffusion et le partage des enregistrements. L'élève ne s'adresse pas uniquement à son professeur mais bien à un public plus large : les membres de sa classe ou peut-être ceux d'autres classes voire tous les Internautes.

Le fait de savoir qu'on va être écouté ou regardé par d'autres suscite une motivation plus grande et développe un souci de correction et de précision. Avant de publier son enregistrement, l'élève peut rechercher la prononciation d'un mot - dans un dictionnaire en ligne ou via des applications ; mais il peut aussi s'écouter parler en français, se réécouter et s'auto-évaluer.

Les élèves pourront déposer leurs enregistrements sur la plateforme de l'école ou le blog de la classe ou bien encore sur un tableau virtuel dédié à l'activité, tableau que le professeur aura créé avec une application comme Padlet, Lino-It ou Trello.

Certaines applications permettent à la fois d'enregistrer un message et de le publier. Avec une application comme SoundCloud, la classe peut centraliser ses enregistrements vocaux au sein d'un « album ». Avec VoiceThread aussi, on peut s'enregistrer et poster directement son message et cette fois, dans un ou plusieurs fils de discussion. Les élèves peuvent ainsi se réécouter mais aussi écouter les productions de leurs collègues et y réagir directement, sur le même environnement de travail.

Le professeur peut intervenir à tout moment pour aider ses élèves à surmonter leurs difficultés – à l’oral ou à l’écrit – ou bien pour relancer, réorienter la discussion.

Les élèves pourraient également utiliser des outils de présentation comme Prezi ou Genial.ly, pour créer une gazette « locale et vocale », pour expliquer un cheminement, présenter des arguments, *tout ça*, en associant images, texte et son. Ils pourraient aussi installer sur leur téléphone une application qui transforme un diaporama de photos commenté en une capsule vidéo.

Les élèves pourraient se servir de VivaVideo ou de iMovie, par exemple :

- pour raconter un conte de leur pays ou l’intrigue d’un film,
- ou bien pour créer un « audio-guide » de leur ville.

Il existe des applications où l’apprenant peut se cacher derrière un avatar ou bien un personnage et lui prêter sa voix, comme un doubleur. Les applications comme Tellagami permettent même de choisir le décor de la scène.

En conclusion, Internet est un outil incroyable pour se raconter, parler de ses origines, faire découvrir sa culture et découvrir celle des autres, bref pour s’ouvrir aux autres.

BIBLIOGRAPHIE

DEFAYS (J.-M.), MEUNIER (D.), *Singularité et pluralité des langues, des groupes et des individus. Babel et Frankenstein*, Paris, L’Harmattan, 2016.

CYR (P.), *Les stratégies d’apprentissage*, Paris, CLÉ International, 1998.

COMPTE (C.), *La vidéo en classe de langue*, Paris, Hachette, 1993 (coll. « F »).

CORNAIRE (Cl.), *La compréhension orale*, Paris, CLÉ International, 1998.

LHOTE (E.), *Enseigner l’oral en interaction*, Paris, Hachette, 1995.

LE REPORTAGE EN CLASSE DE LANGUE

prof. **Adina SABO**

Colegiul Național Bănățean Timișoara

Une ressource média qu'on peut utiliser en classe de langue pour développer les compétences de compréhension et d'expression orales de nos élèves est le reportage. Il y a deux types de reportages à intérêt pédagogique, notamment le reportage radiophonique et celui télévisé.

Le reportage télévisé

En ce qui nous concerne, la source que nous utilisons avec prédilection pour choisir un tel type de document pour la classe, c'est le site de la chaîne TV5, www.tv5.org.

L'utilisation de documents télévisuels issus de TV5 s'inscrit dans le concept pédagogique global qui fait largement appel à des documents authentiques, d'actualité. Il s'agit de ce qu'on nomme les *documents éphémères*, c'est-à-dire les documents audio-visuels choisis pour faire entrer le monde extérieur dans la classe et dont le matériau linguistique n'est qu'indirectement dépendant du niveau linguistique de l'apprenant. Ces documents éphémères viennent compléter les *documents programmés* tels les manuels, les méthodes, les supports de cours imprimés.

Travailler avec un document télévisuel ne veut pas dire regarder la télévision ensemble, mais visionner consciemment et organiser sa découverte, utiliser le document comme support d'expression orale ou écrite.

Le contexte de l'acquisition d'une langue conduit souvent à choisir des documents en raison de leur apport linguistique (nouveaux mots, formes grammaticales etc.), à en rejeter d'autres à cause de leur difficulté linguistique supposée (mots inconnus, débit de voix trop rapide). Or, cette concentration sur la langue occulte une caractéristique essentielle de la communication, notamment la plupart des messages transmis par le non-verbal. La communication interpersonnelle est marquée par la situation de communication, la gestuelle, la proxémique, la kinésique. Dans les médias, message visuel ou sonore et message linguistique sont indissociables. Les images et les sons (bruit, musique, voix, intonation) transmettent des indications essentielles à la construction du sens. Pour comprendre et utiliser avec efficacité un document télévisuel, il faut reconnaître et accepter le postulat de départ : les informations linguistiques (voix off, dialogues, documents écrits) ne sont qu'une petite partie du message.

Le document sert de support pour analyser, résumer, reformuler, imiter, critiquer, juger, rédiger des textes ou produire des échanges à l'oral. L'enseignant fait appel aux compétences cognitives des apprenants : observer, repérer, reconnaître, associer, classer, deviner, anticiper, formuler des hypothèses. L'analyse télévisuelle du document (plans, cadrages, mouvements des caméras, montage, relation bande sonore/image etc.) est une des pistes possibles.²²

²² Boiron, Michel, *Apprendre et enseigner avec TV5*, PDF sur www.tv5.org/TV5Site/enseignants, pp. 11, 12.

Schémas d'utilisation d'un reportage télévisé

Le document audiovisuel est d'habitude enregistré. Il peut donc être regardé plusieurs fois. On peut revenir en arrière, aller en avant, revoir plusieurs fois la même séquence. On peut travailler sur chaque canal (audio, visuel) séparément ou sur l'ensemble du document.²³

➤ *Travail sur la bande son*

Les participants font individuellement l'inventaire de tous les sons qu'ils entendent : musique, bruits, voix. A deux, ils comparent leurs observations. Ont-ils entendu la même chose, interprété les sons de la même manière ? Le professeur est là pour animer une mise en commun (à partir de la suite des sons, les apprenants rédigent un récit cohérent : une petite histoire, une aventure. Ils lisent à haute voix leurs productions.) Les participants visionnent l'ensemble du document.

➤ *Travail sur les images*

Les participants visionnent une ou plusieurs fois un document très court, son coupé. Ils réalisent un inventaire à partir d'un ou de deux critères d'observation : la suite des actions, les personnages, les objets importants etc. A deux, ils comparent leurs résultats et essaient de définir ce qui se passe dans la/les scène(s) présentée(s). Ensuite, ils mettent en commun les résultats. En fonction des situations de communication, les apprenants créent des dialogues possibles entre les personnages en s'engageant dans des jeux de rôles. Finalement, ils visionnent l'ensemble du document.

➤ *Travail sur le document complet*

Les apprenants visionnent une ou plusieurs fois le document. Dans un premier temps, le professeur devrait essayer de se débarrasser de l'habitude de centrer les activités de classe sur la compréhension linguistique. Les documents audiovisuels peuvent s'utiliser à des niveaux linguistiques différents. Très tôt dans l'apprentissage, il est possible d'associer des mots isolés à une idée, de décrire des successions d'actions, de formuler un point de vue succinct.

En général, les reportages qu'on trouve sur le site de TV5 sont accompagnés d'exercices de compréhension sous forme de QCM, de questions fermées ou ouvertes, de textes lacunaires etc. On peut très bien faire appel à ces fiches toutes faites ou on peut concevoir soi-même d'autres exercices (par exemple, on peut créer un quiz en utilisant le site www.flevideo.fr). Le site nommé offre la possibilité aux enseignants de réaliser des quiz que les apprenants sont censés de résoudre en ligne. Le professeur reçoit les scores de ses élèves et peut à la rigueur utiliser ces résultats comme moyen d'évaluation. Nous avons essayé cette méthode et les élèves ont eu des réactions positives à son égard.

Par exemple, nous avons créé un QCM à partir d'un reportage sur Versailles que nous avons trouvé sur le site de TV5

(http://www.youtube.com/watch?feature=player_embedded&v=v70NJJF0uqpA). Nous avons proposé cet exercice aux lycéens de 16-17 ans (niveau A2/ B1).

Il faut aussi savoir limiter l'exploitation d'un document, dans ce sens qu'il n'est pas nécessaire de tout exploiter, de tout analyser, jusqu'à l'épuisement.

²³ Guide, *Apprendre et enseigner avec TV5*, décembre, 1998, p.50.

L'enseignant proposera des activités en fonction du niveau des apprenants. Par exemple, pour le niveau débutant, il y aura des activités du type : compter les personnes vues dans le document, leur attribuer une identité, un âge, une profession, décrire les personnages du point de vue physique, dresser une liste des lieux présentés dans le document, faire une liste des objets qui apparaissent à l'écran, mettre ensuite en commun ces résultats, les comparer/ compléter. Pour les niveaux intermédiaire et avancé les apprenants seront à même de résumer le document, d'en analyser certains aspects, d'exprimer leurs points de vue, de faire des suppositions etc.

Les principes de la démarche Apprendre et enseigner avec TV5

TV5 propose aux enseignants d'utiliser le flux continu de documents de la chaîne pour travailler régulièrement en classe avec une grande variété de documents télévisuels francophones. La démarche *Apprendre et enseigner avec TV5* se définit à partir des principes suivants :

- les apprenants fréquentent la langue authentique dès le début de l'apprentissage ;
- l'information linguistique n'est qu'une petite partie du message (on se concentre d'abord sur toutes les informations non-linguistiques – visuelles/sonores) ;
- on utilise des documents très courts ;
- les documents télévisuels servent de déclencheurs d'activités, de supports d'expression orale/écrite ;
- ce sont les tâches proposées qui déterminent le niveau linguistique nécessaire pour travailler avec le document ;
- les activités proposées sont destinées à mettre en valeur ce que les apprenants sont capables de faire et à détruire la peur de ne pas comprendre ;
- l'enseignant arrive en classe le sourire sur les lèvres et prévoit une autre activité au cas où la technique ne marche pas.²⁴

Quelques exemples

Petites histoires

Ce sont des vidéos qui racontent brièvement l'histoire d'un objet très connu (par exemple *la baguette, le croissant, le sèche-cheveux* etc.) d'une façon très claire et précise en même temps, le tout sur un ton joyeux, très agréable.

http://www.tv5mondeplus.com/search/apachesolr_search/petites%20histoires?filter=title

Ces documents nous semblent très utiles comme exercices d'écoute vu leur durée (3 minutes environ), mais aussi leur intérêt en tant que documents authentiques. Ils peuvent également être utilisés en cours de culture-civilisation.

On peut envisager une écoute globale (qu'on peut répéter si nécessaire), suivie par des discussions pendant lesquelles les apprenants apporteront d'autres informations concernant l'objet en question, en se complétant réciproquement. C'est une bonne occasion, pour ceux ayant un bon niveau de français, de s'exprimer au passé, en formulant des phrases telles : *Je ne savais pas que....Je croyais que...J'avais lu que....etc.*

²⁴ *Apprendre et enseigner avec TV5*, édition janvier 2001.

Ou bien, comme pour tout document vidéo, on peut faire appel au site www.flevideo.com pour créer des quiz que nos apprenants résoudre soit en classe (s'ils ont accès à des ordinateurs connectés à Internet), soit chez eux. En voici un exemple sur la tarte Tatin :

http://www.flevideo.com/fle_video_quiz_low_intermediate.php?id=4034

Merveilles du monde

C'est une rubrique comportant des reportages-documentaires très courts (2-3 minutes) sur des endroits célèbres du monde entier (par exemple, l'Île de Pâques, les Pyramides, Versailles etc.) Même si cela peut paraître une goutte dans l'océan, c'est quand même une contribution à la culture générale de nos apprenants. Ce sera le point de départ pour leurs propres recherches, sur Internet ou ailleurs, sur les endroits ou les monuments en question. Ils pourront lors des classes suivantes en présenter les résultats sous forme de projet visant toujours l'expression orale en français.

<http://www.tv5mondeplus.com/video/26-07-2012/chateau-de-versailles-france-307670>

Dans la section *Apprendre*, nous aimerions faire remarquer surtout les rubriques : **Double Je**, **Mains et merveilles** et **Une minute au musée** que nous avons utilisées avec succès en classe.

Double Je présente de courtes interviews avec des artistes et des écrivains qui ont ajouté le français à leur langue et culture d'origine. Ce sont des documents très intéressants de point de vue interculturel, qui donnent envie de parler et de débattre.

http://www.tv5.org/TV5Site/enseigner-apprendre-francais/collection-27-Amour_du_francais_Double_Je.htm

Les courts documentaires réunis sous le titre **Mains et merveilles** nous aident à connaître des savoir-faire traditionnels, à déchiffrer les métiers de divers artisans. C'est très captivant pour les élèves et cela les motive à faire eux-mêmes des recherches sur le sujet en question.

http://www.tv5.org/TV5Site/enseigner-apprendre-francais/collection-16-Metiers_traditionnels_Mains_et_merveilles.htm

Une minute au musée nous offre des visites guidées des grands musées, différentes par rapport à celles classiques. C'est que nos guides sont cette fois des enfants, qui nous conduisent dans les musées avec des remarques pleines d'humour et de bonne humeur. Ce type de reportage aide nos jeunes apprenants à devenir curieux et à vouloir apprendre plus sur les musées, en exerçant en même temps leur français.

http://www.tv5.org/TV5Site/enseigner-apprendre-francais/collection-15-Arts_Une_Minute_au_musee.htm

Tous ces documents sont accompagnés d'exercices en ligne par niveaux (A2, B1, B2), que les apprenants peuvent faire chez eux aussi bien qu'en classe.

Le reportage radiophonique

Dans le cas de ce type de reportage, comme les apprenants se concentrent seulement sur ce qu'ils entendent, on peut essayer d'affiner l'écoute. Ainsi, avant de faire l'exercice de compréhension du sens, on peut guider l'attention des élèves vers d'autres éléments du langage radiophonique,

tels les sons et la musique qui parfois accompagnent les dialogues. Après une première écoute, les apprenants pourront répondre à des questions comme celles-ci :

Quels bruits entendez-vous ?

Quelles images vous viennent à l'esprit en entendant ces bruits ?

Peut-on déduire dans quel lieu se déroule le reportage ?

Combien de voix entendez-vous ?

Sont-elles féminines ou masculines ?

Sur quel ton les personnes parlent-elles ?

Elles parlent rapidement ou lentement ?

Quelle est la fonction de la musique selon vous ? Quel effet produit-elle ?

Après ce type de repérage du « méta-texte » radiophonique, lors de la deuxième écoute, on peut distribuer aux élèves une fiche visant la compréhension du sens du reportage. Dans cette fiche, on pourra inclure des QCM, des phrases incomplètes, des exercices Vrai/ Faux, des questions ouvertes etc.

Comme le temps ne nous permet pas parfois d'écouter un reportage en entier, nous sommes censés de faire ce qu'on appelle le minutage, c'est-à-dire, choisir une séquence qui nous semble appropriée et l'extraire du reportage pour qu'ensuite on travaille là-dessus. La séquence ne devrait pas dépasser 4 minutes et elle devra être autonome, indépendante du reste de l'émission.

Un site riche en reportages, mais aussi en ressources pédagogiques liées à ces reportages est www.rfi.fr.

BIBLIOGRAPHIE / SITOGGRAPHIE

BOIRON, Michel , *Apprendre et enseigner avec TV5*, PDF sur www.tv5.org/TV5Site/enseignants

KODSI, Rolande, *Apprendre avec l'écran*, Editions Milan, 1999

LANCIEN, Thierry, *Le document vidéo*, Clé International, 1986

MALANDRIN, Jean Louis, « **L'irruption des médias dans la classe** » dans **FDLM**, *Médias, faits et effets*, n° spécial, juillet, 1994

<http://www.edufle.net>

<http://www.flevideo.com>

<http://www.radio-canada.ca>

<http://www.rfi.fr>

LE SUBJONCTIF ET SON EMPLOI
DANS LES SUBORDONNES COMPLETIVES
PROJET D'ACTIVITÉ DIDACTIQUE

prof. **Alina SCINTEI**
Colegiul Tehnic Rădăuți

Classe : 11^e

Niveau : L2 /B1

Durée: 100 minutes

Manuel choisi: *Limba franceza, manual pentru clasa a XI-a*, Ed. Corint, autori: Doina Groza, Gina Belabed, Claudia Dobre, Diana Ionescu

Titre de l'unité : *Adultes et enfants: respect et confiance*

Sujet de la leçon : *Le subjonctif et son emploi dans les subordonnés complétives ;*

Types de leçon : *Leçon d'apprentissage de l'unité morphosyntaxique : le subjonctif et son emploi ;*

Stratégie didactique: - enseigner l'unité morphosyntaxique d'une manière inductive, à partir des documents authentiques. L'apprenant découvre d'abord la règle par lui-même, puis il se l'approprie à l'aide d'activités de réemploi.

Supports : - **Document audio :** la chanson « *Je voudrais que tu me console* », interprétée par **Julie Zenatti** ; [Julie Zenatti - Je Voudrais Que Tu Me Consoles - YouTube](https://www.youtube.com/watch?v=J0y6pHGHeeM)

www.youtube.com/watch?v=J0y6pHGHeeM

- Fiche d'apprentissage dirigé ;
- Fiche d'exercices pour l'emploi du subjonctif ;
- Fiche d'évaluation ;
- Le manuel.

Compétences générales : Compréhension de l'oral(CO) ;

Production orale(PO) ;

Compréhension de l'écrit(CE) ;

Production écrite. (PE)

Objectifs :

Communicatifs : -Exprimer les sentiments, la volonté, l'ordre, l'interdiction, l'incertitude, la nécessité à l'aide du subjonctif ;

Linguistiques :

- Identifier dans le texte de la chanson « Je voudrais que tu me consoles », interprétée par Julie Zenatti les formes de l'indicatif et du subjonctif ;
- Conjuguer correctement les verbes au subjonctif présent ;
- Différencier sur la base des exemples suggérés par le professeur la distribution du subjonctif dans les propositions principales et dans les propositions subordonnées complétives ;
- Intégrer le subjonctif dans de nouveaux contextes de la communication.

Organisation de la classe : travail individuel, travail collectif, travail en équipe.

Matériel utilisé : fiches d'apprentissage, fiches d'exercices, fiche d'évaluation,

Durée : 100 minutes

Déroulement des activités

Phase/Etape/Durée	Déroulement	Rôle du professeur	Activité des élèves	Organisation de la classe	Matériel utilisé
Phase 1 Mise en train/2 min.	Présentation du sujet de la leçon, des objectifs ;	Salut, conversation introductive	Salut. Ecoute active des objectifs	Grand groupe	
Phase 2 Vérification du devoir à la maison PE/PO/5 min.	Contrôle des devoirs	Le professeur demande aux élèves de présenter leurs devoirs : les dialogues où ils ont pratiqué les actes de paroles : invitation à un concert au cinéma etc., propositions, refus. Les élèves lisent leurs devoirs.	Les élèves présentent leurs réponses.	Grand groupe	
Phase 3 Mise en situation d'apprentissage/Réception contextualisée du subjonctif CO/CE/15min.	Distribution d'une fiche d'apprentissage dirigé	Le professeur invite les élèves à écouter la chanson « Je voudrais que tu me consoles », interprétée par Julie Zenatti, puis il distribue aux élèves la fiche contenant les vers de la chanson. Les élèves doivent souligner les	Les élèves soulignent les formes verbales et identifient la nature des verbes dans les propositions principales Ils observent la	Travail collectif	CD-player

		<p>verbes et observer leur forme.</p> <p>Le professeur leur explique que les formes verbales des propositions subordonnées appartiennent à un nouveau mode verbal, le subjonctif.</p>	<p>nature des verbes dans les propositions principales : verbes affectifs (de volonté : « je voudrais ») et l'expression impersonnelle : « il suffirait »</p> <p>Les élèves déduisent la règle de formation du subjonctif présent.</p>		
<p>Phase 4</p> <p>Mise en situation d'apprentissage</p> <p>Formation du subjonctif présent</p> <p>CO/ CE/15 min.</p>		<p>Explications grammaticales du professeur : les temps du subjonctif</p> <p>- les particularités du subjonctif comme mode de la subjectivité</p> <p>-formation du subjonctif présent, conjugaison des verbes représentatifs</p>	<p>Les élèves suivent les explications et prennent des notes.</p>		<p>Le tableau noir</p>
<p>Phase 5</p> <p>Mise en situation d'apprentissage</p> <p>PO/PE/15 min.</p>	<p>Exercices grammaticaux</p>	<p>Le professeur demande aux élèves de pratiquer les formes du subjonctif dans les exercices proposés sur la fiche d'exercices.</p>	<p>Les élèves résolvent les exercices.</p>	<p>Travail collectif</p>	<p>La fiche d'exercices</p>
<p>Phase 6</p> <p>Situation de communication/ Renforcement des connaissances</p> <p>PO/10 min.</p>	<p>Jeu didactique</p>	<p>Le professeur propose aux élèves un jeu : il écrit au tableau noir le début de la phrase : « Je voudrais que ... » et les élèves expriment leurs désirs à tour de rôle (on peut utiliser une balle qui passe d'un élève qui exprime une opinion à un autre choisi par celui qui a déjà répondu) en</p>	<p>Les élèves expriment leurs désirs.</p>		

		employant le subjonctif.			
Phase 7 Mise en situation d'apprentissage/ L'emploi du subjonctif dans les complétives CO/CE/15 min.	Explications grammaticales soutenues par des exemples	Le professeur continue la discussion concernant l'emploi du subjonctif en suivant les exemples donnés sur la fiche. d'apprentissage dirigé et offre les explications grammaticales nécessaires pour la compréhension des situations dans lesquelles on utilise le subjonctif.	Les élèves lisent les exemples et suivent les explications du professeur en essayant de comprendre les contextes d'emploi du subjonctif.	Travail collectif	La fiche d'apprentissage dirigée-annexe 1
Phase 8 Mise en situation d'apprentissage CE/10 min.	Exercices grammaticaux	On peut continuer par les exercices du manuel. Le professeur corrige et donne les explications nécessaires pour la compréhension de la différence entre l'indicatif et le subjonctif.	Les élèves résolvent les exercices oralement et à l'écrit.		Le manuel Page 72, ex. 1, 2,
Phase 9 Mise en situation de communication/ renforcement des connaissances PO/10min.		Le professeur demande aux élèves d'imaginer les commentaires d'une grand-mère qui expriment le souhait, l'obligation, la volonté et un sentiment en employant le subjonctif.	Les élèves imaginent les situations et donnent leurs réponses.	Travail individuel	Fiche d'exercices
Phase 10 Devoir à la maison/3 min.	Explication du devoir à la maison	Le professeur propose aux élèves le devoir à la maison : les exercices du manuel : page 73, exercices 2,3,4.	Les élèves écoutent les consignes et les explications du professeur.	Grand groupe	

Annexe 1 Fiche d'apprentissage dirigé : Le subjonctif et son emploi.

Lisez le texte de la chanson de Julie Zenatti « Je voudrais que tu me consoles... » et identifiez les formes du subjonctif :

Je voudrais que tu me consoles	Pour m'expliquer, je n'ai que toi
Que tu me prennes dans tes bras	Il suffirait que tu m'apprennes
Tu le faisais comme personne	Comment ne plus aimer
En trouvant les mots chaque fois	Apprendre enfin à me passer de toi
Je voudrais que tu me consoles	Que je comprenne
Afin que je ne sombre pas	Puisqu'il faut oublier
Que tu me parles un peu des hommes	Savoir pourquoi j'ai tant besoin de toi. ...

1. L'emploi du subjonctif dans les propositions subordonnées complétives est imposé par le verbe de la proposition principale :

a) les verbes et les expressions affectifs : *aimer, haïr, regretter, se réjouir, préférer, souffrir, craindre=avoir peur, être heureux/ malheureux/content/mécontent /gai/ surpris/triste/affligé/désolé/fâché/irrité/honteux/.*

Exception : espérer + indicatif

Ex : Je regrette que tu ne sois pas avec nous.

b) les verbes et les expressions de volonté, de souhait : *vouloir, désirer, souhaiter, ordonner, prétendre, exiger, imposer, demander*

Ex : Mes parents désirent que je réussisse dans la vie.

c) les expressions impersonnelles : *il faut, il convient, il est naturel, il est utile/nécessaire, il est important/possible/impossible/probable, il se peut, il arrive que.*

Ex : Il est utile qu'on apprenne une langue étrangère.

Il convient qu'on se respecte l'un l'autre.

d) les verbes et les expressions qui expriment le doute : *douter, soupçonner, se douter, les verbes croire et penser à la forme interrogative et négative ; il est douteux, il est incertain, il n'est pas sûr, il n'est pas certain (les formes affirmatives des expressions négatives imposent l'emploi de l'indicatif)*

Ex : Je doute que tu dises la vérité.

Crois-tu qu'il dise la vérité ? Non, je ne crois pas qu'il dise la vérité.

Observations : 1) Quand le sujet de la proposition principale est le même avec celui de la subordonnée, on emploie l'infinitif après le verbe régent.

Ex : Je veux *apprendre* le français.

Je veux que *tu apprennes* le français.

2) Quand on parle en général, on emploie l'infinitif après les expressions impersonnelles, mais quand on a un sujet marqué, on utilise le subjonctif.

Ex : Il faut arriver à temps.

Il faut que vous arriviez à temps.

2. L'emploi du subjonctif dans les propositions indépendantes pour exprimer :

- a) un ordre, une défense : Qu'il sorte ! Qu'il ne fume plus !
- b) l'indignation : Que je reconnaisse une telle chose, jamais !
- c) un souhait : Qu'il fasse beau demain !

Annexe 2 Fiche d'exercices : l'emploi du subjonctif

1. Identifie le temps du subjonctif et justifie son emploi :

Je suis désolé qu'il ne puisse pas vous aider.
Vous ne croyez donc pas que je tienne mes promesses !
Il faut que vous ayez plus de volonté.
Je ne m'attendais pas à ce que vous soyez venus.

2. Trouve la bonne solution :

- | | |
|---|---------------------------------------|
| A) Il est bon que: | C) Je ne crois pas que: |
| a) vous trouvez la réponse le plus vite possible ; | a) tu sois content de tes résultats. |
| b) vous trouverez la réponse le plus vite possible ; | b) tu es content de tes résultats. |
| c) vous trouviez la réponse le plus vite possible ; | c) tu seras content de tes résultats. |
| d) vous trouveriez la réponse le plus vite possible ; | d) tu étais content de tes résultats. |
| B) Nous sommes enchantés qu' : | D) Il est sûr que : |
| a) ils auraient décidé de continuer leurs études. | a) ses amis viendront ce soir. |
| b) ils aient décidé de continuer leurs études. | b) ses amis viennent ce soir. |
| c) ils ont décidé de continuer leurs études. | c) ses amis viendraient ce soir. |
| d) ils avaient décidé de continuer leurs études | d) ses amis vinrent ce soir. |

3. Mets les verbes entre parenthèses au subjonctif ou à l'indicatif :

Il vaut mieux que vous (aller) vérifier le résultat du concours.
Je suis sûr que je (rencontrer) cette personne.
Vous ne croyez pas qu'il (réussir) son examen.
Vous croyez qu'il (réussir) son examen.
Il est possible qu'ils (suivre) ton conseil.

4. Mets les verbes entre parenthèses aux modes et aux temps convenables :

Je ne pense pas qu'il (pouvoir) nous accompagner.
Mes parents souhaitent que je (avoir) de bons résultats.
Il faut que chacun (faire) sa tâche pour être respecté.
Il espérait que je (venir) le voir.

5. Complète les phrases suivantes à ton gré

Pense-t-elle que.....
Il ne convient que vous.....
Ils sont heureux que.....

6. Imagine et complète les commentaires d'une grand-mère pour exprimer :

Le souhait :tu..... me voir. (venir)
L'obligation :tes enfants..... du sport. (faire)
La volonté :ta fille..... ses études. (finir)
Des sentiments :ton frère.....deux enfants. (avoir)
.....ton mari..... au chômage. (être)
Le souhait :tu.....moins sévère avec tes enfants.
(être)

DANS PARIS, EN MÉTRO

PROJET D'ACTIVITÉ DIDACTIQUE

prof. **Cristina - Maria VOIȚIC**
Școala Gimnazială „Acad. H. Mihăescu” Udești

Classe: VIII-ème

Titre de l'unité: *Dans Paris, en métro*

Sujet de la leçon: Les temps verbaux (le présent, le passé composé, l'imparfait)

Type de la leçon: leçon mixte (leçon de réactualisation / consolidation des connaissances acquises sur les temps verbaux étudiés)

But de la leçon: Le développement, chez les élèves, des compétences linguistiques, de lecture et de communication en français, le développement de leur intérêt pour les éléments de culture et de civilisation françaises et francophones, en vue de l'interaction orale et écrite des élèves en ce qui concerne l'expression des préférences en matière de musique française et francophone.

Compétences générales visées :

- Compréhension de l'écrit
- Compréhension de l'oral
- Interaction orale et écrite

Valeurs et attitudes :

- ❑ La manifestation de la flexibilité dans l'échange d'idées et dans le travail en équipe dans différentes situations de communication.
- ❑ La perception du rôle de la langue française à l'étranger.

Compétences spécifiques:

Identifier et employer correctement les temps verbaux étudiés dans la communication orale et écrite.

Niveau de langue (CECRL): A2

Objectifs opérationnels:

Objectifs linguistiques:

- Reconnaître les temps verbaux étudiés: le présent, le passé composé, l'imparfait.
- Réinvestir le présent, le passé composé, l'imparfait dans de nouveaux contextes oraux et écrits.

Objectifs communicatifs:

- Comprendre un texte audio („*Les Champs-Élysées*” – *Joe Dassin*)
- Utiliser les temps verbaux dans de nouveaux contextes de communication

Objectifs socio-culturels:

- Développer l'intérêt des élèves pour la musique française.

Supports et matériels: Manuel des Éditions Cavallioti, fiches de travail, fiches-support, les documents audio-vidéo (le vidéoclip), une petite balle, des feuilles de papier, le vidéoprojecteur, l'ordinateur portable, le tableau noir

Formes d'activité : travail individuel, travail collectif (grand groupe), travail en équipe (sous-groupes)

Méthodes et procédés didactiques: l'activité brise-glace, la lecture, la conversation, l'explication, l'observation, l'exercice oral et écrit, le jeu didactique, l'exploitation des documents authentiques

Durée: 50 minutes

BIBLIOGRAPHIE

- Le programme de langue française pour le cycle secondaire
- Collectif, *Cadre européen commun de référence pour les langues*, Paris, Didier, 2005
- Exerciții – Verbul, Editura Booklet, 2008

BIBLIOGRAPHIE ELECTRONIQUE

- <https://www.youtube.com/watch?v=r4sBv4m0aI>
- https://www.gala.fr/stars_et_gotha/joe_dassin
- www.google.fr

Déroulement des activités

Phase/ Durée	Déroulement	Rôle du professeur	Activité des élèves	Organisation de la classe	Matériel utilisé
Phase 1: 1 min.	Mise en train	Salut, conversation situationnelle	Les élèves préparent leurs documents et répondent aux questions du professeur.	Travail collectif	
Phase 2: 3 min.	Activité « brise-glace »	Le professeur présente l'activité « brise-glace » : Je m'appelle..... Je suis professeur de français, je suis curieuse et j'adore la musique. Et toi ? Comment t'appelles-tu ? Qu'est-ce que tu aimes / adores ? Comment es-tu ? Ensuite, le professeur lance la balle à un élève pour démarrer le jeu.	Les élèves écoutent attentivement les explications du professeur et commencent le jeu proposé	Travail collectif	Une petite balle
			Les élèves présentent		

Phase 3: 3 min.	Vérification des devoirs	Le professeur vérifie le devoir à la maison.	oralement le devoir réalisé et corrigent les éventuelles fautes.	Travail collectif	Les cahiers de devoirs des élèves
Phase 4: 2 min.	Présentation du sujet de la leçon, des objectifs	Le professeur annonce le sujet et les objectifs de la leçon.	Les élèves écrivent le titre dans leurs cahiers. Ils écoutent attentivement les objectifs.	Travail collectif	Les cahiers des élèves Le tableau noir
Phase 5: 10 min.	Mise en situation d'apprentissage / Rappel de connaissances acquises	Le professeur distribue aux élèves une fiche-support de réactualisation des connaissances sur les trois temps verbaux proposés et une fiche d'exercices à résoudre.	Les élèves écoutent d'abord attentivement les consignes du professeur et ensuite travaillent.	Travail collectif et individuel	La fiche-support de réactualisation La fiche d'exercices
Phase 6: 10 min.	Mise en situation de communication autour d'une chanson – Compréhension de l'oral – Renforcement des connaissances acquises	Le professeur invite les élèves à écouter la chanson „ <i>Les Champs-Elysées</i> ” – <i>Joe Dassin</i> deux fois et ensuite à résoudre la fiche proposée sur cette chanson.	Les élèves écoutent la chanson et résolvent la fiche de travail proposée (compréhension de l'oral).	Travail collectif et individuel	Le vidéoprojecteur Les fiches
Phase 7:	Mise en situation de découverte de	Le professeur va proposer aux élèves un court texte	Les élèves répondent au questionnaire	Activité collective	La fiche biographique de

10 min	la musique francophone – Travail en équipes	biographique sur Joe Dassin, accompagné d'un petit questionnaire autour du texte	concernant la biographie de Joe Dassin.	Travail en équipes	Joe Dassin
Phase 8: 4 min	Mise en situation de divertissement	Le professeur demande aux élèves de lire les vers de la chanson „Les Champs-Élysées” et de la chanter.	Les élèves lisent les vers de la chanson et ensuite ils chantent.	Activité collective	La fiche-support
Phase 9: 3 min	Assurer le feed-back	Le professeur adresse aux élèves quelques questions portant sur le contenu et le déroulement de la leçon.	Les élèves répondent aux questions du professeur.	Travail collectif	
Phase 10 : 2 min.	Devoir à la maison. Explications.	Le professeur demande aux élèves de consulter les sites Internet https://www.gala.fr/stars_et_gotha/joe_dassin ou bien tout autre site à l'aide du moteur de recherche www.google.fr pour répondre à quelques questions concernant la carrière artistique de Joe Dassin <i>Où a passé Joe Dassin son enfance ?</i> <i>Quelles sont les chansons les plus connues de l'artiste ?</i> <i>Quelle est ta chanson préférée de l'artiste et pourquoi?</i>	Les élèves écoutent attentivement les explications du professeur.	Travail collectif	Les cahiers des élèves

Phase 11: 3 min	Évaluation	Le professeur fait quelques appréciations concernant l'interaction des élèves et leur propose un petit questionnaire d'évaluation / d'autoévaluation.	Les élèves complètent le questionnaire.	Travail individuel	Questionnaire d'évaluation / d'autoévaluation
---------------------------	------------	---	---	--------------------	---

Annexe 1

Joe Dassin - „Les Champs-Élysées”

Je m'baladais sur l'avenue le cœur ouvert à l'inconnu,
J'avais envie de dire bonjour à n'importe qui,
N'importe qui et ce fut toi, je t'ai dit n'importe quoi
Il suffisait de te parler, pour t'apprivoiser.

Aux Champs-Élysées, aux Champs-Élysées
Au soleil, sous la pluie, à midi ou à minuit
Il y a tout ce que vous voulez aux Champs-Élysées.

Tu m'as dit „J'ai rendez-vous dans un sous-sol avec des fous
Qui vivent la guitare à la main, du soir au matin"
Alors je t'ai accompagnée, on a chanté, on a dansé
Et l'on n'a même pas pensé à s'embrasser.

Aux Champs-Élysées, aux Champs-Élysées
Au soleil, sous la pluie, à midi ou à minuit
Il y a tout ce que vous voulez aux Champs-Élysées.

Hier soir deux inconnus
et ce matin sur l'avenue
Deux amoureux tout étourdis par la longue nuit,
Et de l'Étoile à la Concorde, un orchestre à mille cordes
Tous les oiseaux du point du jour chantent l'amour.

Aux Champs-Élysées, aux Champs-Élysées
Au soleil, sous la pluie, à midi ou à minuit
Il y a tout ce que vous voulez aux Champs-Élysées.

Annexe 2

Fiche biographique

Joe Dassin naît le 5 novembre 1938 à New-York. Son père, Jules Dassin, devient un réalisateur vedette à Hollywood (*Les Forbans de la nuit*) et Joe vit une enfance confortable. Après avoir fait des études brillantes d'ethnologie aux USA, Joe décroche un petit poste de disc-jockey dans une radio locale. Il s'intéresse de plus en plus à la musique et reprend les titres de **Georges Brassens** sur scène. De retour en France, il devient animateur sur **RTL**, où on lui propose d'enregistrer un disque en 1965. L'année suivante, la chanson *Bip-bip* le propulse sur le devant de la scène. Sa voix chaleureuse et ses influences musicales américaines séduisent instantanément le public. Après le succès des *Daltons* en 1967, il monte sur la scène de l'Olympia en 1969 et sort l'immense tube *Les Champs-Élysées* l'année suivante

- Comment s'appelle le chanteur?
- Que devient-il sur RTL, de retour en France?
- Quelle est la chanson qui propulse l'artiste sur le devant de la scène ?

Annexe 3

Questionnaire d'évaluation / d'autoévaluation

1. Comment apprécies-tu l'activité d'aujourd'hui ?
a) ennuyeuse; b) intéressante ; c) très intéressante.
2. Aujourd'hui tu as réussi à apprendre / découvrir :
a) peu de choses ; b) assez de choses ; c) beaucoup de choses.
3. Quelle a été pour toi l'activité la plus intéressante ?
4. Pour ta participation à l'activité d'aujourd'hui, tu es :
a) mécontent(e); b) content(e) ; c) très content(e)

EXPÉRIENCES PÉDAGOGIQUES

UNE STAGIAIRE AU LTO

prof. **Nadina DIMA-ALDEA**
Liceul Teoretic „Ovidius” Constanța

À l'occasion du cinquantenaire de la francophonie, le Lycée Théorique « Ovidius » de Constanța a accueilli une stagiaire spécialisée dans le domaine du FLE. Ce stage avait plusieurs buts : ouvrir les élèves à la diversité culturelle et linguistique, grâce à un échange des coutumes locales de chacun, et à un partage des expériences ; aussi bien avec les élèves qu'avec les autres professeurs de FLE du lycée. Un stage intéressant pour le lycée qui envisage de participer au projet du baccalauréat francophone.

Durant cette période, la filière bilingue francophone a pu tirer profit de la présence d'une française, Mathilda Elaakal, étudiante en première année de Master Didactique des Langues en spécialité FLE, à l'Université ULCO de Boulogne-sur-Mer. De février à mars 2020, elle a pu transmettre aux élèves son savoir de la langue française, non seulement aux travers des cours mais aussi d'activités en lien avec la francophonie : écriture de slam, création d'affiches et de peintures avec les dix mots de la francophonie sur le thème de cette année « Au fil de l'eau ». Les élèves ont également interprété une pièce de théâtre en français, composée par une élève de 12A, Heroiu Florentina, « Au fil des ans ». Une flashmob devait avoir lieu prochainement dans les rues de Constanța pour célébrer la semaine de la, les élèves avaient fait plusieurs répétitions en vue de cet événement qui devait avoir lieu le 20 mars à 12h, sur la chanson « Alors on danse », de l'artiste belge Stromae, mêlant danses modernes et de rue, inspirations africaines et mouvement de danse traditionnelle des Balkans.

Le mois de mars étant le mois des olympiades, Mathilda, accompagnée des professeurs, a pu entraîner les olympiques pour les épreuves orales de l'examen, un avantage qui a permis aux élèves d'améliorer leurs compétences en production orale ainsi qu'en compréhension de la langue. Les efforts fournis par les apprenants ont été récompensés par l'obtention de prix, dont deux qualifications pour l'étape nationale. Une fierté autant pour les professeurs que pour les élèves. On félicite encore tous les participants !

Notre stagiaire a enchanté les élèves par ses cours, mettant en avant l'interaction et la participation des élèves, en leur permettant aussi de s'exprimer au travers des slam. Ils laissèrent ainsi libre cours à leur imagination, ce qui donna lieu à des slam co-écrits avec les élèves « Rêve des profondeurs », « Oasis de paix » (Andreea Ionescu 10D), « Le ciel en couleur d'aquarelle » (Ion Cristian), « Aquarelle », « Un mot » (Oana Șeinescu), et « Les Ailes » (Maria Magdalena Bolovan).

Les créations des élèves ont été affichées dans les couloirs du lycée afin que tout le monde puisse les admirer et pour célébrer les 50 ans de la francophonie.

Merci Mathilda pour ce bel échange !

On se reverra sûrement l'an prochain !



**UNE EXPÉRIENCE BÉNÉFIQUE POUR LES PROFESSEURS DE FLE –
LA FORMATION NATIONALE
« LA DIFFÉRENCIATION PÉDAGOGIQUE : PROPOSITIONS
POUR GÉRER L'HÉTÉROGÉNÉITÉ DES CLASSES »**

prof. **Oana Aurelia ERIMESCU**
Liceul Sportiv „Banatul” Timișoara

La formation à laquelle j'ai participé au début du mois d'octobre 2019 a été organisée par l'OIF (CREFECO) en partenariat avec le Ministère de l'Éducation Nationale de Roumanie et le CIEP – devenu récemment France Education international. Elle a été animée par deux formateurs : Mr. Pierre-Yves Roux et Mr. Constantin Giosu. Personnellement, j'ai déjà eu le plaisir de connaître les deux formateurs lors d'une formation précédente, organisée par CREFECO à Tg. Mures, en juin 2013.

J'ai été intéressée par le thème de cette formation surtout parce que j'enseigne dans un établissement qui a renoncé depuis quelques années aux groupes de niveau de langue aux classes de lycée. Les apprenants se retrouvent donc dans des classes où on enseigne d'autres langues modernes que celles qu'ils ont étudiées au collège. Ce fait se traduit pratiquement par la formation de classes hétérogènes de point de vue de niveau de langue où il y a des débutants zéro tout comme des apprenants de niveau A1 ou A2.

Ma principale attente par rapport à cette formation était de trouver des moyens de faire travailler les élèves en classe – des élèves qui disent ne rien connaître en français – et de les motiver pour apprendre une langue qui commence à perdre du terrain devant les autres qui s'imposent à présent. En plus, les apprenants doivent conscientiser qu'ils peuvent réellement progresser même s'ils ont des difficultés dans l'apprentissage des langues.

La formation a commencé par des activités de brise-glace pour mettre à l'aise les participants. Ces idées d'activités restent à être appliquées en classe avec nos élèves.

On a reçu un document de positionnement initial en ce qui concerne la terminologie de la thématique en cause, document que l'on a repris en fin de formation pour vérifier la compréhension des acquis. À la fin, les termes et les idées étaient plus claires pour chaque stagiaire.

Pour entrer dans la thématique on a analysé par groupes quelques citations sur la différenciation. On a ensuite abordé le thème de l'évaluation formative. On est parti de la formulation d'un objectif pédagogique et on est arrivé à la conclusion que, en cas de problèmes spécifiques (pour un certain nombre d'apprenants), on doit offrir aux élèves soit des programmes compensatoires, soit des activités de renforcement pour pouvoir progresser dans l'enseignement. En fonction des types d'erreurs des apprenants, l'enseignant doit faire appel à une remédiation ciblée et différenciée : **« Ce sont les erreurs constatées (et analysées) qui permettent de différencier »** (P.Y. Roux). Il pourra fixer au moins deux groupes de niveau de langue et travailler sur des activités différentes pour atteindre finalement le même objectif pédagogique.

On a discuté aussi sur les raisons pour lesquelles on devrait faire la différenciation. On a souligné qu'un apprenant sera plus motivé s'il se sent impliqué dans les activités, s'il a l'impression que celles-ci s'adressent à lui seul, qu'il peut faire ce qu'on lui demande, ce qui peut amener à l'amélioration de ses performances. On a passé en revue les types d'intelligences

- qui pourraient nous aider à trouver une justification de la différenciation en classe de langues- et la typologie de P. Hersey qui différencie les apprenants en fonction de leurs compétences et de leur motivation. On est arrivé à la conclusion que chaque classe est hétérogène et que l'on doit accepter cette réalité et en tenir compte.

Par groupes, les stagiaires ont choisi une compétence (un objectif pédagogique) du programme roumain de collège et ont réalisé des activités pratiques pour trois groupes de niveau : pour le premier groupe - une consigne sans aide, pour le deuxième - une consigne avec canevas et pour le troisième - une consigne avec inventaire de contrôle. On a montré que le même objectif peut être atteint par des approches différentes.

On a souligné aussi l'existence de deux types de différenciation : la différenciation successive – ou plutôt la diversification pédagogique – et la différenciation simultanée. La première suppose l'utilisation d'une multitude d'activités d'apprentissage qui pourraient aider à progresser les apprenants en fonction de leurs compétences, leurs types d'intelligence. La deuxième est réalisée à travers les groupes de difficultés, sur les objectifs forts et sur la remédiation post-évaluation.

Le formateur nous a présenté des exemples très variés pour illustrer de façon pratique la différenciation en classe de langues par groupes : activités d'interaction orale, travail sur le lexique, exploitation d'un document authentique, projets, jeux de lettres et de mots.

Finalement, on a conclu qu'il serait plus réaliste d'introduire la différenciation successive dans le quotidien des classes de français et la différenciation simultanée dans l'étape de la remédiation ou dans le cas des objectifs pédagogiques importants.

Le stage auquel j'ai participé m'a beaucoup aidé à clarifier mes idées sur la différenciation dans les classes hétérogènes, en m'apportant des solutions pour motiver davantage mes élèves. J'ai compris qu'un élève impliqué dans ce qu'il fait peut devenir un élève motivé car il se sent responsable de son échec ou de sa réussite. Le travail par groupes pourrait faire progresser les apprenants qui se sentiraient plus valorisés dans la classe. Ils deviendraient autonomes, plus ouverts à l'apprentissage du français qui serait plus agréable, plus ludique. L'essentiel est que la différenciation soit comprise et acceptée par tous les apprenants comme étant une utilité et une nécessité dans l'apprentissage d'une langue étrangère.

En novembre 2019, j'ai essayé de mettre en pratique ce que j'avais appris à cette formation et j'ai proposé une leçon démonstrative pour les professeurs de français de Timisoara. J'ai fait enregistrer la leçon et on s'est retrouvé le 14 novembre 2019 pour en discuter les résultats. La conclusion a été que le travail différencié est assez difficile à mettre en œuvre, surtout si on a plus de deux groupes de niveau. Les activités à réaliser avec les apprenants prennent du temps à l'enseignant, mais les objectifs peuvent être plus facilement atteints par le groupe débutant (les élèves « moins bons »). En outre, les membres de ce groupe-ci se sentent plus valorisés dans leur travail et ils sont encouragés dans leurs efforts d'apprentissage.

Pour conclure, je dois souligner qu'il reste à chaque enseignant de trouver les ressources nécessaires pour mettre en œuvre les principes de la différenciation car celle-ci suppose un effort de sa part, du temps et de l'implication personnelle.

TECHNIQUES INNOVANTES D'ENSEIGNEMENT

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

Au Lycée National « Mihai Eminescu » de Suceava se déroulent les activités du projet « L'école qu'on aime : confiance et motivation en apprentissage » (2018-2020), inclus dans le Programme Educationnel Erasmus+ KA1. De 19 à 23 août 2019, trois professeurs Maria-Cristina Hetriuc, Rahila Cușnir et Mariana Mireuță ont participé au cours « Techniques innovantes d'enseignement » (*Innovative Approaches to Teaching*), hébergé par ITC International Center, à Prague.



Le cours est un guide pratique conçu pour aider à améliorer la qualité et l'efficacité du processus éducatif.

Les activités didactiques ont visé à encourager la créativité, à organiser des projets, à intégrer les étudiants issus de minorités, à utiliser les TICE comme outil de développement de la pensée critique.

La formatrice, l'indienne Smriti Vasistha, s'est révélée être un enseignant doué et plein d'humour, qui a su créer une ambiance harmonieuse et coopérative entre les enseignants stagiaires, venant du Danemark, de Chypre, d'Espagne, du Portugal, de Croatie, de Finlande, d'Autriche, de Roumanie.

Les sujets abordés ont eu un important impact: les compétences du 21e siècle, le développement de la pensée critique et créative; apprentissage fondé sur la recherche; jeux pédagogiques, utilisation d'outils TIC pour l'évaluation, pour le développement de la créativité et de la pensée critique; l'approche de classes multiculturelles; adaptation du matériel pédagogique aux besoins des classes différenciées, métacognition.

Ainsi, les enseignants ont trouvé très utiles et attractives les plateformes pédagogiques présentées dans le cours:

<https://busyteacher.org>; <https://edpuzzle.com>; <https://www.superteachertools.us>;
<https://www.khanacademy.org>; <https://www.storyjumper.com>; <https://kahoot.com>;
<http://www.quivervision.com>; <http://rubistar.4teachers.org/index.php>; <https://quizizz.com>;
<https://get.plickers.com>.

En outre, les organisateurs ont offert aux participants une visité guide bien documentée, où on a présenté les principaux objectifs: Le Pont Charles, Le Vieux Centre, La Cathédrale « St. Vitus », l'horloge astronomique de la tour de l'ancien hôtel de ville, le château de Prague et la rue d'Or.

De plus, les enseignants roumains ont été ravis de l'architecture de la ville, de la Maison dansante, du Musée Kafka, de l'exposition Dali, ainsi que des œuvres des peintres impressionnistes.

Par conséquent, le voyage à Prague a favorisé à la fois la formation professionnelle en découvrant de nouvelles méthodes d'enseignement, en échangeant des idées entre les enseignants et l'ouverture culturelle inédite.

STAGE DE FORMATION À CHERNIVTSI

prof. **Teodora PREDESCU**
Colegiul Național „Mircea cel Bătrân” Râmnicu-Vâlcea

L'été passé j'ai eu l'occasion de participer pour la première fois à l'Université d'été d'Ukraine déroulée du 24 au 28 juin 2019 dans la ville de Chernivtsi (Chișinău).

Cet événement est organisé tous les ans par l'Université de Chernivtsi et ses partenaires: l'Agence Universitaire de la Francophonie, l'Ambassade de France en Ukraine, l'Institut français d'Ukraine, TV5Monde, l'Université de Médecine de Bucovine.

Le stage a débuté lundi matin, le 24 juin 2019, dans la Salle Rouge de l'Université, avec l'accueil des participants et l'ouverture officielle en la présence du représentant de l'Institut Français de Kiev, du recteur de l'Université de Chernivtsi et des formateurs.

L'ouverture a été suivie par une photo de groupe prise devant l'Université et d'une visite guidée des différents bâtiments qui composent cet impressionnant édifice. D'ailleurs l'Université de Chernivtsi est inscrite dans le patrimoine mondial de l'UNESCO depuis 2011 et j'ai eu la chance de profiter de tous ces locaux historiques pendant une semaine. Nous avons visité la Salle Rouge (salle de l'ouverture qui sert aussi de salle de séance), la Salle Bleue et Aula Magna, salle qui, pour nous, les Roumains a une importance historique. C'est dans cette salle qu'on a signé l'Union de la Bucovine avec la Roumanie.

Mardi, après les cours, les organisateurs ont prévu dans le programme une visite guidée de la ville de Chernivtsi. Mercredi, on nous a proposé une soirée film et jeudi il y a eu un dîner collectif dans un beau restaurant de la ville, restaurant qui se trouve au bout de la rue piétonne de Chernivtsi.

Vendredi, c'était le jour du bilan de l'Université d'été, de la clôture et de la remise des attestations suivis par une photo de groupe dans la cour de l'Université: les stagiaires avec les attestations et les formateurs.

Dans le cadre du stage on nous a proposé quatre modules:

- Concevoir et animer un projet de classe de narration collective aux niveaux A2-B1: l'oral et l'écrit, animé par Pascal Biras ;
- Animer des activités orales: compréhension et interaction, animé par Halyna Kutasevych ;
- Approches ludiques, animé par Emilie Voitenko ;
- TV5MONDE - L'exploitation des ressources du site et l'utilisation du document audiovisuel en classe de FLE, animé par Maiia Garkava.

J'ai choisi le module *Animer des activités orales: compréhension et interaction*, animé par Halyna Kutasevych et le module *Approches ludiques*, animé par Emilie Voitenko.

Dans le cadre du premier module on a travaillé surtout sur l'exploitation des documents vidéo en classe. Pendant le deuxième module on a passé en revue plusieurs activités ludiques qu'on peut utiliser en classe de FLE à tous les niveaux, du français précoce jusqu'au niveau B1, B2, pour travailler la phonétique, le vocabulaire, la grammaire, la compréhension orale, l'expression orale, la production orale.

Au retour en Roumanie j'ai proposé quelques disséminations du module Approches ludiques pour partager cette expérience à d'autres collègues professeurs de FLE de notre pays.

Ainsi, le 28 septembre, Simona Tatu de Bucarest et moi, nous avons travaillé avec nos collègues de Craiova, le 5 octobre on était à Bacău, le 12 octobre à Târgoviște, le 29 octobre à Cluj et le 23 novembre, nous avons proposé un atelier de formation à Râmnicu Vâlcea dans le cadre du Colloque National *Nouvelle approche du français contemporain*.

Pour moi l'Université d'été de Chernivtsi a représenté une expérience enrichissante et inoubliable.



DEUX PRODUITS FINALS DU PROJET ERASMUS+ « VALEURS CULTURELLES EUROPÉENNES PAR OUVRAGES NUMÉRIQUES » ET LEUR VALEUR PÉDAGOGIQUE

prof. **Cornelia TODOR**
Colegiul Național „Lucian Blaga” Sebeș, Alba

Le projet de partenariat stratégique Erasmus+ « Valeurs culturelles européennes par ouvrages numériques » en cours d'implémentation au lycée Colegiul « National Lucian » Blaga Sebeș nous a donné l'occasion de connaître et de travailler avec des équipes provenant du lycée BG und BRG, Braunau am Inn, Autriche, de l'Institut de la Providence Gosselies, Charleroi, Belgique, du Lycée professionnel de gestion, administration et services « Atanas Burov » Silistra, Bulgarie et du Lycée d'Alembert, Paris, France.

Ce projet constitue une provocation, et cela vient même de sa dénomination : d'une part, toute valeur culturelle nous suggère quelque chose de traditionnel, quelque chose venant du passé, d'autre part, les numériques impliquent la technologie, la nouveauté, le progrès. Tout le monde a bien réfléchi pour trouver des correspondances, des liens. Sous la coordination de la coordinatrice du projet, madame Stefka Rousseva, nous avons conçu des activités communes, plus attrayants les unes que les autres, ce qui assure, on espère, le succès de ce projet.

Dans ma qualité de coordinatrice roumaine, j'ai cherché des modalités pour exploiter, à l'aide de mon équipe, les valeurs culturelles nationales et de motiver les élèves dans l'apprentissage du FLÉ.

En découvrant, par hasard, la série de vidéos « EXTRA FRENCH », on a senti son grand potentiel pédagogique. En cherchant des informations, j'ai appris qu'il s'agit d'une série télévisée à but éducatif qui a été diffusée à partir de 2002 et qu'elle comprend quatre versions : anglais, français, allemand et espagnol. La version française de la série a 13 épisodes.

Pour détailler, il s'agit d'une série de vidéos d'environ vingt-quatre minutes chacune. Le personnage principal, Sam, est un Américain riche, qui vient séjourner à Paris chez sa correspondante d'autrefois, Sacha. Il a une connaissance très rudimentaire de langue française, qu'il veut augmenter. Il veut également expérimenter le mode de vie d'un jeune Français moyen et se faire des amis. Ses efforts pour se familiariser avec la langue fournissent la dynamique centrale de la série et c'est aussi un prétexte pour y inclure le contenu d'apprentissage de la langue. Selon Wikipedia, « La série est particulièrement adaptée pour les adolescents et les jeunes adultes qui peuvent se rapporter à la mise en contexte et les significations implicites dans le scénario. »

On peut suivre chaque épisode avec ou sans la transcription en français et il y a même sur la toile un Guide pédagogique avec divers types d'exercices. C'est une manière de travailler agréablement la compréhension orale et la production écrite et j'ai vérifié cette affirmation pendant les cours de français déroulés avec les élèves impliqués directement dans les mobilités du projet. Voyant le succès de cette démarche, j'ai décidé d'exploiter toute la série et de créer des ressources utilisables pour « remplir des trous » : quand je remplacerais un collègue ou quand je serais remplacée. Dans mon établissement, on a prévu dans toutes les salles de classe un vidéoprojecteur et pour chaque professeur un ordinateur portable. Ainsi, j'ai créé treize questionnaires Kahoot, j'ai expérimenté le déroulement avec chaque classe et j'ai été contente de

constater que j'avais eu une bonne idée. L'enthousiasme a poussé les élèves à créer eux-mêmes des questionnaires Kahoot inspirés de cette série, dans une sorte de compétition que je n'avais pas prévue.

Le moment du confinement approchait à grands pas et une fois arrivé, j'ai supposé que mes questionnaires Kahoot perdront leur charme donné par la présence physique et le podium pour les meilleurs. Je me suis alors repliée pour les transformer en questionnaires Quizizz. Ce sont des questionnaires à choix multiples (j'ai créé 10 –11 questions pour chaque vidéo, chacune avec 4 variantes de réponse, dont une seule est correcte). Le questionnaire se présente sous la forme d'un jeu (avec plusieurs « vies », avec la possibilité de revenir aux mauvaises réponses ; après la réponse à chaque question, la variante correcte est affichée).

J'ai créé des fiches ayant le même contenu, en roumain et en français et je les ai distribuées aux élèves, selon leur niveau. J'ai créé ensuite une série de fiches, dans la même idée de « remplir des trous » :

<https://padlet.com/corneliaradutodor/2c8040hr1k2b>

Pour gérer, dans la mesure du possible, l'honnêteté des élèves, je leur ai demandé de prendre la photo avec le score final personnel et de me l'envoyer.

L'initiative de travailler la série EXTRA FRENCH a été prise cette année scolaire. Jusqu'à présent, les Kahoots ont été joués par 447 élèves et les Quizizz, par 508 élèves.

Le deuxième produit final du projet est une publication en ligne. Pour matérialiser cette idée, j'ai collaboré avec mes collègues qui enseignent le roumain, parce que la publication réunit des articles en français et en roumain.

L'ouvrage comprend, dans sa première partie, des documents appartenant aux partenaires du projet. Il y a des articles qui présentent des valeurs culturelles de ces pays, mais il y a aussi des fiches pédagogiques que ces partenaires ont proposées. Une synthèse de ces articles a été réalisée, en roumain, par des élèves impliqués dans le projet, et ces traductions sont complétées par des questionnaires Kahoot, qui évalue, chacun, le contenu concerné. La deuxième partie réunit des contributions, en roumain, de 156 enseignants provenant de 34 départements du pays (y inclus Bucarest).

Le travail a commencé par le lancement d'un symposium qui se proposait de populariser des valeurs culturelles peu connues de la Roumanie, ou les façades ignorées des valeurs culturelles connues par tout le monde. La nouveauté est que le matériel à publier en ligne comprenne, à la fin, une évaluation numérique de celui-ci, sous la forme d'un questionnaire (d'auto) évaluation (n'importe quelle, préférée par son auteur : Kahoot, Quizizz, Survio et même Google Forms).

Nous avons surmonté plusieurs difficultés : des auteurs de matériels sans habiletés numériques, que nous avons guidés dans leur démarche de découverte ; d'autres, qui n'ont pas réussi à se débrouiller et qui nous ont finalement envoyé le questionnaire et les variantes de réponse en format classique. Nous avons accepté cette contribution et nous avons impliqué des élèves dans la transformation de ces questionnaires en questionnaires Kahoot. L'idée qui nous a poussés de le faire est que, voyant leurs matériels poursuivis d'un Kahoot, ces professeurs seront motivés dans une première étape pour l'appliquer à leurs élèves et dans une deuxième étape de se mobiliser, d'explorer, de demander de l'aide et de finir par apprendre à utiliser cet instrument.

Nous avons mené ce travail avec l'espoir qu'il facilite la connaissance des valeurs culturelles nationales et européennes grâce à l'approche numérique et qu'elle sera utilisée pédagogiquement non seulement par des professeurs de FLÉ, de langue et de littérature roumaine, d'histoire ou de géographie, mais aussi lors de cours de conseil et de développement personnel ou pour l'organisation de voyages scolaires.

Petit à petit, notre ouvrage a dépassé 260 pages et on a la certitude que le lien suivant sera utilisé par beaucoup d'enseignants :

http://www.cnlb.ro/fisiere/documente/erasmus/Publicatie_Valeurope.pdf

Pour conclure, nous invitons les lecteurs de cet article d'utiliser les matériels proposés et de visiter la section du site de notre lycée consacré au projet Erasmus+ « Valeurs culturelles européennes par ouvrages numériques », pour en tirer profit. C'est un effort qui vaut la peine.

SITOGRAFIE

<https://fr.wikipedia.org/wiki/Extra@>

https://dref.mb.ca/pdf/extra%20guide_cahier%20%C3%A9tudiant.pdf

<http://www.cnlb.ro/articol.php?art=27>

ÉTUDES THÉORIQUES

LES POTENTIALITÉS PÉDAGOGIQUES DE LA BANDE DESSINÉE EN CLASSE DE FLE

prof. **Silvia Nicoleta BALTĂ**
Școala Gimnazială „Maria Rosetti” București

Les enseignants de FLE se posent souvent des questions sur la nature des documents à utiliser en classe. Leur intérêt est bien sûr de proposer aux apprenants des activités intéressantes pour eux, des tâches qui soient motivantes en vue de favoriser l'apprentissage efficace du français. On sait que, dans le système d'enseignement roumain, les professeurs ont encore la liberté de choisir les documents à travailler en classe, ceux authentiques étant recommandés, et que les possibilités qui s'offrent à eux sont multiples de nos jours car Internet est une vraie mine d'or de ressources pédagogiques et de ressources à didactiser.

Parfois on se sent débordé par la multitude et la diversité de ressources en ligne et on a du mal à faire le bon choix. À part les manuels scolaires et les méthodes de FLE qui sont en général bien conçus et adaptés aux besoins d'un apprentissage scolaire, les enseignants utilisent souvent des chansons, des articles, des vidéos et des jeux afin de permettre aux apprenants de prendre contact avec une culture francophone en essor permanent. En observant de plus près les manuels de FLE des dernières années, on constate facilement que le texte littéraire est de moins en moins présent dans ces ouvrages et que les élèves sont privés de plus en plus d'accès à ce genre d'écriture si enrichissante pour eux.

Que peut-on faire pour que les élèves soient encouragés à lire en français et qu'ils y trouvent du plaisir et le désir de s'investir dans l'apprentissage de cette langue ? Ce n'est évidemment pas une chose facile de trouver une solution à ce défi... Heureusement que la culture francophone se réjouit d'une place privilégiée dans le domaine de la bande dessinée! La BD franco-belge a une longue tradition sur le marché de l'écrit. Pensez juste aux séries classiques dont tout le monde a entendu parler, telles que « Pif », « Les aventures de Tintin », « Astérix et Obélix », « Lucky Luke », « Boule et Bill », « Spirou et Fantasio », « Les tuniques bleues », « Les Schtroumpfs », « Cédric » etc. Le succès des BD classiques incite de plus en plus les jeunes auteurs à publier des œuvres sur des thématiques liées à l'actualité comme l'écologie et le réchauffement de la planète, pour ne donner qu'un seul exemple, et surtout adaptées aux nouvelles générations : « L'écorce des choses », « Jamais », « The End »²⁵, « Louca », « L'école Crinoline », « La bande à Ed » etc.

Grâce aux nouvelles technologies, la BD imprimée est renforcée de plus en plus par la BD numérique qui gagne du terrain, ce qui permet à un grand nombre de personnes d'y avoir accès. L'humour, l'aventure, le western, la science-fiction, le fantasy, donc une gamme variée de

²⁵ Ces trois BD, disponibles sur www.culturetheque.com (la création d'un compte vous sera demandée), ont été sélectionnées pour le concours Francomics 2019 organisé par l'Institut français d'Allemagne ; vous pouvez trouver des fiches de travail à utiliser en classe de FLE sur le site <http://francomics.de/comics-im-unterricht/>.

genres, font de la BD un riche champ de travail qui a des potentialités pédagogiques innombrables.

Le but de cet article vise à promouvoir la bande dessinée en tant que ressource de travail en classe de FLE. Souvent mal connu et en disgrâce dans le milieu éducatif roumain, le 9e art devrait, à notre avis, gagner sa place dans le processus d'enseignement – apprentissage du français. Pour cela, nous conseillons aux enseignants de prendre l'engagement de faire de la bande dessinée une opportunité d'apprentissage pour leurs élèves. Même si ce n'est pas une activité facile, l'exploitation et/ ou la création d'une BD en vaut la peine sans aucun doute. Cette activité demande du temps bien évidemment et un investissement important de la part des enseignants et des élèves, mais une fois commencé, le travail avec la BD devient une source certaine de motivation.

Alors quelle place donner à la bande dessinée en classe de FLE?

La BD, vue comme genre à part entière, pourrait être abordée de manière ponctuelle pour travailler une ou plusieurs compétences du CECRL. Par exemple, l'enseignant choisira une ou quelques pages d'un album bien sélectionné en fonction de l'âge, du niveau de langue et des préoccupations des élèves pour traiter un certain aspect du programme scolaire. Il pourrait également proposer un travail permanent sur un album ou une série tout au long de l'année scolaire dans le cadre d'un cours optionnel ou d'un atelier organisé dans l'établissement. L'organisation d'un festival-concours²⁶ pourrait motiver encore plus les élèves dans l'apprentissage de la langue, créer un lien affectif avec le monde francophone et donner du sens à leurs efforts.

Quelle que soit la forme sous laquelle on choisit de travailler avec la BD, une étape de découverte du genre est plus que nécessaire. L'enseignant a la tâche de montrer à ses élèves les particularités de cette activité artistique et narrative. Commencer avec la présentation des grandes lignes de l'histoire de la bande dessinée et les principaux héros de la BD européenne et continuer avec le vocabulaire spécifique du genre (*album, série, planche, case* ou *vignette, phylactère* ou *bulle, cartouche, onomatopée* et *interjection*, etc.), tout cela permettra aux élèves de s'approprier un monde fictionnel particulier où l'image et le texte sont en rapport de complémentarité. Présenter aux élèves les différentes étapes de la création d'un album, leur parler des métiers de la bande dessinée (le scénariste, le dessinateur, le coloriste et l'éditeur), du fonctionnement de son langage et des mécanismes propres à la narration, sont d'autres activités à envisager dans cette démarche qui conduiront les élèves vers une compréhension détaillée du genre et leur permettront plus tard de concevoir et réaliser eux-mêmes des planches de BD, voire des BD tout entières.

Si parfois le dessin met en difficulté les élèves, le roman-photo est une modalité extrêmement agréable d'aborder les techniques narratives de la bande dessinée. Une fois le souci lié à la qualité des images dépassé, il est alors possible de se concentrer sur la narration (montage, mise en page, relation texte image) ou sur le visuel (composition de l'image, cadrage), activités qui plairont certainement aux élèves accros de plus en plus aux nouvelles technologies. N'oublions pas qu'ils ont également la possibilité de créer des BD grâce aux applications en ligne²⁷ utilisables depuis un ordinateur, une tablette ou un smartphone!

Que peut-on proposer comme activités dans une classe BD?

²⁶ « CréatifBD. Et en plus, j'aime le français » est un projet-concours lancé en novembre 2019 qui s'adresse aux élèves de collège inscrit dans des établissements scolaires de Bucarest (dans les prochaines années, il sera proposé aux apprenants de FLE dans toute la Roumanie).

²⁷ Pixton, LibreOffice, Bookabi, BordsDessines, Story Board, Créer-ma-bd, BD Studio Practic, etc.

En voici quelques suggestions:

- la lecture de l'image,
- l'analyse de la première et de la quatrième de couverture,
- les différentes formes de bulles et la relation avec les pensées des personnages et l'histoire,
- l'analyse du récit,
- l'analyse des éléments culturels,
- l'écriture d'un scénario,
- la réalisation d'une histoire en une page et en images (pour acquérir l'esprit de synthèse),
- le résumé d'une BD,
- l'approche ludique de la BD par des activités d'écriture (les élèves pourraient s'imaginer d'autres répliques sur une planche donnée ou une autre fin pour une BD lue en entier),
- l'organisation des rencontres avec des auteurs de BD,
- l'organisation d'un atelier de création d'une BD,
- l'organisation des expositions de BD (déjà publiées ou bien conçues/ fabriquées par les élèves),
- la mise en scène d'un album ou d'une planche, etc.

La BD en classe de FLE sert à développer des compétences disciplinaires et transversales (les élèves utilisent la langue française pour les dialogues, ils font appel à des connaissances en géographie et histoire pour situer l'action dans le temps et l'espace, ou à leurs acquis en mathématiques pour tracer les cadres des planches et à leur talent artistique notamment) et, par son aspect créatif, elle sert également à travailler leur imagination. Un autre avantage, c'est le fait qu'elle privilégie l'éveil culturel des élèves en leur faisant découvrir des formes littéraires, historiques ou poétiques inédites.

Lire une bande dessinée, en concevoir et fabriquer une, explorer donc son univers littéraire et artistique, rencontrer des auteurs, c'est entrer dans une pratique culturelle riche d'ouvertures qui apporte un souffle nouveau au processus d'enseignement-apprentissage du FLE.

BIBLIOGRAPHIE

« Penser et apprendre la bande dessinée », dans *Cahiers pédagogiques*, numéro 506, <http://www.cahiers-pedagogiques.com/La-classe-BD>
<http://www.9emart.fr/> (pour être à la une avec les nouveautés de la BD)
<https://www.youtube.com/watch?v=9SuR-Hk0O8I> (« La bande à Ed », une BD mise en scène)
<http://ww2.ac-poitiers.fr/dsden16-pedagogie/spip.php?article387> (exemple de projet d'écriture d'une BD)
<http://cycle3.orpheecole.com/2015/07/projet-pluridisciplinaire-la-bd-francais-arts-visuels-tice/>
(exemple de projet pluridisciplinaire : français, arts visuels, TICE)
<http://labdenfle.weebly.com/> (La BD en FLE, site destiné aux enseignants et apprenants)
<http://www.ac-grenoble.fr/tice74/IMG/pdf/ScenarioCordon.pdf> (exemple de scénario didactique pour la création d'une BD ou d'un roman photo à l'aide d'une application)

DIFFICULTÉS D'ACQUISITION ET ERREURS FRÉQUENTES DANS LES CLASSES ROUMAINES DE FRANÇAIS

prof. **Dana-Alina BĂETU**
Liceul Teoretic « Dr. Mihai Ciucă » Săveni

Les difficultés d'acquisition des langues étrangères renvoient généralement aux différences articulatoires, lexicales et morphosyntaxiques, aussi qu'aux structures figées de la langue étrangère qui ne respectent pas les normes de la langue maternelle de l'apprenant. Cette tendance instinctuelle de tout apprenant de comprendre et apprendre une nouvelle langue par l'intermédiaire des analogies avec la langue maternelle est la principale cause d'un grand nombre d'erreurs. Ce type d'erreurs interférentielles, dues au rapport continu que l'apprenant établit entre les acquis de la langue étrangère et les éléments spécifiques de la langue maternelle, déterminent :

- des erreurs articulatoires (l'élève roumain essaie d'articuler des sons spécifiques du français à travers des combinaisons de sons du roumain) ;
- des erreurs orthographiques (erreurs d'accord ou des erreurs d'écriture dues à une compréhension fautive ou encore à l'impossibilité de l'élève roumain de saisir les différences entre les diverses variantes articulatoires du même graphème, erreurs dues aux phénomènes d'écriture spécifiques au français – comme l'élision par exemple) ;
- des erreurs lexicales (puisque l'élève roumain prend les noms du français comme ayant le même genre ou les mêmes possibilités de combinaison syntagmatique), des erreurs morphosyntaxiques (dues au fait que l'élève considère que les mêmes règles de construction des syntagmes, d'exprimer certaines nuances sémantiques, de construire une phrase simple ou complexe s'appliquent à la fois en roumain et en français).

En ce qui concerne l'acquisition de l'article pour les apprenants roumains, une difficulté supplémentaire est déterminée par la manière d'enseigner de certains professeurs qui essaient tout expliquer à travers les normes du roumain ou qui font apprendre le nom souvent séparément des articles définis/indéfinis. C'est ainsi qu'ils créent l'impression que le nom français peut être de cette manière employé à lui seul et que ces déterminants ne sont qu'un adjuvant, alors que dans la plupart des cas le nom ne s'actualise pas tout seul dans le discours et que les cas contraires sont des exceptions. Cette erreur didactique est d'ailleurs souvent influencée par le fait qu'on aperçoit le nom roumain en contexte syntagmatique comme tout seul, vu que l'article défini – par exemple – n'est pas absent, mais il est seulement enclitique, c'est-à-dire postposé et intégré dans le nom. Le nom articulé en roumain est ainsi facilement confondu à un nom seul en français (un GN qui ne comporte pas de déterminant), puisqu'il s'agit d'un seul mot. L'apprenant utilise ainsi en roumain « *casa* », « *masa* » et il les transpose dans le discours en français « *maison* », « *table* » puisqu'il a l'impression qu'il s'agit dans les deux cas d'un seul mot et ils ignorent le fait que le nom roumain comporte déjà un article. Par conséquent, ils traduisent un énoncé du type « *Casa are două etaje.* » par un énoncé erroné comme « **Maison a deux étages* » et non « *La maison a deux étages* ».

Un phénomène analogue est celui de l'omission du partitif, puisqu'il n'existe pas en roumain, qui utilise assez souvent des substantifs massifs qui ne comportent pas d'article pour

exprimer la même idée qu'un GN (partitif + nom) : *El vrea cafea. /vs./ Il veut du café*. C'est ainsi que l'apprenant roumain est tenté d'employer un nom à lui seul, ignorant la nécessité d'exprimer la quantité indéfinie dans le cas de ce nom massif : **Il veut café*.

Une autre erreur – celle contraire à l'omission de l'article, donc de l'emploi des déterminants là où le français s'en passe – est causée soit par le rapport d'équivalence que l'apprenant met entre les possibilités combinatoires du nom en roumain et en français, soit – plus rarement – à un désir d'hypercorrection, c'est-à-dire que l'élève prête toute son attention à ne pas omettre les articles devant les noms et il les emploie indistinctement dans tous les cas. Ainsi on obtiendra des noms propres déterminés par un article défini, noms qui ne comportent que dans certaines circonstances sémantiques connotatives un tel article : **Le Paris est beau*.

Les difficultés du point de vue phonétique consistent dans :

- les difficultés et les fautes articulatoires, dues à l'inexistence dans le système phonétique du roumain des sons tels [ə], « *e caduc* », ou [y] (phonème qui représente la variante phonétique du graphème [u], qui sont souvent prononcés diphtongué comme : [ïo] roumain ou encore comme simple [e], neutralisant ainsi l'opposition singulier/pluriel et [ïu] au lieu de [y] ;
- les difficultés et les fautes de compréhension et discrimination orale des phonèmes qui traduisent à l'oral le même graphème ; c'est ainsi que l'opposition /ə/ vs. /e/ dans le cas de l'opposition de nombre *le / vs. / les* est annulée et la faute la plus identifiable parmi les apprenants roumains et celle d'annuler cette opposition en faveur de [le] ;
- l'omission à l'oral des variantes longues des articles, variantes qui supposent liaison, donc une prononciation finissant en [z] du type : *les amis, des amis, aux amis, les hommes, des hommes, aux hommes*. Dans ce cas les apprenants ignorent totalement la prononciation correcte, ou seulement dans le cas des noms commençant avec *h-*, puisqu'ils ne font pas la différence entre *h muet* et *h aspiré* ou bien parce qu'ils omettent la liaison devant tout mot commençant par *h-*. c'est ainsi qu'ils prononcent *les amis* – *[leami] au lieu de [lezami], *les hommes* – *[leəm] au lieu de [lezəm], *des amis* – *[deami] au lieu de [dezami], *aux amis* – *[ɔami] au lieu de [ɔzami] ;
- des fautes dues à l'hypercorrection, contraires aux fautes antérieurement présentées, où les apprenants ont la tendance de prononcer une liaison là où elle n'a aucune raison d'être. C'est ainsi qu'on prononce – le plus souvent – [z] devant *h aspiré*, ou – plus rarement – devant une consonne : *les haricots* prononcé *[lezariko] au lieu de [leariko], *les cahiers* prononcé *[lezkaje] au lieu de [lekaje].

Du point de vue morphologique, les plus fréquentes erreurs (à l'oral, aussi qu'en écrit) sont déterminées de la difficulté de l'apprenant roumain de saisir et d'employer les formes amalgamées puisque le roumain n'implique pas de tels amalgames. Les apprenants roumains omettent fréquemment les formes amalgamées et utilisent des formes erronées :

- résultées de la simple juxtaposition de la préposition et de l'article qui la suit – *de le(s), à le(s)* : **Il parle de le(s) problème(s) – *Il parle à le téléphone – *Il donne à les amis le devoir*,
ou ils emploient des formes redondantes :
- résultées de la juxtaposition de la forme amalgamée et de l'article : **des les, *plus rarement – *aux les*. Dans ce cas ils juxtaposent en fait dans le même contexte langagier le même article deux fois, vu qu'ils ignorent la nature et les raisons de l'apparition en français des formes amalgamées qui supposent déjà un article (*de + les > des, à + les > aux*) : **Il parle des les problèmes*.

De même, il y a des cas d'emplois fautifs des articles (à l'oral et/ou par écrit) où les élèves omettent l'élision au singulier – **la amie, *le ami, *la herbe, *le homme*, ou des cas où les élèves emploient l'élision même là où il n'est pas besoin (en raison d'une hypercorrection – au cas des noms avec *h aspiré* en initiale) – **l'haricot, *l'homard, *l'hameau*.

Au niveau syntaxique, il y a des difficultés déterminées par les occurrences différentes des articles en français et en roumain, aussi bien que par l'emploi des prépositions différentes en roumain et en français pour la même intention communicative. Parmi les erreurs avec les plus nombreuses occurrences nous indiquons les erreurs que nous considérons les plus fréquentes :

- l'emploi des articles définis devant des noms propres, là où le français ne supporte pas de telles constructions, à la différence du roumain : **Le Paris est beau* (« Parisul este frumos ») – **Le Bucarest a quelque deux millions d'habitants* (« Bucureștiul are vreo două milioane de locuitori. ») ;
- le manque d'article là où les noms propres demandent son emploi : **Il va à Caire/Mans* – au lieu de *Il va au Caire/Mans* ; **Il vient de Havre/Canada* – au lieu de *Il vient du Havre/du Canada* ;
- le manque d'article là où le roumain utilise des noms non-articulés : **Ils mangent gâteaux.* (« *Ei mănâncă prăjituri.* ») ; **Il cherche spécialistes.* (« *El caută specialiști* ») ;
- le manque d'article amalgamé devant l'expression de la date : **Il est embauché de 30 avril* – au lieu de *Il est embauché du 30 avril* ;
- la confusion de la forme d'article défini *la* précédée par la préposition *de* avec la préposition composée du roumain *de la* : *El vine de la stadion/de la New York* – **Il vient de la stade/de la New York* ;
- le manque ou le remplacement de l'article partitif, erreurs déterminées soit du fait qu'il n'a pas de correspondant en roumain, soit que le roumain suppose l'emploi de diverses prépositions : **« elle ajoute (de/la) farine »* au lieu de « *elle ajoute de la farine* », **« il veut (le) poivre »* au lieu de « *il veut du poivre* », **« elle a acheté vingt de(s) œufs »* au lieu de « *elle a acheté vingt œufs* » ;
- l'emploi des partitifs/indéfinis après des expressions de quantité (dans des phrases négatives ou devant les noms déjà précédés par des adjectifs) au lieu de la variante *de*, même si le roumain emploie cette forme prépositive :
 - **« un bouquet des fleurs »* au lieu de « *un bouquet des fleurs* », **« beaucoup des amis »* au lieu de « *beaucoup d'amis* », **« il n'achète pas des tomates »* au lieu de « *il n'achète pas de tomates* », **« elle ne boit jamais (de) l'alcool »* au lieu de « *elle ne boit jamais d'alcool* », **« des bonnes/mauvaises notes »* au lieu de « *de bonnes/mauvaises notes* », **« ils sont devenus des bons amis/professionnels »* au lieu de « *ils sont devenus de bons amis/professionnels* » ;
- des erreurs interférentielles dues au fait que les élèves opèrent des calques d'après les expressions ou les structures typiques des expressions roumaines comme :
 - dans le cas de l'expression de la date : **« Il est né sur 10 avril »* au lieu de « *Il est né le 10 avril* », **« il revient sur (le) 10 avril »* au lieu de « *il revient le 10 avril* » ;
 - dans le cas des compléments de lieu (où le plus souvent ils emploient des prépositions comme en roumain) : **Il se lave sur la tête* ; **Il va dans (le) Canada* ;

- dans le cas des expressions figées (comparaisons, groupes prépositionnels, syntagmes verbaux) – là où le français ne comporte plus d'article, mais où les apprenants calquent les formules du roumain : *« *dur comme le fer* » au lieu de « *dur comme fer* », *« *blanc comme la neige* » au lieu de « *blanc comme neige* », *« *une brosse de dents* » au lieu de « *une brosse à dents* », *« *une boîte de/avec lettres* » au lieu de « *une boîte à lettres* », *« *aller avec le cheval/au pied/avec le car* » au lieu de « *aller à cheval/à pied/en car* », *« *on l'a convaincu à force des arguments* » au lieu de « *on l'a convaincu à force d'arguments* », *« *il a signé dans la présence de son avocat* » au lieu de « *il a signé en présence de son avocat* ».

En conclusion, les erreurs des apprenants roumains en ce qui concerne l'apprentissage et l'emploi des articles français sont dues soit à la manière d'apprendre qui sépare le nom à acquérir de son déterminant et au fait que les enseignants ne corrigent pas suffisamment leurs élèves, soit au fait que les élèves ont la tendance de faire appel à leurs connaissances morphosyntaxiques du roumain, soit aux difficultés du locuteur roumain de prononcer/distinguer des variantes phonématiques qui n'existent pas en roumain. Pour franchir ces difficultés ou pour corriger les erreurs qui s'ensuivent nous considérons que l'enseignant devrait :

- non seulement corriger les fautes de prononciation, éliminer les confusions (de genre, de type d'article) et les omissions des articles mais surtout insister sur la prononciation et l'emploi correct des articles – à travers des répétitions multiples et dans des contextes communicatifs variés – surtout au niveau débutant/faux débutant mais aussi tout au long de la période de la scolarité ;
- conduire les élèves de l'approche globale des messages (de la compréhension orale et ensuite écrite) vers la conscientisation des règles et de leurs exceptions, non pour en faire le but final de la classe de FLE, mais pour conduire les élèves à un emploi correct et conscient des articles dans des situations prises de la vie réelle. C'est ainsi que l'enseignant doit s'appuyer sur l'approche structurelle pour aboutir à la formation des automatismes langagiers corrects chez leurs élèves et à l'approche actionnelle aussi pour amener les élèves à appliquer l'acquis dans des situations de communication vraisemblables pour motiver de cette manière les élèves (et cette motivation est une motivation surtout interne vu que l'élève se rend compte des situations de vie où il pourrait effectivement employer ce qu'il apprend) ;
- utiliser nombre d'exercices/de jeux lexicaux à travers lesquels les élèves pourront non seulement exercer l'écriture correcte des articles mais aussi améliorer leur capacité d'associer phonèmes et graphèmes ;
- mettre en contact direct l'apprenant avec des situations de communication authentiques – documents audio ou vidéo – non seulement pour le familiariser avec la prononciation correcte, mais surtout pour favoriser un « prérequis » linguistique (des mots et des expressions) qui deviennent familières et dont il s'empare beaucoup avant l'apprentissage conscient et conceptualise/systématisé de ces acquis. C'est ainsi qu'il faut que l'apprenant écoute et/ou voie des situations communicatives en français où l'on emploie les articles, qu'il s'approprie des groupes nominaux comportant ces articles, qu'il les utilise avant l'apprentissage systématisé de la grammaire. De cette manière, cette démarche didactique s'approche de la démarche naturelle d'apprentissage d'une langue – car l'enfant premièrement écoute, apprend à parler et

- à peine ensuite, à l'école, il rationalise – donc on passe de l'*habla* à la *norma* (premièrement on parle et ensuite on découvre/comprend la règle) ;
- utiliser comme formes de travail le travail en équipe ou par groupes, puisque c'est évident que les élèves peuvent parfois prêter plus d'attention aux explications de leurs camarades, qu'aux explications/consignes du professeur. Ce n'est pas nécessairement le cas d'un défaut de se conformer aux règles ou à l'autorité de l'enseignant. Il s'agit plutôt du fait que les élèves se sentent moins intimidés, plus à l'aise s'ils travaillent avec des copains de même âge avec lesquels ils se sentent égaux et aussi du fait que, par ailleurs, les élèves « savent » mieux rendre intelligible à leurs copains, d'une manière moins théorique et moins académique, les faits de langue que le professeur ne saurait pas rendre accessibles ;
 - accomplir toute démarche didactique par le réemploi du nouveaux acquis/des acquis renforcés, réemploi sous forme d'une tâche précise de travail où l'élève (avec son/ses collègues) doit réinvestir ses connaissances dans des situations réelles/vraisemblables de communication. C'est de cette manière que les élèves pourront franchir le cadre formel de la classe et l'enseignant arrivera à mettre à leur disposition les outils linguistiques nécessaires pour s'adapter aux exigences communicatives de la vie réelle.

BIBLIOGRAPHIE SÉLECTIVE DES OUVRAGES LINGUISTIQUES ET ARTICLES CONSULTÉS

- AGRIGOROAIEI, Valentina (1994) : *La sphère du nom. Morphosyntaxe du français contemporain*, Iași, Editura Fundației « Chemarea »
- CORBLIN, Francis (1995) : *Les formes de reprise dans le discours, anaphores et chaînes de référence*, Presses Universitaires de Rennes
- CRISTEA, Teodora (1979) : *Grammaire structurale du français contemporain*, București, Editura Didactică și Pedagogică
- CRISTEA, Teodora (2001) : *Structures signifiantes et relations sémantiques*, București, Editura Fundației « România de mâine »
- DE MULDER, Walter (1990) : « Anaphore définie versus anaphore démonstrative : un problème sémantique ? », dans G. Kleiber et J.E. Tyvaert (éds.) : *L'Anaphore et ses domaines*, Paris, Klincksieck, p. 143-158
- DOSPINESCU, Vasile (1998) : *Tout (ou presque) sur le groupe nominal en français contemporain*, Iași, Editura Junimea
- DOSPINESCU, Vasile, MANOLACHE, Simona-Aida (2003) : *Précis de grammaire (théorie et pratique) : Le nom et le groupe nominal (en français contemporain)*, Suceava, Editura Universității „Ștefan cel Mare”
- GHERASIM, Paula (1997) : *Grammaire conceptuelle du français*, Iași, Casa Editorială « Demiurg »
- KLEIBER, Georges (1990) : *L'article „le” générique. La généricité sur le mode massif*, Genève-Paris, Librairies Droz
- NYROP, Kristoffer (1899) : *Grammaire historique de la langue française*, Paris, Alphonse Picard & Fils
- PAVEL, Maria (2000) : *Le français avant le XIV-ème siècle*, Iași, Casa Editorială « Demiurg »

REVOL, Thierry (2000) : *Introduction à l'ancien français*, Paris, Éditions Nathan
RIEGEL, Martin (1994) : « Article défini, anaphore intraphrastique et relations parties-tout », *Recherches linguistiques* XIX, pp. 233-250
RIEGEL, Martin, PELLAT, Jean-Cristophe, RIOUL, René (1994) : *Grammaire méthodique du français*, Paris, PUF
WEINRICH, Harald (1989) : *Grammaire textuelle du français*, Paris, Didier/Hatier
WILMET, Marc (1986) : *La détermination nominale*, Paris, Presses Universitaires de France
WILMET, Marc (1997) : *Grammaire critique du français*, Paris, Bruxelles, Duculot

OUVRAGES DE DIDACTIQUE ET DE THÉORIE DE L'APPRENTISSAGE DU F.L.E.

CONSEIL DE L'EUROPE (2001) : *Cadre européen commun de référence pour les langues*, Paris, Didier
DRAGOMIR, Mariana (2008) : *Considérations sur l'enseignement-apprentissage du français langue étrangère*, Colectia Didactica, Cluj- Napoca, Ed. Dacia
MANOLACHE, Simona ; ŞOVEA, Mariana (2003) : *Enseigner le français. Cours de didactică a limbii franceze*, Suceava, Editura Universităţii
MANTONIENE, Rasa (2009) : *Enseignement/Apprentissage de l'article en français contemporain*, Vilniaus Pedagoginis Universitetas, Vilnius
ROMAN, Dorina (1994) : *La didactique du français langue étrangère*, Baia Mare, Ed. Umbria

ARTICLES EN LIGNE

MANOLACHE, Simona-Aida, ŞOVEA, Mariana (2012) : « L'enseignement/apprentissage du FLE en Roumanie : à la recherche de la différence », in *Mélanges CRAPEL no. 34*, număr special *Enseignement/apprentissage du FLE/FLS à travers le monde. Un paradigme en construction*, (coord. Emmanuelle Carette), Université de Lorraine, [<http://www.atilf.fr/MelangesCrapel>], (consulté le 11 août 2013), pp. 45-58.

LE DOCUMENT AUDIOVISUEL EN COMPRÉHENSION ORALE DANS UNE CLASSE DE FLE

prof. Nicoleta COLBU

Liceul Tehnologic « Oltea Doamna », Dolhasca

Porter un éclairage sur le document audiovisuel dans une configuration de didactique de la compréhension orale demande à s'interroger sur ce document en tant que matériel utilisé dans l'activité de compréhension orale, sur les facteurs influant sur la compréhension orale et le support audiovisuel, et sur les apports d'utilisation d'un tel document.

Le matériel utilisé dans l'activité de la compréhension orale

Tout d'abord, la compréhension orale est une activité très importante pour l'apprentissage et l'acquisition du FLE et la nouvelle réforme de 2003 donne une liberté aux enseignants de sélectionner et choisir d'autres supports qui soient linguistiquement et culturellement représentatifs pour enseigner l'activité de la compréhension de l'oral dans la classe. Aujourd'hui le mot support est en concurrence avec le mot document étant donné que le développement technologique est intégré même dans la discipline de l'enseignement.

Ensuite, cette modernité s'inscrit sous un domaine intitulé : « Les technologies de l'information et de la communication pour l'enseignement (TICE) ». Ce domaine permet aux enseignants de découvrir d'autres moyens comme les différents outils numériques pouvant être utilisés dans le cadre de l'éducation et l'enseignement afin de développer les compétences des apprenants.

« Les TICE conduisent à reconsidérer les outils théoriques, les méthodes d'analyse, les scénarios et les pratiques pédagogiques, en un mot les modes d'enseignement et d'apprentissage par les nouvelles représentations qu'elle conduisent à construire à travers les supports textuels, iconiques et sonores, le rapport entre le texte, les images et le son »²⁸.

Enfin, l'utilisation des supports audiovisuels dans l'activité de la compréhension orale réclame la disponibilité du matériel : les moyens technologiques, ordinateurs, projecteurs et magnétophones. Donc ils doivent être disponibles dans les écoles. Il faut ajouter aussi le fait que la formation des enseignants en ce sens (la manipulation efficace du matériel audiovisuel) est très importante.

Les facteurs influant sur la compréhension orale et le support audiovisuel

Pour qu'un support audiovisuel soit bien compris par les apprenants au moment de la lecture du document il faut qu'il soit compréhensible et adapté au niveau des apprenants. Il faut donc connaître les facteurs influant sur la compréhension orale parce que le message oral possède ses propres caractéristiques, les éléments prosodiques entre autres, qui reposent essentiellement sur la manière de parler de l'émetteur, sur les modulations de sa voix.

²⁸ GUIR, Roger, *Pratiquer les TICE, former et les enseignants les formateurs à des nouveaux usages*, de Boeck, Belgique, 2002, p. 17.

Les éléments prosodiques se réalisent en faisant intervenir l'intensité, la quantité, la durée et la hauteur du son. Même s'ils ont parfois une fonction purement expressive, les phénomènes prosodiques jouent un rôle important dans les échanges verbaux, puisqu'ils guident l'interlocuteur et lui permettent d'anticiper, donc de décoder le message du locuteur (émetteur) plus efficacement. En outre, en effectuant un certain découpage syntaxique et sémantique, ils facilitent la compréhension de l'énoncé.

Parmi les éléments que la prosodie étudie, on compte entre autres : l'accent, le rythme, le ton, le débit et l'intonation. À ces critères d'analyse d'une présentation orale peuvent s'ajouter le timbre, le volume et la prononciation. Ces éléments doivent être respectés pour faciliter la perception auditive et la compréhension des élèves.

L'accent est le relief sonore donné à certaines syllabes dans la chaîne parlée. Accentuer, c'est insister sur une syllabe ou sur un mot, elle est le fait de prononcer plus haut ou plus bas des parties du message sonore.

Le rythme est créé par l'alternance plus ou moins régulière des syllabes accentuées, des syllabes inaccentuées et des pauses. Lors d'une communication orale, on peut lui donner diverses caractéristiques : calme et posé, rapide et dynamique, saccadé et nerveux, etc. Par rapport au rythme, on notera également les pauses qui serviront à laisser le temps à l'auditoire d'assimiler le message.

Le ton se manifeste généralement par une variation de la hauteur de la voix au cours de l'articulation des mots. En français, il ne sert pas à distinguer des mots différents, mais bien pour marquer l'expressivité et est étroitement lié à l'intention, à l'état d'esprit ou aux sentiments de l'auteur. On peut parler alors de tons : neutre (informer), humoristique (divertir), didactique (instruire), favorable (convaincre), défavorable (combattre), élogieux, alarmiste, ironique, hautain, moqueur, sarcastique, distant, sec, familier, solennel, froid, etc. Le choix du vocabulaire et certaines tournures de phrases donnent le ton à la communication.

Le débit est la vitesse d'élocution, la vitesse à laquelle le message est dit. On dira qu'un locuteur a un débit lent, moyen ou rapide lorsqu'on veut spécifier sa manière de parler. Cela pourrait être lié à l'intention de l'auteur (lent pour s'assurer de la compréhension du message ou pour reconforter; moyen pour informer, compléter, préciser ses propos ; rapide pour stimuler le destinataire, pour se montrer dynamique, entraînant, etc.) Ainsi, le débit peut très bien varier lors d'un exposé selon les intentions de l'émetteur.

L'intonation correspond à la variation de la hauteur de la voix au cours de l'énonciation. En français, par exemple, un énoncé comme *Il réfléchit*, articulé avec une courbe intonative montante puis descendante, est habituellement perçu comme déclaratif ; le même énoncé, prononcé avec une courbe montante en finale, est plutôt interprété comme une question (*Il réfléchit?*). Ainsi, on pourra déterminer l'intention de l'émetteur (déclarer, ordonner, s'exclamer ou interroger par exemple) ou de retenir les points essentiels du message selon l'intensité qu'il mettra à prononcer certains énoncés (marque l'insistance).

Le timbre est la sonorité particulière d'une voix. En général, un locuteur à la voix claire et agréable fera passer un message plus facilement qu'un autre dont la voix est moins harmonieuse. Il arrive aussi qu'un timbre de voix bien particulier attire davantage l'attention des auditeurs et des téléspectateurs.

Le volume est caractérisé par la force de la voix et peut être fort, moyen ou faible. Il faut savoir ajuster le volume selon l'auditoire et les éléments sonores ambiants : plus doux lorsque le public est restreint et les sons ambiants limités, plus élevé lorsque l'auditoire est plus étendu ou que les sons ambiants sont plus dérangeants. L'important est de s'assurer que les destinataires du

message entendent et comprennent bien ce qu'on cherche à leur communiquer. Le volume peut jouer un rôle important, lié à l'intonation, lorsqu'on veut insister sur certains points que l'on considère primordiaux et qu'on veut mettre en évidence en y ajoutant plus de force.

La prononciation que l'on a d'un mot est la façon de le dire, la manière d'articuler les sons de la langue. La prononciation ne change pas le sens du mot, mais provient du contexte dans lequel on l'a appris : l'époque, l'endroit où l'on est né ou bien où l'on vit, mais aussi la classe sociale et l'éducation. Le terme accent, lui, désigne une prononciation généralement plus subtile. L'objectif, lors d'un exposé oral, est de s'assurer de bien prononcer les mots afin que l'auditoire comprenne bien ce que l'on veut dire. Il vaut mieux éviter d'escamoter certaines syllabes comme on le fait souvent à l'oral.

L'indicatif musical ou le fond sonore : l'importance et le rôle de la musique dans un message télévisé ou radiodiffusé varient en fonction du type de message et de l'intention de l'émetteur. D'autres éléments sont aussi à considérer : les mimiques et les gestes présents dans la vidéo, qui peuvent servir à exprimer un état d'esprit ou une émotion de sorte à faire passer le message désiré ; la qualité du son (la présence du bruit, il faut que la voix du document dépasse le bruit), la qualité de la vidéo (choisir des vidéos de bonne qualité pour offrir une expérience de visionnage optimale aux élèves), et la durée de la vidéo (la longueur du document ne doit pas être ennuyeuse pour qu'il y ait une compréhension).

Les apports du document audiovisuel

Pour créer chez les apprenants le désir d'apprendre, pour révéler la pertinence de l'apprentissage, il faut mettre en place une stratégie d'enseignement qui consiste à créer un effet positif entre l'apprenant et la langue cible. Aussi, l'apprentissage d'une langue devrait-il se définir au sens large, comme une approche faisant appel à tous les sens : l'ouïe, le toucher, le goût, l'odorat, la vue, approche réalisable grâce aux moyens audiovisuels (les cassettes audio, la vidéo, l'Internet, etc.).

À ce titre, les documents audiovisuels sont considérés comme un outil pour répondre à une fonction de communication, ils sont importants en classe de langue car leur usage correspond à un enseignement davantage axé vers la vie réelle et l'actualité, à un enseignement plus sensible aux motivations et aux besoins de l'apprenant et à un enseignement surtout soucieux de voir l'apprenant adopter une attitude plus active et plus créative. Grâce à la richesse thématique et aux données proposées par les documents audiovisuels, ils tiennent une place primordiale en classe de langue.

Nous pouvons recenser plusieurs raisons qui incitent à faire usage de documents audiovisuels en classe de langue :

La motivation : Le métier de l'élève est de s'engager dans les activités d'apprentissage du mieux qu'il le peut et de les mener à leur terme, sans baisser les bras. Lorsqu'il est confronté à des problèmes, des erreurs, il doit en tirer parti pour progresser, et non abandonner. En bref, l'école attend des élèves qu'ils soient motivés, or ce n'est vraisemblablement pas le cas de tous. La motivation des élèves est alors un facteur essentiel dans le bon déroulement de leurs apprentissages. Lorsqu'ils se désintéressent d'un sujet, il est très difficile de les raccrocher.²⁹

Selon Viau ROLLAND, (1997), « La motivation est un concept dynamique qui a ses origines dans la perception qu'un élève a de lui-même et de son environnement et qui l'incite à choisir une activité, à s'y engager et à persévérer dans son accomplissement afin d'atteindre un

²⁹ https://www2.espe.ubourgogne.fr/doc/memoire/mem2005/05_04STA00241.pdf consulté le 01/03/2018.

but »³⁰ (p. 7). L'engagement dans la tâche, la persévérance et la performance (atteinte du but) sont considérés par Viau ROLLAND comme étant des indicateurs de la motivation.³¹

L'élève est motivé par les supports audiovisuels. Sa curiosité est éveillée et son attention ainsi que son intérêt sont maintenus. Les histoires développées par la vidéo sont porteuses de sens et cohérentes. Les élèves veulent comprendre, ils ont donc un objectif, puisque ce sont des supports reproduisant des situations réelles de compréhension. Plus ils comprennent, plus ils sont motivés pour essayer d'en comprendre davantage. Dès lors que les activités sont perçues comme porteuses de sens, formant un ensemble cohérent et réfléchi, et répondant à de vrais besoins, les élèves sont extrêmement motivés et entrent plus facilement dans les apprentissages.

Le document audiovisuel est par conséquent un facteur de motivation en classe de langue puisqu'il favorise le plaisir d'écouter et de comprendre la langue étrangère chez les jeunes apprenants. Donc, ils peuvent être impliqués personnellement et activement dans ses apprentissages.

L'image animée a une place importante en classe de langues. Selon Cuq : « L'image occupe une place importante en didactique des langues : des dictionnaires imagés aux cédéroms en passant par les films fixes, elle n'a cessé d'être l'un des auxiliaires de l'apprentissage des langues et tout un courant didactique s'est intéressé au recours à l'image en vue d'exploiter mieux avec les apprenants leur épaisseur sémiotique et culturel. »³²

L'image animée peut être fixe ou animée :

- ✓ L'image fixe : les dessins des méthodes, des films fixes, les photos peuvent servir à divers objectifs selon les supports et les orientations méthodologiques choisis.
- ✓ L'image animée : les images animées, mobiles ou en mouvement de la télévision, de la vidéo ou du cinéma permettent évidemment par rapport aux précédentes de présenter plus d'éléments de la situation de communication.

L'image animée est donc une aide qui facilite souvent la compréhension et offre facilement un accès au sens, elle aide les élèves à comprendre les dialogues, identifier les personnages, ainsi qu'à comprendre l'histoire. De plus, les personnages n'ont pas toujours besoin de parler pour s'exprimer ou ils peuvent s'exprimer avec ses expressions de visages et son regard. C'est là qu'entrent également en jeu tous les mouvements de caméra. Or les élèves ont acquis des habitudes devant le petit écran et connaissent les codes de l'image. Ce qui fait l'image un outil touchant et attrayant pour motiver les apprenants.

C'est un support qui éveille la curiosité des jeunes apprenants et les amène à écouter ce qui est dit en classe, de concentrer, de regarder, de comprendre et même de réagir, en les exposants à une langue authentique. Il est donc intéressant d'exploiter l'image animée en classe de langue étrangère.

La langue authentique : Le document audiovisuel est un support authentique par excellence, il met l'apprenant face à une situation de communication naturelle, en respectant les règles et les normes linguistique et socioculturelles. Il est donc important de mettre l'élève en contact avec les sons et les structures de la langue étudiée, en effet, « l'acquisition des savoirs langagiers implique que l'apprenant soit mis en contact avec des discours en langue

³⁰ VIAU, R. *La motivation dans l'apprentissage du français*. Canada : Éditions du Renouveau Pédagogique, 1999

³¹ Thierry HUART, *Service de Pédagogie Expérimentale*, p. 159

³² Jean Pierre Cuq, *Dictionnaire de didactique du français*, Jean Pencreac'h, Paris, 2003, p. 125.

étrangère »³³. Il a ainsi la possibilité d'identifier, d'interpréter et de répéter des structures authentiques, ce qui ne peut que faciliter leur apprentissage.

Autrement dit, l'oral est la base de l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère, il est donc favorable de mettre l'apprenant en contact avec le système de la langue cible, avec les sons et les phonèmes qui n'existent pas dans sa langue maternelle, l'intonation, le débit et l'accent des natifs. Il s'agit principalement de l'habituer avec la langue telle qu'elle est parlée dans le pays concerné.

Le non verbal : Les gestes, conscients ou inconscients, prennent une place importante dans les situations de communication. Par exemple, nous nous saluons par un signe de main, nous donnons plus de force et de rythme à notre discours par des battements de main. En classe de langues à l'école, l'enseignant a recours volontairement à la communication non verbale par des gestes, des mimiques pour permettre une acquisition plus aisée de la langue étrangère par les apprenants. Apprendre une langue, c'est maîtriser un ensemble de signaux verbaux et non verbaux, qui intègre la parole, mais aussi les expressions du visage, les gestes, les intonations, le débit de la voix, etc. Or l'audiovisuel restitue, mieux que toute approche, la dimension d'une communication totale, notamment à travers les éléments non verbaux. En effet, « L'image mobile présente le très gros avantage par rapport à l'image fixe de nous restituer le non-verbal dans son intégralité »³⁴ (T. Lancien, 1986, p:64).

À partir de l'observation de ce non-verbal, l'apprenant peut être aidé dans l'accès au sens, car souvent ces manifestations sont redondantes du verbal. Mais surtout l'image montre des signes non verbaux qui peuvent être particuliers à un pays, à une culture. Ainsi l'image montre à l'apprenant tous les éléments de la situation de communication et tout le contexte non linguistique qui se révèle être un apprentissage culturel. Comme l'affirme PASQUIER : « le langage est l'expression d'une culture et l'élément visuel est porteur des informations susceptibles de transmettre cette culture »³⁵. Autrement dit, l'utilisation des documents audiovisuels dans les activités pédagogiques accordent une place importante au corps et à la communication non-verbale ce qui permet à l'enfant de deviner le lexique grâce aux gestes, signes et mimes des personnages et même de l'enseignant.

L'utilisation du document audiovisuel est vraiment interactive et communicative, facilite la compréhension et ouvre la voie pour une meilleure compréhension orale qui développe les compétences linguistiques et culturelles. En plus l'utilisation de ce matériel audiovisuel représente une motivation supplémentaire car il comporte généralement des situations de communication réelles et les élèves aiment être activés par des activités basées sur des matériaux réels (les vidéos, les chansons, les extraits télévisés à des fins pédagogiques). En tant qu'un document authentique, il est considéré comme une source très riche en contenu linguistique et culturel. En plus, le rythme de la conversation est plus naturel et une intonation correcte avec une bonne musique de la voix (la mélodie) permet d'enrichir le vocabulaire et les constructions de phrases, etc.

³³ Holec Henri, *Des documents authentiques, pour quoi faire ?* Dans *Stratégies pédagogiques et outils pour l'enseignement des langues vivantes*, CRDP de Dijon, 1991, p. 21

³⁴ Lancien, T. Images mobiles et multimédia. Dans Chanier, T., Pothier, M. (Dir), "Hypermédia et apprentissage des langues", études de linguistique appliquée (éla), 1998

³⁵ Pasquier, F. (2000). *La vidéo à la demande, pour l'apprentissage des langues*, Paris: L'Harmattan, collection Savoir et Formation, p. 260.

BIBLIOGRAPHIE

- GUIR, R., *Pratiquer les TICE, former les enseignants et les formateurs à des nouveaux usages*, de Boeck, Belgique, 2002, p. 17.
https://www2.espe.ubourgogne.fr/doc/memoire/mem2005/05_04STA00241.pdf (consulté le 01/03/2020)
- VIAU, R., *La motivation dans l'apprentissage du français*. Canada : Éditions du Renouveau Pédagogique, 1999.
- HUART, T., *Service de Pédagogie Expérimentale*, pp. 159-163.
- CUQ, Jean Pierre, *Dictionnaire de didactique du français*, Jean Pencreac'h, Paris, 2003, p.125.
- HOLEC, H., *Des documents authentiques, pour quoi faire ?* Dans *Stratégies pédagogiques et outils pour l'enseignement des langues vivantes*, CRDP de Dijon, 1991, p. 21.
- LANCIEN, T., Images mobiles et multimédia. Dans CHANIER, T., POTHIER, M. (Dir.), « Hypermédia et apprentissage des langues », études de linguistique appliquée (éla), 1998.
- PASQUIER, F., *La vidéo à la demande, pour l'apprentissage des langues*, Paris : L'Harmattan, collection Savoir et Formation, 2000, p. 260.

L'ESPACE FICTIONNEL ET SYMBOLIQUE DU RÉCIT DANS *TOUS LES MATINS DU MONDE*, DE PASCAL QUIGNARD À ALAIN CORNEAU

prof. **Irina CONSTANTINESCU**
Liceul Economic « Virgil Madgearu » Constanța

Tous les matins du monde, œuvre à la fois filmique et littéraire, s'illustre par sa grande richesse musicale, par les détails sur les arts plastiques (la peinture, en particulier), sur l'architecture, la vie à la cour de Louis XIV, symbole de la puissance royale, mais aussi sur la vie de tous les jours dans les villages de la France pendant le XVII^e, le Grand Siècle.

Dans *Tous les matins du monde* l'espace dépasse fréquemment sa simple fonction de décor pour symboliser les aspirations des personnages et souligner les relations qui se tissent entre eux. Le titre même combine une vague indication d'espace – le monde – avec une évocation temporelle – le matin, en les réunissant dans un aphorisme qui invite le lecteur à une interprétation symbolique.

1. L'organisation de l'espace dans le roman

Dans le roman, l'espace est structuré de manière antithétique : la campagne contre la ville, la province contre Paris, la vie simple, champêtre contre la vie de cour. Ces antagonismes soulignent l'opposition entre l'être et le paraître, entre les personnages et leurs visions sur le monde.

Quignard invite le lecteur à associer chaque personnage à un lieu, souvent originel, que le protagoniste cherche à retrouver. Ainsi, les descriptions de la maison et du jardin établissent la distinction entre l'espace clos et habité et l'espace naturel. La maison s'organise à l'image de celui qui l'habite et symbolise sa personnalité tandis que le jardin « appartient à l'enfance [...] comme le havre où l'on échappe à l'éducation pour partager la sauvagerie archaïque du monde animal dont seuls les enfants ont encore le souvenir »³⁶.

La maison, espace clos, social et bruyant, est le lieu où les filles vivent, parlent, rient avec les domestiques, le lieu où le père s'énerve et Toinette se rebelle et crie. C'est un espace d'oubli et de souffrance, marqué par la perte de sa femme, un espace fermé, initiatique, semblable à une grotte où les futurs initiés descendent pour subir des épreuves douloureuses : « il les enfermait dans le cellier ou dans la cave où il les oubliait »³⁷.

Peu de temps après le décès de sa femme, monsieur de Sainte Colombe se fait bâtir une cabane en bois au fond du jardin. Ainsi, la cabane, incluse dans l'espace végétal et ouvert du jardin, est un lieu de solitude et de silence. D'ailleurs, dès la première mention, le roman souligne l'enracinement de cet asile champêtre dans la nature archaïque : « Il avait fait bâtir une cabane dans le jardin, dans les branches d'un grand mûrier qui datait de Monsieur Sully. Quatre marches suffisaient à y grimper »³⁸ et insiste ensuite sur la sauvagerie de ce cabinet de travail : « le musicien restait des heures sur son tabouret, sur un vieux morceau de velours de Gênes vert

³⁶ Geneviève Winter, *Pascal Quignard /Alain Corneau, Tous les matins du monde*, Bréal, Coll. Connaissance d'une œuvre, 2010, p. 63

³⁷ Pascal Quignard, *Tous les matins du monde*, Paris, Gallimard, coll. Folio Classique, 1991, p. 13

³⁸ *Ibid.*, p. 9

que ses fesses avaient râpé, enfermé dans sa cabane. Monsieur de Sainte Colombe l'appelait sa « vorde ». Vordes est un vieux mot qui désigne le bord humide d'un cours d'eau sous les saules »³⁹. La vorde est un espace à l'image de Sainte Colombe, où il aime séjourner en solitaire. C'est le lieu privilégié des visites de sa femme, un espace sacré qui lui permet de rester en contact avec elle. Mais comme tout passe par la musique, la vorde est le lieu par excellence des compositions musicales de Sainte Colombe, un espace isolé propice à l'expression libre de son génie artistique : il y crée ses plus beaux morceaux (*la Barque de Charon, les Pleurs, L'Enfer...*), rajoute une septième corde à son instrument et passe des nuits entières à en faire naître les plaintes. Dans le dernier chapitre, la cabane devient le lieu de rencontre, de communion de deux musiciens. Après toutes les épreuves traversées, Marin Marais est le seul à avoir accès dans l'univers intime de Sainte Colombe qui ouvre son cœur pour partager son art.

Le jardin et la rivière à l'entour de la cabane apparaissent aussi comme des lieux privilégiés de l'enfance, proches des animaux. Les bords de la rivière et le bois correspondent à un espace de rêverie élégiaque et amoureuse : pendant sa neuvième visite, Madame de Sainte Colombe rejoint le musicien dans son carrosse, le suit dans la maison puis dans la barque au bord de la Bièvre avant de disparaître (chapitre XV). Le silence de la rivière et du bois voit naître les amours de Madeleine et de Marin Marais et plus tard, le musicien cède aux avances de Toinette.

La cabane, le jardin et la maison de Sainte Colombe opposent la campagne et la retraite, dans la vallée de la Bièvre, à la ville et à la cour, symboles de la socialité et du pouvoir. La distance entre la maison de Sainte Colombe et Paris est considérable du point de vue géographique et surtout symbolique puisque le chemin « n'étant pas empierré, il fallait deux bonnes heures à pied pour joindre la cité »⁴⁰. Les seules visites de Sainte Colombe à Paris se font par nécessité, pour rencontrer son luthier (Chapitre III) et le peintre Baugin (chapitre XII). L'éloignement symbolique est d'autant plus important que Sainte Colombe affirme détester Paris. La haine du personnage pour cette ville est dépassée peut-être par son désintéret pour la cour, ses intrigues et ses jeux. Le symbolisme de l'espace s'enrichit de significations liées à la musique. Paris est une ville pleine de bruits désagréables : « Sainte Colombe avait de la détestation pour Paris, pour le claquement des sabots et le cliquetis des éperons sur les pavés, pour les cris que faisaient les essieux des carrosses et le fer des charrettes »⁴¹, des sonorités incompatibles avec la musique authentique et singulière de Sainte Colombe. Dans son domaine campagnard, loin des bruits de la ville et de la cour, le musicien préfère produire et jouer une musique hors du commun.

2. La symbolique de l'espace dans le film

Comme nous l'avons déjà précisé, les deux personnages, Marin Marais et Sainte Colombe entretiennent des relations d'opposition et de complémentarité, ce que le film met en évidence par le symbolisme de l'espace qui, loin d'être un simple décor, devient même un des principaux protagonistes de l'intrigue.

La première rencontre des deux protagonistes met en évidence le thème de la socialisation. Le jeune Marin expose son désir de devenir un violiste célèbre, en opposition avec le métier de son père lui répugnait, ce qui ne suscite que du mépris chez Sainte Colombe. Au moyen de l'espace, le film met en scène cette relation. La scène présente les deux personnages face à face : Sainte Colombe assis, immobile dans son fauteuil, comme dans la vie qu'il mène,

³⁹*Ibid.*, p. 13

⁴⁰*Ibid.*, p. 8

⁴¹*Ibid.*, p. 10

reclus à l'intérieur de sa maison, en compagnie de sa famille ; Marin Marais debout, dans une posture qui le dynamise, symboliquement conforme à son désir de s'élever dans la société. Alain Corneau filme souvent de visage de Guillaume Depardieu à partir d'un point bas, en contre-plongée, de sorte à restituer le point de vue de Sainte Colombe assis, mais aussi pour symboliser les aspirations sociales hautes du jeune musicien.

Ces jeux de signification sont soulignés par l'espace de la salle où la rencontre a lieu. Guillaume Depardieu est filmé dos au mur, encadré par des étagères horizontales et leur montants verticaux, dans un espace à angles droits qui suggère, visuellement parlant, que Marin Marais est limité par son désir de parvenir et de se conformer aux valeurs de la société mondaine. Sainte Colombe et ses filles sont aussi présentés le dos à un mur, mais celui-ci est constitué d'une énorme cheminée et d'une porte, des espaces ouverts, symboles d'une certaine liberté et de leur capacité de s'affranchir des règles pour inventer quelque chose de nouveau. Le jeu des verticales et des horizontales disposées en rectangles suggère des points communs entre les deux protagonistes, liés par un même rapport à l'espace. L'image du rectangle est aussi soulignée par la longue table posée entre les personnages qui renforce le sentiment que, par-delà leur divergences, un certain rapprochement existe entre les deux. D'autant plus que dans la séquence précédente, une petite table rectangulaire reliait le musicien au fantôme de sa femme. Cette table, si importante que le musicien la fait peindre par Baugin, unit du point de vue spatial Sainte Colombe à sa femme, puis à Marin Marais.

CORPUS

QUIGNARD, Pascal, *Tous les matins du monde*, Paris, Gallimard, coll. Folio classique, 1991
CORNEAU, Alain, *Tous les matins du monde*, DVD Studio Canal, 2008

BIBLIOGRAPHIE SÉLECTIVE

BARDET, Guillaume, CARON, Dominique, *Tous les matins du monde, Livre de Pascal Quignard, Film d'Alain Corneau*, Paris, Ellipses, 2010
DESCHAMPS, Fanny, MILHE POUTIGNON, Gérard, *Tous les matins du monde, Pascal Quignard, Alain Corneau*, Coll. Profil Bac, Paris, Hatier, 2010
WINTER, Geneviève, *Pascal Quignard/Alain Corneau, Tous les matins du monde*, Bréal, Coll. Connaissance d'une œuvre, 2010.

L'APPROCHE GLOBALE DU DOCUMENT VIDEO

Prof. **Elena-Simona CREMARENCO**
Colegiul Național "B.P.Hasdeu", Buzău.

Documents authentiques, les vidéos confrontent l'apprenant à des situations lui permettant non seulement d'améliorer la compréhension et l'expression orale, mais aussi de développer de nouvelles compétences. L'analyse des situations (décors, aspect physique), de la gestuelle et des intonations, mais aussi un travail plus « technique » sur la production du document vidéo lui-même constituent autant d'activités novatrices pour la classe.

1. Sous le signe de la vidéo

Selon la didactique des langues étrangères, l'adaptation du sujet apprenant à la réalité langagière et culturelle du natif passe par l'étude de la langue cible dans ses dimensions socioculturelles et pragmatiques. La communication est en effet un phénomène complexe et la valeur opératoire de tout énoncé passe par l'appréhension de toutes les composantes du discours : les différents canaux de communication, les divers codes linguistiques et paralinguistiques ainsi que tous les éléments signifiants de la situation de communication. « L'énonciation, ou allocution, c'est l'ensemble des phénomènes observables au cours de l'échange verbal »⁴². Par ailleurs, l'expérience de la classe montre que le développement de la compréhension orale de l'apprenant est étroitement lié au développement de sa compétence d'expression orale (acquérir les techniques et les stratégies indispensables à la pratique du langage et pouvoir élaborer son propre discours en langue cible). Ainsi, ce qui devrait primer dans l'acte didactique aujourd'hui, dès les premiers stades de l'apprentissage, c'est l'exposition multicanale de l'apprenant au message authentique oral de la langue cible. Le développement de la compétence communicative de l'apprenant ne peut que passer par sa confrontation à la parole sociale du natif dans ses conditions de production et dans des situations de communication totales. Le document authentique vidéo, en tant que situation de communication entièrement signifiante, offre les conditions optimales pour l'enseignement du français langue vivante et de la civilisation française (modes de vie et comportements du natif). Il permet l'enseignement de l'acte de parole dans sa triple nature – acte locutif (l'énonciation dans son ensemble), acte illocutif (l'énoncé avec son intention communicative), acte perlocutif (l'effet de l'énoncé sur autrui) – et donne la possibilité à l'apprenant de recourir à tous les signes de l'interaction verbale: signes verbaux et non verbaux, vocaux (phénomènes prosodiques) et visuels (mimogestuelle, postures, regards). De ce fait, l'apprenant peut effectuer l'analyse syntagmatique de « l'énoncé total »⁴³ et de s'appropriier le sens au niveau contextuel, lexical, grammatical et phonologique, dans une situation d'apprentissage.

⁴² Orecchioni-Kerbrat, C. : *Les voies du langage – Communications verbales, gestuelles et animales*, Paris, Dunod Bordas, 1982, p.112

⁴³ Cosnier, J./Brossard, A. : *La communication non verbale*, TDB, Paris, Delachaux et Niestlé, 1984, p.5

Dans cet esprit, nous proposons une grille de lecture⁴⁴ pour l'exploitation pédagogique des documents authentiques vidéo en classe qui, d'une part, met en évidence la supériorité du support sur le plan acquisitionnel et, d'autre part, évoque la pluralité des démarches opératoires qui s'offrent à l'enseignant pour le travail en classe.

Pistes pédagogiques du document authentique vidéo	Compétences développées		
<p align="center">Verbale</p> <p>visuelle (SV écrit) + sonore (SV oral) accès à : lexicque ; morphosyntaxe ; phonétique</p>	Linguistique		
<p align="center">Contextuelle, extralinguistique</p> <p>visuelle (SNV non langagiers) + sonore (SNV non langagiers) accès à : situation de communication (décors, objets, artifices, parures, aspect physique, âge, sexe, informations sur l'ethnie et l'appartenance socioculturelle des interlocuteurs, musique, bruitages)</p>	Situationnelle		Communicative
<p align="center">Co-textuelle, paralinguistique</p> <p>visuelle (SNV langagiers motivés et conventionnels + sonore (SNV langagiers et vocaux) accès à : intentions de communication ; phonologie (mimogestualité, kinésique, regards, intonations, pauses, phénomènes d'articulation, rires, soupirs)</p>	Intentionnelle – gestuelle – intonative	Pragmatique	
<p align="center">Technique</p> <p>Montage du son et de l'image (plans, cadrage, éclairage) accès à : intentions de l'instance de production ; mise en œuvre des intentions de production</p>	Médiatique		

SV : signe verbal

SNV : signe non verbal

⁴⁴ Arghyroude, M. : Formation : « Pistes pour l'utilisation pédagogique de la vidéo », *Le français dans le monde*, 2001, no.316

2. Développer des compétences communicatives et médiatiques

Selon cette grille, le document authentique vidéo contient quatre pistes pédagogiques : la piste verbale, la piste contextuelle extralinguistique, la piste co-textuelle paralinguistique et la piste technique. L'exploitation de chacune de ces pistes permet un accès différent au contenu du document et conduit au développement d'une compétence différente. Par compétence communicative, on entend l'aptitude de l'apprenant à savoir reconnaître les signes verbaux et non verbaux dans l'interaction langagière du natif et sa capacité à manipuler ces mêmes signes afin de pouvoir, dans une situation réelle de communication, prendre la parole et s'adapter à son interlocuteur. Le développement de la compétence communicative suppose le développement parallèle des compétences linguistique et pragmatique. Cette dernière comporte deux composantes : *la compétence situationnelle* (que l'apprenant puisse se représenter la situation de communication de l'acte de parole) et *la compétence intentionnelle* (que l'apprenant puisse comprendre les objectifs communicatifs et les attitudes, gestuelles et intonatives, contenues dans l'interaction discursive sociale à laquelle on l'expose avec le document). Le développement des trois premières compétences est parallèle et simultané si l'exploitation du document s'appuie sur l'écoute et l'observation du discours du natif ainsi que sur des interactions en classe traitant du même thème et grâce auxquelles l'apprenant peut assimiler le sens avec ses camarades interlocuteurs et manipuler les formes de la langue étrangère afin de monter son propre discours.

Quant à la piste technique, elle conduit au développement d'une compétence qu'on peut appeler médiatique et qui est importante tant au niveau de l'esprit critique de l'apprenant qu'à celui de l'acquisition de la langue étrangère. L'exploitation pédagogique de la piste technique améliore la capacité de l'apprenant à analyser et réfléchir, l'aide à comprendre comment s'organise et se construit le discours télévisuel (ou cinématographique dans le cas d'un extrait de film), et le prépare à une réception autonome. Au niveau de la production, elle lui donne les moyens de pouvoir réaliser ses propres vidéogrammes (créer une publicité, un reportage, etc.) dans le cadre de projets de classe où il pourra faire preuve d'imagination, de créativité et développer un esprit de coopération avec ses camarades. On lui fait ainsi acquérir la langue étrangère à travers des pratiques ludiques qui lui font oublier qu'il se trouve impliqué dans un processus d'apprentissage.

En outre, grâce à la technique moderne, l'écoute et l'observation par les apprenants des vidéos qu'ils ont produites les aident à se découvrir en situation d'expression ; s'auto-évaluer et se corriger ; mieux vivre la relation de prise de parole et la relation avec un interlocuteur ; accepter que leur image soit regardée par les autres, que ce soient les camarades spectateurs au moment de l'enregistrement ou les spectateurs futurs au moment de la diffusion.

3. Objectifs généraux du travail avec la vidéo⁴⁵

- amener l'apprenant à observer, apprécier, critiquer, porter un jugement sur ce qu'il voit
- apprendre à décoder des images, des sons, des situations culturelles, en ayant recours à des documents authentiques ou semi-authentiques filmés
- développer l'imagination de l'apprenant, l'amener à deviner, anticiper, formuler des hypothèses
- le rendre capable de produire, reformuler, résumer, synthétiser

⁴⁵ Compte, C. : *La vidéo en classe de langue*, Hachette, 1993, p.24

- permettre à l'apprenant de construire son savoir

4. Savoirs et compétences à faire acquérir aux apprenants⁴⁶

4.1. Exercer son esprit critique

- Savoir reconnaître les différents types de messages, les supports, les sources, le public-cible
- Savoir distinguer les fonctions des images (description, narration, explication...)
- Savoir sélectionner, hiérarchiser des informations

4.2. Savoir lire des messages et des documents

- Savoir identifier le type de document et sa source
- Savoir décrire ce qui a été vu et entendu
- Comprendre un lexique utilisé
- Repérer les différentes composantes et savoir retrouver l'enchaînement des idées ou de l'action

4.3. Savoir produire des énoncés adéquats (écrits et oraux)

- Savoir exprimer ses sentiments, inspirés par ce qui a été vu et entendu dans le document vidéo
- Savoir résumer les faits qui ont été vus dans le document
- Savoir interpréter et se justifier à l'oral, comme à l'écrit
- Savoir argumenter, à l'oral comme à l'écrit
- Savoir aussi synthétiser sa pensée à l'écrit comme à l'oral

4.4. Développer l'imaginaire à partir de la vidéo

- Savoir imaginer des causes à une situation donnée
- Savoir imaginer une suite
- Savoir transférer ce qui a été vu dans des situations inventées

5. Dispositif pédagogique à mettre en place

Il est souvent opportun d'utiliser la vidéo lors de séquences pédagogiques qui viennent appuyer un objectif (grammatical, un acte de langage...), ou bien d'utiliser la vidéo pour mettre en place un projet avec les apprenants, afin qu'ils puissent réinvestir ce qui a été compris, analysé, interprété...de même, la vidéo sert en classe de FLE lors de séquence de compréhension, d'analyse. Ce support peut être l'amorce d'un débat en classe, sur le thème d'un film par exemple.

Généralement, on plaide pour l'utilisation de *séquences brèves* n'excédant pas un maximum de trois ou quatre minutes⁴⁷, les séances faisant intervenir des documents plus longs mènent à l'apparition des difficultés pour la réalisation des tâches prévues. Ceci n'exclut pas l'étude des films long métrage, à la condition qu'elle passe par le choix de

⁴⁶ Eboli, S./Kimmel, A.-M./Mothe, P. : *L'utilisation de la vidéo en classe de langue*, CIEP, collection *Les dossiers de Sèvres*, 1987, p.26

⁴⁷ Bourrissoux, J.-L./Pelpel, P. : *Enseigner avec l'audiovisuel*, les Éditions d'Organisation, 1992, p.18

séquences brèves choisies selon leur intérêt pour le déroulement du récit et les informations qu'elles contiennent, ainsi que pour les entraînements linguistiques auxquels elles peuvent se prêter, un visionnement de l'ensemble étant possible quand les apprenants ont été placés en situation de l'apprécier et dans le respect de l'équilibre entre les heures d'enseignement disponibles et les objectifs de la classe.

Comme pour tout document pédagogique, la valeur du document vidéo réside essentiellement dans l'adéquation entre, d'une part, son utilisation et les objectifs qu'il permet d'atteindre et, d'autre part, sa nature et son contenu.

La prise de parole des apprenants est favorisée lorsque la séquence vidéo présentée est polysémique et donne lieu à des interprétations ou hypothèses diverses; cette caractéristique peut être propre au document ou créée par le mode de présentation choisi par le professeur.

5.1. Types de supports à utiliser⁴⁸

Un documentaire, un reportage, une présentation de la météo

Un passage de journal télévisé enregistré

Un extrait d'une émission télévisée

Une série télévisée ou des extraits choisis

Un court-métrage

Une interview d'un personnage public

Des brèves (flash spécial, journal en bref...)

Des clips vidéo

Des extraits de film ou des films passés dans leur intégralité

Des dessins animés

Des publicités

Un jeu télévisé etc.

5.2. Activités autour de la vidéo

5.2.1. ACTIVITÉS DE DÉCONSTRUCTION DU SENS⁴⁹

5.2.1.1. Décodage/interprétation des images⁵⁰

1.1. Décodage global

⁴⁸ Lancien, Th. : *Le document vidéo*, CLE International, collection *Techniques de classe*, 1986, p.11

⁴⁹ C'est un travail sur les représentations. En voyant des images, l'élève comprend certaines choses en fonction de son savoir et de sa vision du monde. Il faut déconstruire ce pseudo-savoir (le pseudo-sens) en exprimant ce qu'il croit avoir compris, ensuite on passe à l'activité suivante.

⁵⁰ *Décoder* consiste à repérer et à reconnaître des signes qui donnent du sens à l'image.

1.1.1. Formuler des hypothèses de sens sur certaines situations vues à l'image (sans/avec le son) et trouver des justifications: – dans les images (et l'écriture télévisuelle), – dans le contexte, – dans le fonds sonore, – dans le MLS (message linguistique sonore). Les hypothèses peuvent avoir été formulées par le professeur (à l'oral, ou sur la fiche de travail) ou certains apprenants.

1.1.2. Prendre des notes sur ce qu'on voit à l'image (sans le son), puis reconstituer des scénarios possibles. Compléter l'ébauche après l'étude du document. *D'où viennent les éléments manquants : d'une mauvaise lecture (détails oubliés) ? d'informations linguistiques ? du contexte ?*

1.1.3. Un membre de l'équipe relève sur la bande-son tous les éléments sonores : on en analyse tout d'abord le sens isolé, puis l'influence sur le sens général du message par l'effet que ces éléments provoquent chez le spectateur.

1.2. La mise en scène, le jeu des acteurs, la mimique et la proxémique

1.2.1. Relever des gestes, des mimiques et autres jeux scéniques et les justifier (*Pourquoi X fait-il ceci, cela ?*)

1.2.2. Choisir dans une liste de termes ceux qui se réfèrent à l'image

1.2.3. À l'inverse, retrouver une scène à partir d'une liste de quelques termes ou à partir de l'accompagnement musical

1.2.4. Prendre 1, 2 ou 3 idées de ce que pensent ou ressentent les personnages et relever tous les indices qui le confirment

1.3. L'écriture cinématographique

1.3.1. Faire un plan des décors (pièce, meubles, personnages)

1.3.2. Décrire avec précision: un objet, un vêtement, les attitudes d'un personnage : les autres doivent deviner de quelle scène il s'agit.

Variante : Des dessins ou photos de scènes ont été distribuées, au hasard, en double exemplaire. Chaque joueur décrit un élément de son document à chaque tour de jeu. Les gagnants sont ceux qui découvrent le partenaire qui a la même image .

1.3.3. Appairer des lieux, des objets, des actions, présentés dans des listes en désordre et vérifier à la télé sur des images arrêtées.

1.3.4. Expliquer pourquoi les personnages se trouvent là .

1.3.5. Expliquer les raisons du cadrage, de l'angle de prise de vue, etc. Par exemple : Tel personnage est montré en gros plan afin que le téléspectateur voie sur son visage qu'il est mécontent, ou moqueur, ou satisfait, ou déçu, ou dans l'expectative, etc.

5.2.1.2. Décodage des symboles et des éléments socioculturels

2.1. Les symboles

2.1.1. Émettre des hypothèses sur ce qui va se passer, en expliquant sur quels éléments on s'appuie (*X pourrait faire ceci, cela, parce que*)

2.1.2. Relever les couleurs, leurs symboles et leur sens dans la scène

2.1.3. Relever les objets ou les situations, voire certaines scènes qui ont valeur de symbole, expliciter leur sens dans la scène

2.1.4. Pour une scène donnée, classer en parallèle les éléments de l'écriture cinématographique, de mise en scène, de jeu d'acteur, des symboles et des messages sonores (linguistiques et non-linguistiques : intonations, bruitages, musique). En déduire un sens en fonction du contexte. Tout rassembler en un tableau général.

2.2. Les éléments socioculturels

2.2.1. Relever des comportements qu'un Français n'aurait pas spontanément

2.2.2. Tenter ensuite de justifier ces comportements par des éléments de la culture roumaine. Se servir des dictionnaires, des proverbes, des contes et légendes, de la littérature ...

2.2.3. Rejouer certaines scènes à la française, puis à la roumaine

2.2.4. Pour l'étude des informations télévisées : compléter des listes contrastives de faits géographiques et historiques qui ont marqué les sociétés française et roumaine. On opposera ainsi les coordonnées géographiques, les religions, les conceptions politiques, les climats qui incitent au travail ou au farniente, les mythologies.

5.2.2. ACTIVITÉS DE RECONSTRUCTION DU SENS⁵¹

5.2.2.1. Activités de synthèse

1.1. Synthèse bande-son / bande-image

1.1.1. Retrouver la scène qui présente tel ou tel décor

1.1.2. Appairer les locuteurs et leurs énoncés, ainsi que le contexte dans lequel l'énoncé a été émis

1.1.3. Repérer les scènes où entre le son et l'image, il y a des rapports : de redondance, d'ancrage, de complémentarité, de contradiction etc. et tenter d'en expliquer l'effet

1.1.4. Expliquer pourquoi les personnages se trouvent à tel endroit et y tiennent tels propos

1.1.5. Faire raconter l'histoire du point de vue d'un personnage

1.1.6. Inventer un commentaire sur les images d'une scène, en explicitant tous les éléments de l'écriture cinématographique qui concourent à présenter ce que peuvent ressentir et penser les personnages

1.2. Synthèse générale

1.2.1. Choisir parmi 3 résumés celui qui rend compte du document

1.2.2. Compléter les éléments manquants dans la trame du film

1.2.3. Reconstituer des phrases (coupées en 2 et mélangées) qui résument le document

⁵¹ Les activités de reconstruction du sens consistent à objectiver le sens du film, en fonction du contexte du film, mais aussi de la vision du monde qu' a voulu transmettre le réalisateur.

1.2.4. Décrire toute une scène à partir d'un mot-clé

1.2.5. Imaginer ce qui pourrait se passer après une scène, puis comparer, et tenter de comprendre la raison des différences

1.2.6. Parler ou écrire sur la séquence qui a le plus touché. Donner les raisons de ce choix (en analysant ce qui a été ressenti)

1.3. Activités d'interprétation de scènes

1.3.1. Chaque groupe visionne une scène différente, la raconte aux autres, puis toute la classe tente de reconstituer le sens général

1.3.2. Inventer des dialogues sur certaines scènes passées en muet

1.3.3. Exprimer ce qui a pu se passer entre deux scènes

1.3.3. Inventer un commentaire-off sur certaines images pour décrire l'action qui se déroule

1.3.4. Un groupe voit les images, l'autre écoute la bande-son et chacun présente ce qu'il a compris (dans une classe hétérogène, tous peuvent visionner l'ensemble en même temps, les plus forts ayant pour mission de tenter de comprendre la bande-son)

5.2.2.2. Activités sur les contenus

2.1. Les types d'émission

2.1.1. À partir d'un montage de séquences brèves (quelques secondes), deviner de quel type d'émission il peut s'agir

2.1.2. Comparer un Journal télévisé roumain et français (grille) : composition de l'image, incrustations, façons de présenter, rôles du/des présentateur(s), façons de s'adresser au téléspectateur, en déduire les effets possibles sur les téléspectateurs

2.1.3. Comparer les reportages d'un même événement sportif d'une chaîne française et d'une chaîne roumaine

2.1.4. Trouver les différences entre les programmes français et roumains sur une même journée ou d'une même chaîne à plusieurs années d'intervalle.

2.1.5. Rédiger des lettres de lecteurs/des posts sur les réseaux sociaux pour réagir quant au contenu des émissions ou quant à l'horaire de diffusion, quant à la présentation, etc.

2.2. Les thèmes abordés

2.2.1. Prendre le titre de l'émission et faire rédiger un plan de ce qu'on y mettrait. Après le visionnement, indiquer les différences et expliquer leur origine possible.

2.2.2. Après quelques minutes de visionnement, faire deviner ce que pourrait être le développement de l'idée, du thème. Comparer ensuite avec le document et expliquer les choix de l'auteur.

2.2.3. À partir du tableau incomplet de l'articulation d'une émission : – tenter de compléter les éléments manquants, – lors de la correction, expliquer d'où peuvent venir les différences.

5.2.3. ACTIVITÉS DE RÉFLEXION LINGUISTIQUE ET D'ENTRAÎNEMENT⁵²

5.2.3.1. Activités de vocabulaire

1.1. Trouver, dans une liste, les termes utilisés (variantes : préciser qui emploie le terme, préciser le contexte d'utilisation – les circonstances, les lieux, les motifs...)

1.2. Relever des termes et des expressions de différents « niveaux de langue » (relâchée, parlée courante, parlée soutenue, écrite, spécialisée)

1.3. Transposer du discours direct au discours indirect, ou l'inverse

1.4. Transformer un dialogue de langue relâchée en langue soutenue. Ne pas oublier de créer une situation où les personnages auront à parler en langue soutenue.

5.2.3.2. Activités sur les actes de parole

2.1. Classer une liste de termes selon les types d'actes de parole (injonction, etc.) en précisant les situations présentées à l'écran et les intentions des locuteurs

2.2. Prendre quelques scènes sans le son et tenter d'établir la liste des actes de parole que produisent les personnages. Se baser sur les situations, les gestes et les mimiques

2.3. Vérifier ensuite avec le son si les actes de parole réels correspondent à ceux que l'on avait supposé. Si l'on s'est trompé, chercher à comprendre pourquoi.

5.2.3.3. Activités sur la grammaire/de conceptualisation

3.1. Recherche de régularités d'expression dans des situations analogues. *Quelles expressions retrouve-t-on à table ? dans une rencontre de la rue ?*

3.2. Recherche de différences de sens de termes grammaticaux (mots-outils). Exemple : *Dans quelles situations trouve-t-on le passif ?*

3.3. Conceptualisation : le sens ne vient pas que des paroles, mais de la situation communicative dans son ensemble. Il s'agit donc de prendre en compte le "cadre de l'action" fourni par l'écriture cinématographique, et d'interpréter les paroles en fonction de ce cadre. Activité : rechercher des expressions qui changent de sens selon la situation. Définir les situations et les différents sens de ces expressions.

3.4. Prendre une expression et y ajouter une paraphrase explicitant le sens de l'expression en fonction du contexte fourni par l'image, cette paraphrase variera selon les contextes, selon les intonations de voix.

5.2.4. ACTIVITÉS DE FIXATION MÉMORIELLE⁵³

5.2.4.1. Vocabulaire

1.1. Compléter un résumé de scène où manquent des mots-clés

1.2. Associer des termes à des objets présentés dans le film

⁵² C'est revenir sur les termes utilisés dans le film, sur les phrases, les conjugaisons, les tournures ; on essaie de trouver ou de rappeler les règles de grammaire.

⁵³ On utilise différentes techniques de mémorisation, la répétition, les exercices systématiques sur un terme ou un point de grammaire, le chant, le jeu de rôles, etc.

1.3. Compléter un schéma heuristique: sur une scène, sur un personnage (ses actes, ses sentiments, ses pensées ...), sur le montage du document, etc.

1.4. Associer des termes à des attitudes de personnages (comportements, voix, sentiments, types de relations avec d'autres)

5.2.4.2. Grammaire

2.1. Reprendre des énoncés en les adaptant à différents personnages qui s'expriment

2.2. Reprendre des énoncés en gardant le même énonciateur, mis en variant les actions ou les situations

2.3. Inventer des situations où la modalité de l'action devra être changée

2.4. Prendre des énoncés brefs consécutifs et en faire des énoncés complexes, dans une situation de langue plus soutenue (devant une personnalité, par exemple)

5.2.4.3. Actes de communication

3.1. Inventer une réplique, là où elle a été omise

3.2. Verbaliser les pensées d'un personnage présenté en gros-plan

3.3. Exprimer le non-dit de certaines situations sous forme de dialogues ou de commentaire ; s'appuyer sur l'image et le contexte

3.4. Verbaliser les actions. Exemple : Quand l'image montre une voiture grise qui dépasse une Peugeot, dire : « *Une voiture grise dépasse dangereusement une Peugeot.* »

Conclusion

Présente dans le monde des loisirs, du travail et de l'école, la vidéo occupe une place de choix dans l'enseignement des langues vivantes. Documents authentiques, les documents vidéo permettent d'exposer les apprenants à la réalité sonore de la langue et à des niveaux de langue différents, présentent des individus en interaction langagière, sont une source irremplaçable d'informations sur les réalités sociales, culturelles, artistiques et civilisationnelles des pays concernés. Éléments à part entière du patrimoine artistique de ces pays, ils sont des objets d'étude précieux. Finalement, suscitant invariablement chez les apprenants une attitude positive, ils sont un moyen privilégié de nourrir leur motivation pour l'apprentissage linguistique.

En échange, l'utilisation du document vidéo suppose certains obstacles à surmonter : les difficultés à disposer du matériel nécessaire au moment où l'on en a besoin ; les attentes insuffisamment satisfaites de documents vidéo adaptés aux objectifs, à la progression linguistique suivie et aux possibilités de compréhension ; les problèmes soulevés par les droits d'auteur des oeuvres cinématographiques ou des extraits des émissions de télévision. En plus, la qualité du document ne suffit pas à garantir le succès de la séance. Celui-ci passe nécessairement par une analyse didactique rigoureuse, tant pour réunir les conditions de réussite dans les tâches de compréhension demandées aux apprenants que pour atteindre les objectifs linguistiques poursuivis dans les activités d'expression à propos du document vidéo.

La réputation des documents vidéo d'être *déclencheurs de parole* est source de bien des déconvenues quand elle dispense le professeur d'une préparation adaptée. D'une part, un véritable entraînement des apprenants à l'expression nécessite la définition d'objectifs précis; pour s'exprimer, les apprenants ont certes besoin de l'envie de parler, mais aussi des moyens linguistiques de formuler leurs pensées. L'anticipation par le professeur des besoins langagiers créés par les tâches à effectuer reste indispensable. D'autre part, le professeur doit garder ses objectifs présents à l'esprit et les phases de décryptage de l'image, par exemple, ne doivent pas l'amener à négliger le nécessaire enrichissement de la langue des apprenants.

Même si cela est évident, il convient de rappeler que les conditions matérielles doivent être réunies pour proposer aux apprenants un entraînement à la compréhension; bande son inaudible ou hauts parleurs ne permettant pas une audition de qualité au fond de la salle interdisent des activités de compréhension des répliques ou commentaires qui accompagnent les images.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

ALVAREZ, G. et PERRON, D., Concepts linguistiques en didactiques des langues, Québec, Presses de l'Université Laval, 1995

BAISNEE, P., Enseigner l'image au lycée, Paris, Ellipses Edition Marketing, 2002

BESSE, H. et MOIRAND, S., Audio-visuel et enseignement du Français, Langue française, Larousse, 1999

BUSSON, E. et PERICHON, D., Le cinéma dans la classe de français : se former et enseigner, Coll. Parcours didactiques, Bertrand-Lacoste, 1998

CORNAIRE, C. et GERMAIN, C., La compréhension orale, Paris, CLE International, 1998

CUQ, J.-P., Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde, Paris, CLE International, 2003

DEMOUGIN, F. et DUMONT, P., Cinéma et chanson : pour enseigner le français autrement, une didactique du français langue seconde, Delagrave, CRDP Midi-Pyrénées, 1999

GONNET, J., Education et Médias, Paris, Puf « Que sais-je », 2e éd., 1999

HEINDERYCKX, F., Une introduction aux fondements théoriques de l'étude des médias, Cefal, Liège, 1999

JACQUINOT, G. ET LEBLANC, G., (coordonné par), Les genres télévisuels dans l'enseignement, Hachette/Éducation, CNDP, 1996

LHOTE, E., Enseigner l'oral en interaction, Percevoir, écouter, comprendre, Paris, Hachette, 1995

SAVINO, J., CleMI (coll.), La radio média des jeunes, en milieu scolaire et associatif, Éditions CFPJ, 2002

PARIS DANS L'ŒUVRE DE PATRICK MODIANO

prof. **Finareta-Gabriela DUMBRĂVANU**
Școala Gimnazială Preutești

Lauréat du prix Nobel pour la littérature en 2014, Patrick Modiano est un écrivain qui, à travers ses romans, a lié son nom à la ville de Paris. Né à Boulogne-Billancourt en 1945, il a passé son enfance à Paris, au numéro 15 du quai Conti du VI^{ème} arrondissement, dans l'appartement où ses parents ont habité pendant l'Occupation.



Patrick Modiano

À la quête de cette période difficile de l'histoire et de ses parents à la fois, Paris est devenu l'un des personnages principaux de tout son œuvre, à partir du titre de son premier roman, *Place de l'Etoile* (1968) qui évoque l'actuelle place Charles de Gaulle, mais fait penser aussi à la petite étoile jaune portée par les juifs pendant la Seconde Guerre Mondiale. Mais le Paris de Modiano n'appartient pas au réalisme, puisque c'est un Paris « somnambulique, onirique, un Paris à la fois présent et absent, un Paris en noir et blanc, comme il l'a souvent écrit. »

Dans son discours à la remise du prix Nobel, l'écrivain a longuement parlé de son rapport spécial avec Paris, mais aussi de ce qui l'a déterminé à écrire, de son passé, de quelques-uns de ses auteurs favoris, du rôle particulier que la mémoire occupe dans son œuvre, par rapport à l'œuvre de Proust. Il met en relation son « art poétique » avec l'image de Paris sous l'Occupation qui l'a longuement obsédé. Malgré l'Occupation, la vie se déroulait, en apparence, comme avant : les théâtres et les restaurants étaient pleins, on entendait des chansons à la radio, mais des détails indiquent le fait que Paris n'était plus comme avant :

« À cause de l'absence des voitures, c'était une ville silencieuse – un silence où l'on entendait le bruissement des arbres, le claquement de sabots des chevaux, le bruit des pas de la foule sur les boulevards et le brouhaha des voix. Dans le silence des rues et du black-out qui tombait en hiver vers cinq heures du soir et pendant lequel la moindre lumière aux fenêtres était interdite, cette ville semblait absente à elle-même – la ville « sans regard », comme disaient les occupants nazis. Les adultes et les enfants pouvaient disparaître d'un instant à l'autre, sans

laisser aucune trace, et même entre amis, on se parlait à demi-mot et les conversations n'étaient jamais franches, parce qu'on sentait une menace planer dans l'air. »⁵⁴

Le Paris de l'Occupation exerce sur Modiano une sorte de magie d'où il a puisé les sujets de ses livres : « Le Paris de l'Occupation a toujours été pour moi comme une nuit originelle. Sans lui je ne serais jamais né. Ce Paris-là n'a cessé de me hanter et sa lumière voilée baigne parfois mes livres. »⁵⁵

Dans son discours, Modiano raconte comment il explorait la ville dans son enfance et il parle d'un événement marquant de l'existence d'un écrivain qui peut revenir sous diverses formes, dans ses livres et qui peut agir comme une matrice de tout son œuvre future :

« La grande ville, en l'occurrence Paris, ma ville natale, est liée à mes premières impressions d'enfance et ces impressions étaient si fortes que, depuis, je n'ai jamais cessé d'explorer les « mystères de Paris ». Il m'arrivait, vers neuf ou dix ans, de me promener seul, et malgré la crainte de me perdre, d'aller de plus en plus loin, dans des quartiers que je ne connaissais pas, sur la rive droite de la Seine. C'était en plein jour et cela me rassurait. Au début de l'adolescence, je m'efforçais de vaincre ma peur et de m'aventurer la nuit, vers des quartiers encore plus lointains, par le métro. »⁵⁶

Pour Modiano, chaque quartier, chaque rue évoque un souvenir, une rencontre, un moment de tristesse ou de bonheur. Les vieux annuaires de Paris sont liés au désir d'écrire ses premiers livres :

« C'est ainsi que dans ma jeunesse, pour m'aider à écrire, j'essayais de retrouver de vieux annuaires de Paris, surtout ceux où les noms sont répertoriés par rues avec les numéros des immeubles. J'avais l'impression, page après page, d'avoir sous les yeux une radiographie de la ville, mais d'une ville engloutie, comme l'Atlantide, et de respirer l'odeur du temps. À cause des années qui s'étaient écoulées, les seules traces qu'avaient laissées ces milliers et ces milliers d'inconnus, c'était leurs noms, leurs adresses et leurs numéros de téléphone. [...] Oui, il me semble que c'est en consultant ces anciens annuaires de Paris que j'ai eu envie d'écrire mes premiers livres. Il suffisait de souligner au crayon le nom d'un inconnu, son adresse et son numéro de téléphone et d'imaginer quelle avait été sa vie, parmi ces centaines et ces centaines de milliers de noms. »⁵⁷

Souvent, une photo de Paris devient déclencheuse d'un roman, comme le témoigne le narrateur-personnage dans nombre de ses œuvres :

« Quel enfantillage de ma part d'avoir découpé, dans un magazine de 1951, une photo en couleurs des Champs-Élysées, la nuit, en été, sous prétexte que c'était l'été de 1951, à l'une des terrasses de l'avenue, qu'Ingrid avait fait la connaissance du producteur américain... J'avais joint ce document à mes notes, pour mieux suggérer l'atmosphère dans laquelle vivait Ingrid à vingt-cinq ans. Les parasols et les chaises canées des terrasses, l'aspect balnéaire qui était encore celui de l'avenue des Champs-Élysées, la douceur des soirs de Paris qui s'accordait si bien avec sa jeunesse à elle... »⁵⁸

Parfois, une promenade en Paris fait ressurgir un souvenir involontaire, à la manière de Proust :

⁵⁴http://www.nobelprize.org/nobel_prizes/literature/laureates/2014/modiano-lecture_fr.html (consulté le 12 mai 2016)

⁵⁵ Ibidem

⁵⁶ Ibidem

⁵⁷ Ibidem

⁵⁸ Patrick Modiano, *Voyage de noces*, Éditions Gallimard, 1990, p. 52.

« Il était arrivé sous les arcades du Palais-Royal. Il avait marché sans but précis. Mais en traversant le pont des Arts et la cour du Louvre, il suivait un itinéraire qui lui était familier dans son enfance. Il longeait ce qu'on appelle le Louvre des Antiquaires et il se souvint, au même endroit, des vitrines de Noël des Grands Magasins du Louvre. Et maintenant qu'il s'était arrêté au milieu de la galerie de Beaujolais, comme il avait atteint le but de sa promenade, un autre souvenir resurgit. »⁵⁹

Dans *L'herbe des nuits* la capacité d'un lieu précis, rue du Montparnasse, à l'Unic Hôtel, d'ouvrir une brèche par laquelle on peut entrer dans le passé est encore plus évidente et la référence à la mémoire involontaire, la seule capable de restituer le passé, est encore plus forte :

« À l'instant où je passais devant le grand immeuble blanc et beige sale du 11, rue d'Odessa – je marchais sur le trottoir d'en face, celui de droite –, j'ai senti une sorte de dé clic, ce léger vertige qui vous prend chaque fois justement qu'une brèche s'ouvre dans le temps. Je restais immobile à fixer les façades de l'immeuble qui entouraient la petite cour. »⁶⁰

La ville de Paris a, pour l'écrivain, le don magique d'arrêter la fuite du temps et de lutter contre l'oubli : « Si je me souviens bien, j'étais toujours sur le qui-vive dans ce quartier. L'autre jour, je l'ai traversé par hasard. J'ai éprouvé une drôle de sensation. Non pas que le temps avait passé, mais qu'un autre moi-même, un jumeau, était là dans les parages, sans avoir vieilli, et continuait à vivre dans les moindres détails, et jusqu'à la fin des temps, ce que j'avais vécu ici pensant une période très courte. »⁶¹

« Depuis que j'écris ces pages, je me dis qu'il y a un moyen, justement, de lutter contre l'oubli. C'est d'aller dans certaines zones de Paris où vous n'êtes pas retourné depuis trente, quarante ans et d'y rester un après-midi, comme si vous faisiez le guet. »⁶²

Les romans de Patrick Modiano sont pleins de lieux, de noms de rues, de stations de métro, d'hôtels de Paris. Dans *L'herbe des nuits*, il explique, à travers son personnage, la psychologie de l'acte de création, le roman se constituant par de petits détails pris de la vie réelle :

« J'avais besoin de points de repère, de noms de stations de métro, de numéros d'immeubles, de pedigrees de chiens, comme je craignais que d'un instant à l'autre les gens et les choses ne se dérobent ou disparaissent et qu'il fallait au moins garder une preuve de leur existence. »

Le récit modianesque est parsemé de petits détails et d'informations qui tracent une image très précise de la ville. Les romans abondent en indices spatiaux : la gare Saint Lazare, 42, Rue de L'Arcade, rue des Mathurins, le XVII^e, square du Graisivaudan, 118, rue de Charonne, « au pied de la butte Montmartre, entre Pigalle et Blanche »⁶³, 15, rue de l'Ermitage, « une rue proche des jardins des Champs-Élysées ou se tenait le marché aux timbres. La rue de Ponthieu »⁶⁴ dans *Pour que tu ne te perdes pas dans le quartier* ou l'Unic Hôtel dans *L'herbe des nuits*, rue de la Convention, la gare de Lyon, la station Boucicaut, l'avenue Félix-Faure, boulevard Edgar-Quinet, le Jardin des Plantes, la rue Cuvier représentent autant de lieux-phares pour le cadre romanesque.

⁵⁹ Patrick Modiano, *Pour que tu ne te perdes pas dans le quartier*, Éditions Gallimard, 2014, p. 75

⁶⁰ Patrick Modiano, *L'herbe des nuits*, Éditions Gallimard, 2012, p. 14

⁶¹ Patrick Modiano, *L'herbe des nuits*, Éditions Gallimard, 2012, p. 12

⁶² Patrick Modiano, *L'herbe des nuits*, Éditions Gallimard, 2012, p. 137

⁶³ Patrick Modiano, *Pour que tu ne te perdes pas dans le quartier*, Éditions Gallimard, 2014, p. 31

⁶⁴ Patrick Modiano, *Pour que tu ne te perdes pas dans le quartier*, Éditions Gallimard, 2014, p. 132

En *Voyage de noces*, le protagoniste Jean B. dresse une liste des restaurants de Paris, une liste presque exhaustive des rues citées dans les romans de Modiano se trouvant sur le site internet www.bibliobs.nouvelobs.com :

« ORNANO 43
Chalet Edouard
Brunin-Variétés
Chez Josette de Nice
Delta
La Carlingue
Danube Palace
Petit Fantasio
Restaurant Coquet
Cinéma Montcalm
Haloppé »⁶⁵

Souvent, Modiano décrit des lieux qui n'ont jamais existé en réalité, comme c'est le cas du café Condé (*Dans le café de la jeunesse perdue*) qui résulte de plusieurs lieux réels. Il attribue aux endroits ses états d'esprit, son bonheur ou son malheur, comme c'est le cas de « ce triste quartier de Montparnasse »⁶⁶, qu'il associe toujours aux journées pluvieuses.

L'œuvre de Modiano se caractérise par la quête de l'identité et l'obsession pour le passé, notamment la période de l'Occupation allemande. La deuxième guerre mondiale, avec sa triste période de l'Occupation allemande occupe une place très large dans les romans de Patrick Modiano, une trentaine de ses romans y étant dédiés. « La trilogie de l'Occupation » réunit les trois premiers livres de Modiano : *La place de l'Étoile* (1968), *La ronde de nuit* (1969) et *Les boulevards de ceinture* (1972). Pour mieux représenter cette période, le romancier passe beaucoup de temps en consultant minutieusement des documents historiques pour dépeindre cette époque qu'il n'a pas connue.

Dans *La ronde de nuit*, le cadre spatio-temporel est bien délimité et correspond à la réalité, non sans raison Modiano étant souvent comparé avec Georges Simenon pour la ressemblance avec le roman policier, mais notamment pour les descriptions et les connotations spatiales :

« C'est à qui prendra le plus de risques, fera le plus de bruit dans le black-out. Champs-Élysées. Concorde. Rue de Rivoli. Nous allons vers un quartier que je connais bien, dit le Khédivé. Celui des Halles, où j'ai passé toute mon adolescence à décharger des charrettes de légumes... »⁶⁷

On trouve la dichotomie rive droite - rive gauche, qui a ses racines dans l'histoire : pendant l'Occupation, les collaborateurs se trouvaient concentrés sur la rive droite, entre le XVI^e arrondissement et la Place de l'Étoile, tandis que les résistants étaient sur la rive gauche, dans le XV^e arrondissement. Cette dualité de la ville est expliquée par Modiano lui-même :

« En passant sur la rive droite, j'avais le sentiment de pénétrer dans un espace de liberté mais aussi d'aventures inquiétantes. C'est lié au souvenir très précis d'un commissariat de police, qui était installé dans la Cour carrée du Louvre, juste avant la rue de Rivoli. Il symbolisait pour moi une sorte de poste de douane. On arrivait sur la rive gauche par le très provincial pont des Arts, ce qui était plutôt charmant. En revanche, je ne pouvais accéder sur la rive droite, du

⁶⁵Patrick Modiano, *Voyage de noces*, Éditions Gallimard, 1990, p. 9

⁶⁶Patrick Modiano, *L'herbe des nuits*, Éditions Gallimard, 2012, p. 24

⁶⁷Patrick Modiano, *La ronde de nuit*, Paris, Gallimard, 1969, p. 56

moins dans mon imagination d'enfant de 14 ans qui se croyait toujours en infraction, qu'en franchissant cette douane sombre et menaçante gardée par des policiers en képi... Une fois qu'on l'avait passée, c'était le fascinant quartier des Halles, des journaux, des rues populaires. »⁶⁸

Selon Elena-Branduşa Steiciuc, sur la rive droite se trouvent le square Cimarosa, la place de l'Alma et la rue Lauriston, espaces de la peur, « endroits mal famés, associés aux pratiques inhumaines de la Gestapo et des officines françaises pro-allemandes ». Par contre, la rive gauche est reliée au Paris des Universités, des librairies et des cinémas, « le Paris des quartiers qui suggèrent un sentiment d'enracinement, de stabilité. »⁶⁹

Dans *Voyage de noces*, Ingrid, l'un des personnages principaux, nous fait pénétrer dans le Paris sous l'Occupation.

« ...pendant la première année de l'Occupation, Ingrid, à la sortie du lycée Jules Ferry, prenait le métro jusqu'à l'église d'Auteuil et venait chercher son père à la clinique du docteur Jougan. Celle-ci se trouvait dans une petite rue entre l'avenue de Versailles et la Seine... Ils marchaient tous les deux à travers ce quartier calme, presque champêtre, où l'on entendait sonner la cloche de Sainte-Périne ou celle de Notre-Dame d'Auteuil. Et ils allaient dîner dans un restaurant que je n'ai pas retrouvé, l'autre soir, quand je me suis promené dans ses parages, sur les traces du docteur Teyrsen et de sa fille. »⁷⁰

Le chemin d'Ingrid dans le Paris de la guerre nous est présenté parsemé de détails bien précis :

« Elle n'est pas descendue à Simplon comme d'habitude, mais à Barbès-Rochechouart... Elle suit le boulevard de Rochechouart sur le trottoir de gauche, celui du neuvième arrondissement. ... Place Pigalle, un autre poste frontière. »⁷¹

Elle marche tout droit « le long du boulevard de Clichy », atteint la Place Blanche, revient en arrière sur le trottoir de la Place Blanche, fait les cent pas devant le café des Palmiers et la pharmacie de la place Blanche, ensuite elle rase les façades des immeubles et le mur du lycée Jules-Ferry. Elle traverse la place de Clichy et quitte le XVIII^e arrondissement. L'héroïne est hantée par des sentiments de détresse, de désespoir parce qu'elle veut s'échapper à « cette zone noire et silencieuse d'où personne ne pourra plus jamais sortir ».

La ville, avec les noms des rues et endroits précis, surgit presque toujours dans les notes de l'auteur dans le fameux carnet noir qui l'aide à se pencher sur son passé. Ces notes sont, d'après Modiano, « des appels de morse pour plus tard », des indices qui lui permettraient, dans un avenir lointain, de revivre le passé :

« Sur la page précédente, je lis : « Dannie, avenue Victor-Hugo, immeuble à double issue. Rendez-vous à 19 heures devant l'autre sortie de l'immeuble, rue Leonard-de-Vinci. »⁷²

Le chemin du narrateur avec Dannie, dans *L'herbe des nuits*, met en évidence le goût du détail. Ils ont marché le long de la rue de la Convention, en direction de la Seine, le même chemin qu'elle avait suivi sur la rive droite, avenue Victor Hugo, en passant devant l'église Saint-Christophe-de-Javel. Ils ont pris le métro à la station de Javel, fait demi-tour et remonté la rue de la Convention.

On a constaté que l'espace était pour Modiano une catégorie narrative, pourvue d'une fonction fictive et romanesque à la fois, comme l'a affirmé Kristina Kohoutova dans son étude

⁶⁸Garcin, Jérôme, *Paris, ma ville intérieure, Entretien avec Patrick Modiano dans Le nouvel observateur*, 2007

⁶⁹Steiciuc Elena-Branduşa, *Patrick Modiano: une lecture multiple*, Junimea, Iasi, 1998

⁷⁰Patrick Modiano, *Voyage de noces*, Éditions Gallimard, 1990, p. 152

⁷¹Ibidem, p. 126

⁷²Patrick Modiano, *L'herbe des nuits*, Éditions Gallimard, 2012, p. 41

« Rôle du temps et de l'espace dans l'œuvre autofictionnelle de Patrick Modiano ». Une interview donnée par Modiano lors de la parution de son dernier livre, *Dans le café de la jeunesse perdue*, nous dévoile encore une fois sa relation ambiguë avec la ville de Paris : « Le Paris où j'ai vécu et que j'arpente dans mes livres n'existe plus. Je n'écris que pour le retrouver. Ce n'est pas de la nostalgie, je ne regrette pas du tout ce qui était avant. C'est simplement que j'ai fait de Paris ma ville intérieure, une cité onirique, intemporelle où les époques se superposent et où s'incarne ce que Nietzsche appelait « l'éternel retour ». Il ne m'est très difficile maintenant de la quitter. C'est ce qui me donne si souvent l'impression, que je n'aime pas, de me répéter, de tourner en rond. »

Il y a, dans ses romans, une obsession de l'écrivain pour Paris qui se manifeste comme « une manie de vouloir connaître tout ce qui avait occupé, au fil du temps et par couches successives, tel endroit de Paris. »⁷³ Des fois, Paris exerce sur les protagonistes des romans une magie paradoxale, qui se manifeste par le désir de fuir cette ville trop attachante. Rarement un récit modianesque a lieu sans fuite, fugue, refuge ou émigration, les personnages éprouvant la volonté de se cacher, de fuir Paris. Par exemple, en *Voyage des nocces*, les pensées de Jean B., avant d'organiser son disparition soutiennent cette idée :

« Et tous ces voyages lointains que j'avais entrepris non pour satisfaire une curiosité ou une vocation d'explorateur, mais pour fuir. Ma vie n'avait été qu'une fuite. » « Pourquoi, vers dix-huit ans, ai-je quitté le centre de Paris et rejoint ces régions périphériques ? Je me sentais bien dans ces quartiers, j'y respirais. Ils étaient un refuge, loin de l'agitation du centre, et un tremplin vers l'aventure et l'inconnu. Il suffisait de traverser une place ou de suivre une avenue et Paris était derrière soi. J'éprouvais une volupté à me sentir à la lisière de la ville, avec toutes ces lignes de fuite... »⁷⁴

Le Paris de Modiano est un Paris somnambulique, onirique, un Paris en noir et blanc, selon les dires de Jacques Pécheur⁷⁵, à la fois présent et absent, qui polarise d'une manière obsessionnelle même les rêves des personnages :

« Du centre de Paris, nous roulions vers le quartier de la porte d'Italie. Par moments, il faisait jour, nous n'étions plus dans la voiture, et nous marchions à travers de petites rues semblables à celles de Venise ou d'Amsterdam. Nous traversions une prairie vallonnée à l'intérieur de la ville. La nuit, de nouveau. La voiture suivait lentement une avenue déserte et mal éclairée proche de la gare d'Austerlitz. Le nom : gare d'Austerlitz était l'un de ces mots qui vous accompagnent dans le sommeil et dont la résonance et le mystère se volatilisent le matin lorsque vous vous réveillez. »⁷⁶

Le héros modianesque flâne Paris à la recherche des endroits qui lui rappellent des personnages littéraires, le poète français du XIX^e siècle Tristan Corbière et Jeanne Duval, le grand amour de Charles Baudelaire :

« Sur la même page, d'autres notes qui n'ont aucun rapport avec ce triste quartier du Montparnasse, mais se rapportent au poète Tristan Corbière et aussi à Jeanne Duval, la maîtresse de Baudelaire. J'avais découvert leurs adresses, puisqu'il est écrit : Corbière, 10, rue Frochot, Jeanne Duval, 17, rue Sauffroy vers 1878. »⁷⁷

⁷³ Ibidem, p. 83

⁷⁴ Patrick Modiano, *Voyage de nocces*, Éditions Gallimard, 1990, p. 95

⁷⁵ Jacques Pécheur, *Paris sur fiction. Les lieux de Modiano*, dans *Le français dans le monde*, n° 399, mai-juin 2015

⁷⁶ Patrick Modiano, *Voyage de nocces*, Éditions Gallimard, 1990, p. 98

⁷⁷ Patrick Modiano, *L'herbe des nuits*, Éditions Gallimard, 2012, p. 26

« Nous étions perdus dans le Paris nocturne de Charles Cros et de son chien Satin, de Tristan Corbière, et même de Jeanne Duval. À l'opéra, les voitures circulaient et, de nouveau, nous étions dans le Paris du XX^e siècle qui me semble si lointain, aujourd'hui... »⁷⁸

Le personnage part à la poursuite de Jeanne Duval, « la Venus noire » de Charles Baudelaire et trouve son adresse, dans le XVII^e arrondissement, en se promettant d'y aller un beau jour :

« Son ombre demeurait encore très présente dans certains quartiers de Paris. Le dernier témoin, qui l'avait identifiée parce qu'elle habitait près de chez elle, avait déclaré que son domicile était au 17 de la rue Sauffroy. C'était bien au fond du dix-septième arrondissement. Un long parcours en métro. De l'Odéon, elle changerait à Sèvres-Babylone. Puis Saint-Lazare. Elle descendrait à Brochant. Je me promettais d'aller un jour rue Sauffroy. »⁷⁹

Chaque roman invite à un voyage unique où le réel et le fictionnel s'entremêlent pour fasciner le lecteur. L'espace est presque exclusivement Paris, avec une exception : « la Méditerranée de Patrick Modiano », respectivement des villes comme Nice, Tunis, Alexandrie. L'auteur même avoue, dans une interview de 2007, que la ville de Paris, telle qu'il la décrit dans ses romans, n'existe pas :

« Les impressions les plus fortes que Paris m'a procurées datent de mon enfance et de mon adolescence. Bien sûr, ce Paris-là a disparu. Mais à travers le tamis de la mémoire, ce Paris-là est devenu peu à peu Paris intérieur, un Paris que je dirais imaginaire et onirique, et intemporel. Ainsi, quand il m'arrive dans mes romans de citer les anciens numéros de téléphone, comme par exemple Auteuil 15.28, c'est parce que ces numéros ont pris, avec le temps, une consonance poétique. »

Mais on ne peut pas distinguer entre l'autobiographique et le fictionnel. Dans chaque roman, il y a un souvenir, une petite similarité presque insaisissable qui fait le lien entre la vie fictive du personnage et celle de Patrick Modiano. La ville de Paris, omniprésente dans le texte comme un personnage sui-generis, entretient un rapport ambigu avec l'auteur, comme il le confesse dans les dernières phrases de *La ronde de nuit* : « Je l'aimais cette ville. Mon terroir. Mon enfer. Ma vieille maîtresse trop fardée. »

BIBLIOGRAPHIE

GARCIN, Jérôme, Paris, ma ville intérieure, Entretien avec Patrick Modiano. *Le nouvel observateur*, 2007

MODIANO, Patrick, *L'herbe des nuits*, Éditions Gallimard, 2012, p. 26

MODIANO, Patrick, *La ronde de nuit*, Paris, Gallimard, 1969, p. 56

MODIANO, Patrick, *Pour que tu ne te perdes pas dans le quartier*, Éditions Gallimard, 2014, p.31

MODIANO, Patrick, *Voyage de noces*, Éditions Gallimard, 1990, p. 98

PÉCHEUR, Jacques, *Paris sur fiction. Les lieux de Modiano*, dans *Le français dans le monde*, no. 399, mai-juin 2015

STEICIUC Elena-Brandușa, *Patrick Modiano : une lecture multiple*, Junimea, Iasi, 1998
http://www.nobelprize.org/nobel_prizes/literature/laureates/2014/modiano-lecture_fr.html
(consulté le 12 mai 2016)

⁷⁸ Ibidem, p. 123

⁷⁹ Ibidem, p. 136

LA LECTURE ET LA COMPREHENSION EN LECTURE ENJEUX DIDACTIQUES

prof. **Răzvana NISTOR**
Colegiul Economic « Ion Ghica » Bacău

L'acte de lire implique l'interaction des opérations perceptuelles, cognitives, linguistiques, sémantiques et sociales, la démarche du lecteur étant orientée non seulement vers le sens du texte, mais plutôt vers la construction et l'élaboration du sens. Ce travail exige qu'on dispose des outils pour sa réalisation et, le plus important, qu'on sache les utiliser efficacement. En d'autres termes, le lecteur met en œuvre des stratégies adaptées pour atteindre le sens profond du texte, qui lui permettront plus tard de s'adapter et de progresser dans des situations diverses de compréhension écrite.

- **Objectifs et modèles de lecture et de compréhension en lecture**

Apprendre à lire suppose trois stades successifs: *la phase cognitive* (de découverte initiale), *la phase de l'automatisation* (par des exercices répétés, les connaissances et les capacités enrichissent et deviennent des automatismes) et *la phase de la maîtrise* (la lecture à voix haute est expressive et confirme la compréhension du texte).

L'apprentissage de la lecture comporte de nombreux objectifs: questionner un texte, repérer le support et le type d'écrit, explorer la partie importante du texte, trouver des indices graphiques, formuler des hypothèses, ranger logiquement les éléments à identifier, retenir des informations.

La compréhension écrite signifie lire pour aboutir aux informations importantes nécessaires ou découvrir quelque chose d'inconnu. Elle permet à l'apprenant de mobiliser, selon des stratégies acquises, ses compétences pour atteindre le sens.

Les objectifs de la compréhension écrite sont d'amener les élèves à:

- 1. Saisir le sens global et l'explicite d'un texte**

Pour que l'apprenant ne comprenne isolément chaque phrase d'un texte, sans pouvoir lui donner une interprétation d'ensemble, l'enseignant doit guider sa démarche et, de cette manière, développer les deux processus cognitifs qui le conduisent à la construction du sens: *le processus sémasiologique* qui va du mot au discours (comprendre le message à partir des mots, groupes de mots, phrases) et *le processus onomasiologique* qui va du discours au mot (comprendre le message à partir des hypothèses qui anticipent le sens et qui créent des attentes concernant la signification).

- 2. Comprendre l'organisation d'un texte**

L'enseignant va amener les apprenants en direction de la fonction iconique du texte: des photos, des dessins, des titres, ceux-ci sont des porteurs de sens et il faut apprendre à les interpréter. Les élèves doivent recourir aux éléments du paratexte comme support dans la compréhension du texte. Ces moyens graphiques peuvent aider à se construire des images mentales.

- 3. Saisir l'implicite d'un texte**

Selon Umberto Eco, le texte est formé de places libres qui seront interprétés par le lecteur. Il s'agit donc d'inférer à partir des éléments reconnus dans le texte, de déduire ce qui

n'est pas écrit dans le texte, de travailler le sous-entendu. Autrement dit, un processus réflexif, une démarche mentale d'établir des relations entre les éléments du texte et son expérience du monde, ses connaissances antérieures. Giasson en *La compréhension en lecture* considère qu'on doit dépasser la phase littérale du texte, pour parvenir à ce qui n'est pas totalement exprimé, en laissant place à l'imagination. C'est le moment de faire intervenir les stratégies de lecture, comme, par exemple, la découverte d'indices qui permettent de découvrir une solution: identification du type de texte, repérage des facteurs impliqués dans la communication (émetteur, récepteur, objet), repérage des articulateurs logiques du texte, repérage des mots-clés, repérage des relations temporelles, repérage des aspects culturels, sociologiques, politiques, etc.

4. **Apprendre à adopter des stratégies de lecture en fonction du type d'écrit** (développer les stratégies de lecture des apprenants, appliquer un enseignement explicite). Étant donné son importance, on va traiter séparément cet objectif dans un sous-chapitre spécial pour pouvoir développer tous les ressorts de la problématique.

Au niveau des mécanismes de lecture, on distingue trois grands types de modèles de lecture: du bas vers le haut, du haut vers les bas et interactive. Les deux premiers comportent des désavantages évidents (l'un est trop limité, lorsque l'autre est destiné aux lecteurs compétents). Au contraire, le modèle interactif convient mieux aux apprenants en cours d'apprentissage d'une langue seconde. Dans ce cas, l'accent porte sur les habiletés à acquérir pour être un bon lecteur.

Le modèle contemporain qui fait l'unanimité dans les milieux de recherche est celui proposé par Jocelyne Giasson, qui définit la compréhension en lecture comme «un processus interactif entre la personne qui lit, le texte et le contexte», en d'autres termes, l'interaction des trois variables, où le lecteur est créateur de sens en partant du texte, de ses connaissances et de ses intentions de lecture.

Le *lecteur* s'engage dans l'acte de lire avec un ensemble de **structures** - *cognitives* (connaissances linguistiques et textuelles) et *affectives* (attitudes et intérêts) qui lui sont propres. À celles-ci, s'ajoutent les cinq **processus** qu'il doit mettre en œuvre pour comprendre le texte. Ces derniers se réalisent à différents niveaux simultanément. Les processus engagés sont: le microprocessus (le décodage, l'identification des mots, des groupes de mots); l'intégration (les connecteurs, les inférences); le microprocessus (l'idée principale, le résumé, texte vu comme un tout cohérent); l'élaboration (dépasser le seuil du texte, assumer d'une manière personnelle le texte); la métacognition (la gestion de la compréhension, les stratégies de mise en place du lecteur).

Le texte, lui aussi, est important pendant la lecture. Il concerne le matériel à lire. Selon la nature des textes, les lecteurs agissent différemment. Pour comprendre, le lecteur a besoin de représentations du texte, il doit connaître le type de texte et sa structure, les intentions de l'auteur, il doit saisir la forme et le contenu.

Le contexte de lecture correspond aux conditions dans lesquelles se trouve le lecteur au moment où il entre en contact avec le texte (contexte social, psychique, psychologique).

C'est un modèle intégrateur qui s'articule en trois temps: avant (préparer la lecture, faciliter l'entrée dans un texte), pendant (vérifier les hypothèses, lire pour comprendre) et après la lecture (manifester sa compréhension).

La conclusion est que la compréhension ne résulte pas de l'identification des mots. Maryse Bianco, *Enseigner la compréhension écrite*, définit la compréhension comme une activité complexe et il faut parcourir plusieurs étapes pour comprendre:

- identifier les mots et mobiliser ses connaissances sur le langage (vocabulaire, morphologie et syntaxe, les structures textuelles);

- mobiliser son efficacité cognitive, par des capacités générales comme l'attention au texte lu, le raisonnement sur le texte ou la régulation et l'autoévaluation;
- construire des habiletés propres au traitement des textes (cohérence locale et cohérence globale: la compréhension des thèmes et des sous-thèmes et leur organisation, par les inférences et les stratégies.

La démarche didactique qui vise spécialement la compétence de compréhension écrite peut se dérouler selon le scénario suivant:

La **mise en route** introduit les apprenants à la lecture par une discussion sur le sujet du document. On propose des activités de type brise-glace: le travail lexical sur le mot qui désigne le thème (champ lexical, synonymes, antonymes), le remue-méninge à partir du thème traité, l'image, pour sensibiliser les élèves envers le sujet du document écrit, le jeu *Cherchez l'intrus*, avec les termes liés au sujet abordé, une liste comprenant des mots thématiques, etc.

Après cette étape introductive, on donne le texte aux apprenants et on leur demande de travailler sur «**l'entourage du texte**» (titre, mise en page, images), d'identifier le lieu d'où provient le support.

Le moment suivant est la **lecture silencieuse**. Les élèves découvrent le texte. Cette lecture rapide peut être accompagnée par une fiche avec des questions simples qui visent la compréhension globale. Elles jouent sur les composantes de la situation de communication: Qui? Quoi? Où? Quand? Comment? Pourquoi?.

Ensuite, on passe à **la compréhension détaillée**, et on demande aux apprenants de faire des hypothèses qu'on vérifie par un questionnement oral ou écrit.

Après cette activité, on demande aux élèves d'analyser **l'organisation** du texte: la ponctuation, les paragraphes, les connecteurs.

L'étape suivante est celle de la distribution de la fiche de travail avec des **exercices de compréhension écrite** adaptés au support. Les exercices pour développer la compréhension écrite comprennent: des questions à choix multiples, des questionnaires Vrai/Faux/On ne sait pas, des exercices de repérage, des exercices de classement, des exercices de remise en ordre des énoncés ou des paragraphes d'un texte, des tableaux à compléter, des exercices d'appariement, des questions à réponse ouverte courte, des questionnaires ouverts.

- **Stratégies d'enseignement/apprentissage de la lecture-compréhension écrite**

Dans le contexte pédagogique actuel, l'enseignement/apprentissage de la lecture et de la compréhension écrite se dirige vers un processus explicite dont les enjeux sont d'engager le lecteur dans la lecture et de l'entraîner à participer activement à la construction des significations du texte.

Enseigner/apprendre la lecture et, implicitement, la compréhension écrite est une activité qui implique une dimension complexe et c'est ainsi que le terme de *stratégie* est devenu un des mots-clés dans la didactique des langues étrangères.

L'objectif primordial de la lecture est d'arriver au message du texte, de saisir son sens, d'aboutir à la compréhension. La compréhension des écrits suppose l'interaction de plusieurs stratégies chez le lecteur et permet aux enseignants/apprenants de se sentir plus aisés dans l'enseignement/apprentissage de cette compétence en classe de langue étrangère.

Pour J. Tardif, dans son œuvre *Pour un enseignement stratégique*, la stratégie est « une connaissance dynamique » qui mène l'élève à employer les informations acquises, à démarrer des actes pertinents pour accomplir les tâches et à quantifier ses choix.

Du point de vue historique, la notion de *stratégie* apparaît pour la première fois dans l'article *Une approche communicative de la lecture*. Dans la lignée de l'approche globale, les auteurs mettent en œuvre les *stratégies d'enseignement* et non pas les stratégies d'apprentissage et les stratégies de lecture des apprenants-lecteurs. S. Moirand définit cette notion par la façon dont «le lecteur lit ce qu'il lit». En plus, l'auteur nous offre deux exemples de stratégies de lecture: la lecture sélective et la lecture intégrale. Dans l'étude de 1980, D. Lehmann et S. Moirand donnent deux autres exemples: le déchiffrage et la traduction mot à mot.

Dans la lignée de l'approche globale, se situe la définition de la stratégie de lecture donnée dans *Lecture interactive* de Cicurel qui explique la typologie des stratégies de lecture qu'elle propose et formule des objectifs pour chacune:

- ✓ **la lecture studieuse** est une stratégie mise en œuvre par le lecteur pour tirer le maximum d'informations du texte lu; **la lecture balayage** intervient lorsque le lecteur veut simplement prendre connaissance de l'essentiel du texte; **la stratégie de sélection** est sollicitée lorsque le lecteur cherche une information ponctuelle; **la lecture-action** est adoptée par un lecteur occupé à réaliser une action à partir d'un texte contenant des consignes; **la lecture oralisée** consiste à lire un texte à haute voix.

a) Les stratégies d'enseignement de la lecture - compréhension écrite

Dans les situations concrètes de la classe, le professeur doit offrir de l'appui, adopter un enseignement explicite et stratégique. Enseigner explicitement les stratégies de lecture et de compréhension augmente les performances des apprenants qui deviennent autonomes dans leur démarche de lecteurs et conscients des moyens qu'ils déploient pour comprendre.

On peut parler d'un enseignement efficace de la lecture si les enseignants tiennent compte et appliquent dans la classe les principes suivants:

- créent aux élèves l'opportunité de vivre des situations diverses de lecture: lecture aux élèves, lecture partagée, lecture guidée et lecture autonome; proposent aux élèves des tâches adéquates à leur niveau; vérifient si les élèves ont des connaissances antérieures sur le thème à traiter; donnent aux élèves des occasions favorables pour stimuler leurs compétences en lecture à l'aide de l'adulte (enseignement explicite des stratégies de lecture), avec leurs pairs (pratique de la lecture en dyades pour développer la fluidité) et de façon autonome; offrent aux élèves des textes variés, authentiques; s'assurent que les élèves réussissent à acquérir, par des stratégies pertinentes, le nouveau lexique nécessaire à la compréhension d'un texte;

Les études de spécialité font avancer un modèle d'enseignement stratégique qui s'articule sur plusieurs étapes:

- *La préparation* - par une discussion sur les objectifs, ensuite l'examen rapide du document; après, l'enseignant procède au retour aux connaissances antérieures et fait des références aux textes déjà parcourus;
- *L'identification de la stratégie* - le professeur précise quelle est la stratégie utilisée et son utilité;
- *Le modelage* - l'enseignant emploie la stratégie devant la classe et poursuit à décrire *le quoi, le comment et le pourquoi*; cela rend le processus transparent.
- *La pratique guide* - les apprenants mettent en pratique ce qu'ils ont vu tout en étant guidés par le professeur; c'est un support offert aux élèves, l'enseignant fournit des explications supplémentaires, des indices.

- *La pratique coopérative* - les élèves changent d'idées, comparent, confrontent ou modifient leurs conceptions;
- *La pratique autonome* - les élèves connaissent le chemin, savent quoi faire et comment le faire; ils doivent accomplir plusieurs tâches complémentaires.
- *L'application et le transfert* - en fonction du niveau de maîtrise de l'élève, l'enseignant peut intervenir à organiser les nouvelles connaissances et introduire une discussion sur les cas où l'on utilise la stratégie et son réemploi dans des contextes différents.

Selon les contenus et les moments de lecture auxquels elles s'appliquent, on distingue trois types de stratégies:

1. *les stratégies de pré-lecture* - ont le rôle de préparer la lecture (survol du texte et du sommaire, poser des questions préalablement à la lecture, etc.);
2. *les stratégies liées à la construction d'une représentation mentale cohérente* - aident le lecteur à construire la cohérence du texte par des inférences; c'est pendant la lecture qu'on s'interroge sur le texte en le paraphrasant, en l'auto-expliquant, en (se) posant des questions, en organisant l'information sous forme graphique, etc.);
3. *les stratégies postérieures à la lecture* sont des habiletés de compréhension appliquées (émettre des critiques, évaluer les sources, synthétiser l'information, comparer, etc.).

En bref, ce guidage part de l'explication et de la discussion, passe par la prise de conscience de l'élève à travers l'argumentation et le débat et le point final en est la mise en œuvre délibérée des procédures, la maîtrise des habiletés visées.

De cette façon, les enjeux sont nombreux: on engage l'élève dans une démarche dynamique, on favorise l'apparition d'un comportement stratégique chez l'élève, on suscite sa réflexion et son questionnement, on l'amène auprès des outils qui lui permettent de réguler son comportement et le conduisent à formuler un point de vue critique. L'enseignement direct présente, donc, des bénéfices indéniables. Il diminue les différences entre les élèves, implique l'obligation de l'apprenant de donner des explications et la nécessité de répéter chez l'élève.

Un aspect essentiel de l'enseignement explicite est la flexibilité, le professeur doit revenir sur les aspects de la stratégie, offrir de multiples opportunités pour que les élèves puissent appliquer la stratégie.

L'attitude de l'enseignant est aussi importante pour donner de la confiance à l'élève. Ses activités doivent être ludiques et stimuler la créativité. Il ne faut pas oublier que l'apprenant a le droit de se tromper, c'est pourquoi la correction n'est ni exhaustive ni immédiate (nous allons corriger seulement les erreurs graves qui perturbent le sens, qui sont récurrentes et qui appartiennent à l'objectif immédiat).

La motivation est un autre élément central: l'enseignant doit expliquer l'importance de l'utilisation de la stratégie et ses avantages, amenant constamment les élèves à observer qu'elle enrichit leur performance en lecture.

Nous employons, donc, la loi de l'isomorphisme, autrement dit, nous répétons les méthodes avec lesquelles nous avons appris. C'est pourquoi, nous avons conçu toute une liste de stratégies d'enseignement de la lecture/de la compréhension écrite, que tout enseignant peut utiliser pour faciliter son travail:

Liste de stratégies d'enseignement de la compréhension écrite

- le brainstorming, guider l'attention vers le contenu, mobiliser le lexique, trouver les mots-clés, utiliser des documents visuels en doublet avec le document écrit, éveiller la

curiosité, provoquer les élèves à se corriger réciproquement (enseignement coopératif), les activités dirigées de lecture et de réflexion, l'enseignement centré sur l'élève, l'enseignement dirigé, l'enseignement assisté par ordinateur, l'enseignement par les paires, le compte rendu du texte, favoriser le dialogue en incitant les élèves à faire preuve de pensée critique, utiliser en classe des documents écrits authentiques, enregistrer une lecture-modèle, la lecture en dyades, le jeu de rôles, le voyage éducatif, le travail sur l'image formelle du texte, l'entraînement aux divers types de lectures et sur divers supports, encourager les élèves à émettre des hypothèses, donner des tâches précises, choisir des textes sur des sujets actuels auxquels les élèves s'intéressent, encourager la lecture de textes très variés, proposer des textes dont le titre est un véritable résumé, proposer des activités visant l'étude du vocabulaire, aider les élèves à réaliser des résumés intermédiaires, proposer des questions de complexité croissante, apprendre aux élèves les procédures nécessaires pour comprendre, faire des inférences, utiliser ses connaissances textuelles/référentielles, faire la lecture à voix haute aux élèves, favoriser le transfert, renseigner l'élève sur les stratégies, adopter les stratégies au niveau de l'élève, alterner les tâches d'évaluation, évaluer l'élève avant et après l'entraînement, stimuler la pensée critique et créative, partager avec les élèves ses propres expériences d'apprentissage.

b) Les stratégies d'apprentissage de la lecture - compréhension écrite

Pour comprendre un texte, l'apprenant doit détenir des compétences spécifiques, comme les compétences de décodage, les compétences linguistiques (connaissance de la syntaxe, connaissance du lexique), les compétences textuelles (genre du texte, énonciation, ponctuation, cohésion: anaphores, connecteurs), les compétences référentielles (connaissances sur le monde, sur les univers des textes), des compétences stratégiques (régulation, contrôle et évaluation de son activité de lecture, inférences).

Les textes qui portent sur la dimension stratégique de l'apprentissage de la lecture et de la compréhension écrite proposent une typologie comprenant trois catégories de stratégies:

- *Les stratégies socio-affectives* agissent durant les interactions avec les autres (demander des clarifications, collaborer avec ses collègues); la prise de conscience des émotions, la motivation, la coopération, la gestion du stress.
- *Les stratégies cognitives* sont liées à la tâche à résoudre (acquisition des connaissances); elles apparaissent avant la lecture (préparer la lecture), pendant la lecture (lire pour comprendre) et après la lecture (réagir au texte et apprécier le texte)
- *Les stratégies métacognitives* dirigent l'apprenant vers la gestion du processus d'apprentissage, par le biais de la planification, de l'évaluation et du contrôle (avant la lecture - planifier sa lecture, pendant la lecture - contrôler et réguler sa lecture, après la lecture - évaluer sa lecture). Ce type de stratégies constitue la manière d'apprendre et implique les activités déployées pour guider ce déroulement:

Le lecteur efficace utilise une variété de stratégies selon son intention de lecture et le type du discours. Il a une attitude active, formule des questions, planifie sa démarche de lecture, vérifie l'enchaînement. Ces stratégies ne constituent pas des automatismes, mais des comportements en situation de résolution de problèmes.

Il y a plusieurs avantages de l'action par des stratégies et leur utilisation rend le lecteur plus compétent. Par opposition aux lecteurs faibles, les lecteurs compétents utilisent les indices graphiques-phonétiques, sémantiques et syntaxiques pour combler les difficultés de

compréhension et aboutir au sens. En plus, ils peuvent lire des documents de larges dimensions, retenir la connotation du fragment visé, ne pas s'arrêter aux choses insignifiantes.

Pour C. Cornaire, le bon lecteur doit éprouver certaines habiletés et connaître une série de stratégies. Parmi ses habiletés, on peut mentionner: reconnaître les mots, la prédiction (faire et vérifier ses hypothèses), ajuster automatiquement son fonctionnement cognitif selon la tâche à rédiger. Quant aux stratégies, Cornaire les envisage en terme de savoir repérer ses difficultés et trouver des solutions appropriées. Il établit huit stratégies:

1. *L'esquive de la difficulté* (ne pas s'arrêter sur le premier mot inconnu et continuer la lecture car le sens va apparaître à mesure qu'on avance);
2. *Le balayage* (scanning) - trouver une information précise par une lecture sélective, en diagonale, du texte;
3. *L'écrémage* (skimming) - survoler le texte pour se former une idée générale de son contenu;
4. *La lecture critique* - parcourir le texte dans son intégralité, une lecture fine;
5. *L'utilisation du contexte* - faire appel au contexte pour déduire le sens du mot nouveau;
6. *L'inférence* - le lecteur se sert de ses acquisitions pour compléter, enrichir, transformer l'information du texte, afin de la rendre plus facile à retenir;
7. *L'utilisation des connaissances antérieures* - utiliser spontanément son bagage de connaissances;
8. *L'objectivation* (monitoring) - le lecteur doit faire un bilan de sa démarche; c'est une sorte de gestion qui mène à l'intégration de nouvelles connaissances et à la réorganisation de la structure cognitive.

Nous avons dressé également une liste de stratégies d'apprentissage de la lecture/de la compréhension écrite à laquelle tout apprenant peut recourir pour faciliter son travail:

Liste de stratégies d'apprentissage de la compréhension écrite

- faire appel aux connaissances acquises en langues maternelle, faire des connexions avec d'autres disciplines, activer ses connaissances antérieures, établir un but à son activité, chercher le champ lexical d'un mot connu/nouveau, reformuler avec ses propres mots, essayer de chercher un synonyme ou une périphrase explicative, se poser des questions, lire entre les lignes (faire des inférences), corriger la prononciation, continuer de lire même si l'on fait des erreurs, recréer un univers francophone à un moment donné, répéter des textes appris par cœur, diviser le travail en petits objectifs précis avant de débiter pour favoriser la concentration, prendre des notes, repérer les indices extralinguistiques ou linguistiques, analyser la paralinguistique (la communication humaine) d'un document, repérer et hiérarchiser les informations, comprendre globalement, s'intéresser aux relations causales, prévoir la suite, faire des prévisions, repérer des mots-clés, découvrir du lexique en situation, découvrir des registres de langue, découvrir des faits de civilisation, reconnaître des structures grammaticales en contexte, tester et développer des stratégies utiles, enregistrer sa propre voix pour avoir la possibilité d'autocorrection, utiliser le dictionnaire de poche ou en ligne pour acquérir/ corriger/ fixer le vocabulaire et la prononciation, chercher des connecteurs qui permettent d'exprimer des rapports différents, poser des questions précises (qui?, quand?, comment?, où?) pour guider la compréhension de n'importe quel document écrit, ne pas se paniquer quand on ne reconnaît pas un mot, vérifier sa compréhension, dégager les idées principales, faire une synthèse, contrôler sa compréhension, socialiser dans la langue étrangère, entrer en contact avec le milieu francophone

En conclusion, les stratégies d'apprentissage/enseignement sont un outil appliqué par l'utilisateur d'une langue pour incorporer et harmoniser des ressources et pour déclencher des aptitudes et des opérations dans le but de répondre aux nécessités de la communication et d'accomplir la tâche de manière performante en fonction de la cible linguistique visée.

BIBLIOGRAPHIE

- CICUREL, Francine, *Lectures interactives en langue étrangère*, Paris, Hachette, 1991
CORNAIRE, Claudette, *Le point sur la lecture*, Paris, CLE International, 1999
GIASSON, Jocelyne, *La compréhension en lecture*, Montréal, Gaétan Morin Éditeur, 1990
MATHE, M. (coord), *Manuel de formation Professeurs de français SIVECO*
MOIRAND, Sophie, *Situations d'écrits*, Paris, CLE International, 1979
TARDIF, J., *Pour un enseignement stratégique. L'apport de la psychologie cognitive*, Montréal, Les Éditions Logiques, 1992
http://www.cndp.fr/crdp-dijon/librairie/bonnes_feuilles/210b5370-qu-est-ce-que-lire.pdf
http://www.atelier.on.ca/edu/resources/guides/GEE_Lecture_M_3.pdf
<https://www.cmec.ca/docs/phaseII/guide-pedag.pdf>
http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Lecture_Comprehension_ecrit/87/6/RA16_C3_FRA_04_lect_comp_strat_N.D_612876.pdf

LE TEXTE LITTÉRAIRE, LA LANGUE ET LA CULTURE

prof. **Mihaela-Georgiana ONICĂ**
Liceul Tehnologic Tismana, Gorj

Le texte littéraire et l'intégration de la littérature comme support pédagogique dans la classe de langue représentent sans doute un sujet polémique d'actualité en didactique des langues-cultures. Un bref historique concernant les rapports entre littérature et FLE dans les différentes méthodologies, nous montre que la littérature a connu de façon cyclique des étapes, des phases d'abondances et de disette.

Considérée comme un corpus idéal ayant à la base les trois pôles de l'objectif formatif : l'esthétique, l'intellectuel et le moral, la littérature occupe une place privilégiée dans la méthodologie traditionnelle. Elle a été vue, tour à tour comme : support d'une édification morale (1910-1920), miroir de la société dans laquelle elle prenait source (1930-1940) et finalement, support linguistique dans le cadre des méthodes audio-orales (1950). Banni de l'enseignement des langues vivantes par la méthodologie structuro-globale audio-visuelle au début des années 1960, le texte littéraire refait son apparition dès le début des années 1980, étant validé par l'approche communicative. Mais, malheureusement, ce retour se réalise d'une manière confuse, car, de ce moment-là, la littérature devient un document authentique tout comme les autres, ayant le même statut. Selon, Amor Séoud

« [...] c'est paradoxalement le développement même d'une didactique de la langue qui a entraîné cette mise à l'écart de la littérature en FLE. En effet, l'importance croissante de l'oral dans l'apprentissage a évincé la littérature, domaine de l'écrit par excellence et dont la langue apparaissait comme trop éloignée de la langue usuelle des natifs. »⁸⁰

Le texte littéraire, «*sacralisé*» (selon la méthode traditionnelle), «*ignoré*» ou bien «*banalisé*» (voire la méthode audio-orale et audiovisuelle) tend, peu à peu, timide, à prendre et reprendre sa place justifiée en classe. De nos jours, grâce aux compétences exigées, le texte littéraire en classe de langue et notamment dans le cadre du projet didactique devient «*[...] le nouveau cadre intégrateur dans lequel les apprentissages prennent leur sens*». ⁸¹ Autrement dit, l'enseignant ne doit pas le proposer comme un simple support pour transmettre un savoir littéraire ou pour enseigner un fait littéraire quelconque. Non, il n'est pas suffisant. La place et les fonctions des textes littéraires dans la classe de FLE sont diverses. Exploité de façon adéquate et selon le niveau des apprenants et bien sûr leur désirs et leur intérêt, le texte littéraire peut être considéré un vrai outil, c'est-à-dire un outil approprié pour favoriser la lecture, l'écriture et les échanges d'idées en langue étrangère, tout en permettant d'intégrer aussi bien des éléments culturels que des aspects linguistiques et esthétiques dans la classe de langue. Son utilisation doit plutôt être conçue sous la forme d'une série d'activités pédagogiques axées notamment sur les différentes catégories de savoirs : d'abord *linguistiques* (la langue et ses difficultés), ensuite *socio-historiques, culturels* (reflet de la société) et enfin *stylistiques, rhétoriques* (étant le lieu de

⁸⁰ Séoud, A. 1997, *Pour une didactique de la littérature*, Paris: Hatier/Didier, p.26.

⁸¹ Document accompagnement des programmes, Avril 2003.

tous les délices langagiers, le texte littéraire peut favoriser la réflexion sur la langue). La littérature est évidemment l'objectif de tout apprentissage.

Aujourd'hui l'apprentissage des langues / cultures et l'enseignement jouissent d'une attention particulière de la part du Conseil de l'Europe. Plusieurs documents ont été élaborés dans le but d'améliorer l'enseignement/apprentissage des langues étrangères à l'école et le texte littéraire occupe une place essentielle. Par exemple, le plus important document qu'on doit évoquer est le *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues. Apprendre, Enseigner, Évaluer (CECRL)*. Celui-ci s'adresse aux responsables de l'enseignement des langues et propose également une échelle de niveaux de compétences en langue, niveaux communs de compétences, sur 6 niveaux : *A1- introductif ou découverte, A2- intermédiaire ou de survie, B1-niveau seuil, B2- avancé ou indépendant, C1- autonome, C2- maîtrise*.⁸² En ce qui concerne la progression des apprenants au fil de ces niveaux se fait en fonction de cinq compétences : réception de l'écrit, production de l'écrit, réception de l'oral, production orale mono gérée, production orale en interaction. À ces compétences s'ajoute un champ de pratiques nouveau, celui de la médiation. Son rôle est celui d'aider à la compréhension mutuelle entre personnes de langues et/ou cultures différentes, selon une vision active et positive de la sociabilité. Les activités envisagées pour développer ces compétences sont les mêmes, les activités déjà connues, mais elles sont employées dans une perspective de développement personnel et social en contexte plurilingue pour une éducation à la citoyenneté. Par exemple, l'enseignant peut rédiger des activités ayant comme support : la chanson, le théâtre (lecture, jeu théâtral, mise en scène, jeu de rôle), l'écriture et la réécriture, la lecture de plusieurs types – silencieuse, individuelle, collective, oralisée ; ensuite l'enseignant peut jouer avec la langue - l'utilisation ludique de la langue (des jeux qui stimulent l'imagination, la créativité, les devinettes, les charades, les fables), et finalement l'utilisation esthétique et poétique de la langue (créer, écrire des poésies, récits, s'imaginer des situations imprévues qui exigent l'attention, la perspicacité et la capacité de l'apprenant de résoudre des problèmes, des situations-limites).

Le CECRL, même s'il évoque assez peu, ne néglige pas la littérature et son importance dans l'apprentissage des langues vivantes. Il précise que

« [...] les littératures nationale étrangère apportent une contribution majeure au patrimoine culturel européen que le Conseil de l'Europe voit comme une ressource commune inappréciable qu'il fait protéger et développer. »⁸³

Le texte littéraire est cité plusieurs fois dans la grille pour l'autoévaluation qui a pour objectif de constituer un référentiel de compétences. Associée à la lecture, à l'expression orale et à l'écriture, la littérature est mentionnée aux niveaux B2, C1 et C2. Il s'agit en B2 de « [...] comprendre un **texte littéraire** contemporain en prose », en C1 de « [...] comprendre des textes factuels ou **littéraires** longs et complexes et en apprécier les différences de styles » et en C2 de « [...] lire sans effort tout type de texte, même abstrait ou complexe quant au fond ou à la forme, par exemple un manuel, un article spécialisé ou bien une **œuvre littéraire** ».⁸⁴

Un autre document-outil est représenté par le *Portfolio Européen des Langues (PEL)* qui s'adresse aux apprenants. Tout comme CECRL, PEL apporte une contribution essentielle au processus de renouvellement de l'enseignement des langues vivantes. Même dans le PEL, outil

⁸² *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues*, p.34.

⁸³ Conseil de l'Europe, 2001, *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues*. Paris : Didier, p.47.

⁸⁴ *Idem*, p.25

d'autoévaluation, la littérature est également présente, puisqu'il est demandé aux apprenants de mentionner les œuvres complètes qu'ils ont pu lire dans la langue cible. La compétence d'expression écrite est toujours évoquée. Par exemple, en C1, on trouve le texte suivant : « [...] *je peux résumer et critiquer par écrit un ouvrage professionnel ou **une œuvre littéraire*** » ; au niveau B1, le texte littéraire est envisagé de manière indirecte : « [...] *l'apprenant doit être capable de **raconter une histoire ou l'intrigue d'un livre ou d'un film** et exprimer ses réactions* ». ⁸⁵ Il s'agit bien de transmettre des informations portant sur une activité de lecture, dans le cadre d'une activité de production orale ayant comme support le vécu personnel et le ressenti de l'apprenant.

François Goullier considère que :

« [...] s'engager dans l'utilisation du CECRL et du PEL, c'est pour un professeur de langue, se donner les moyens de ses ambitions : favoriser l'engagement de ses élèves dans l'apprentissage des langues, les doter des moyens de se fixer des objectifs et de développer leur autonomie, rendre les progrès en langues perceptibles, valoriser toute réussite, donner du sens aux apprentissages linguistiques. Le sens de ces apprentissages, c'est aussi – sinon essentiellement – la dimension européenne et l'ouverture internationale » ⁸⁶.

Et donc, dans ce contexte, on pose la question suivante : quelle pourrait-être la place des textes littéraires en classe ?

Les uns disent qu'ils ne sont pas nécessaires sous prétexte qu'ils n'intéressent pas les apprenants. Peut-être, ils ont de la raison, peut-être pas. C'est vrai, les textes littéraires assez longs, fatigants n'auront pas du succès ; ils seront une source de stress et par conséquent ils seront rejetés. D'autres affirment que le texte littéraire est un simple prétexte, dans la mesure où, parler de ses lectures est un moyen efficace de parler de soi, de ses préférences, goûts, de participer dans une conversation et finalement d'engager une discussion réellement authentique. La littérature n'est pas laissée de côté, mais sa place reste cependant relativement réduite ; elle se trouve associée à l'acquisition des autres compétences langagières et elle est convoquée dans une perspective interculturelle.

La solution est simple : d'abord, il faut que chaque enseignant trouve les voies pour bien choisir les textes et bien sûr, les activités à développer en fonction de son public. Plusieurs apprenants citent la difficulté de langue comme la première raison pour ne pas exploiter la littérature en classe du FLE. L'image de la littérature comme l'emblème de la belle langue contribue à cette perception. Il faut démystifier cette idée selon laquelle la littérature est une matière sacrée qui ne peut pas être offerte qu'aux apprenants des niveaux avancés. La littérature n'est pas un phénomène mort, celle-ci est une réflexion de la société contemporaine; elle concerne notre vie, démontre la pensée philosophique d'une époque. La littérature a cette capacité d'offrir une vision du monde et d'encourager une réflexion sur des relations multiculturelles. Elle peut être considérée la clé que l'apprenant peut utiliser pour découvrir toute une civilisation, d'un point de vue interne et complète la vision offerte par les textes non-littéraires. Ensuite, on peut soutenir la lecture collaborative où les apprenants choisissent les textes qu'ils aiment et partagent leurs impressions de lecture entre eux, ou bien avec l'écrivain.

⁸⁵ Idem, p.26

⁸⁶ Goullier, Fr, *Les outils du Conseil de l'Europe en classe de langue. Cadre Européen et Commun et Portfolios*, Paris.Didier, 2005.

De cette façon, l'apprenant est encouragé à exprimer l'effet affectif du texte sur lui ou une posture d'engagement par l'identification à des personnages. Les œuvres offrent un répertoire actionnel avec une diversité des situations.

« Le texte n'est pas seulement objet à étudier, objet étranger difficilement accessible, mais texte dont on s'empare dans lequel on s'implique et sur lequel on a le droit de dire quelque chose »⁸⁷

Il n'est pas rare que l'enseignant commence l'étude d'un texte à partir des réactions des apprenants : ce qu'ils aiment ou n'aiment pas, ce qui les choque, ce qu'ils comprennent ou ne comprennent pas. Les apprenants sont ainsi encouragés à réagir de manière toute personnelle, d'exprimer leur opinion, leur point de vue.

Introduire la littérature dans la classe du FLE est aussi un bon moyen de faire apprécier la langue aux apprenants. Lire les textes littéraires pour le plaisir de la langue développe également un goût esthétique pour la langue – les apprenants ont donc la possibilité de découvrir et de mieux comprendre les différentes nuances de la langue, d'assimiler une culture étrangère.

Fouiller les textes littéraires et la langue, peut être un bon moyen pour que les enseignants apprennent et comprennent à ne pas accepter passivement la langue comme un ensemble de leurs connaissances grammaticales. Ils apprennent à creuser la langue afin d'arriver à une meilleure compréhension de la langue et la façon dont elle fonctionne.

En 1982, même Jean Peytard souligne l'importance d'enseigner la littérature dès le début en mettant en évidence les possibilités infinies qu'ouvre le langage du texte littéraire :

"On ne constate pas, ici, qu'une bonne compétence linguistique aide à une lecture sémiotique du texte. Mais, on aimerait suggérer aux didacticiens qu'il convient de ne pas placer le texte littéraire à la fin au sommet ou au hasard de la progression méthodologique, mais d'en faire, au début, dès l'origine du « cours de langue », un document d'observation et d'analyse des effets polysémiques. En regardant le texte dans sa matérialité scripturale, et en débusquant les « différences » en tous points à tous niveaux. En lui reconnaissant sa spécificité, en tant que discours situé et définie. Lire le texte littéraire c'est chercher à percevoir les mouvements mêmes du langage là où ils sont les plus forts. "⁸⁸

Il est évident que l'enseignement de la littérature en classe du FLE aide les apprenants à développer en français la capacité d'observer, d'interpréter et de construire une cohérence dans leur écriture.

Les textes littéraires sont finalement des vrais laboratoires, des laboratoires dans lesquels la langue s'élabore et se recompose ; ces textes sont des laboratoires culturelles, où on peut trouver et retrouver des mythes, des valeurs et d'idées caractéristiques à une langue-culture ; c'est l'espace où, l'enseignant et l'apprenant peuvent tous les deux expérimenter d'autres façons d'être, de penser, de réfléchir, d'agir et de construire.

⁸⁷ Cicurel, F., *Lectures interactives en langues étrangères*. Paris : Hachette, 1991, p.34.

⁸⁸ Peytard, J. *Sémiotique du texte littéraire et didactique du FLE*, 1982, p.102.

BIBLIOGRAPHIE

Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues.

CICUREL, F., *Lectures interactives en langues étrangères.* Paris : Hachette, 1991.

Conseil de l'Europe, 2001, *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues.* Paris : Didier.

Document accompagnement des programmes, Avril 2003.

GOULLIER, Fr, *Les outils du Conseil de l'Europe en classe de langue. Cadre Européen et Commun et Portfolios,* Paris.Didier, 2005.

PEYTARD , J. *Sémiotique du texte littéraire et didactique du FLE,* 1982.

SEoud, A. 1997, *Pour une didactique de la littérature,* Paris: Hatier/Didier.

LA SPÉCIFICITÉ DE LA LITTÉRATURE DE JEUNESSE ET SON RÔLE EN CLASSE DE FLE

prof. **Annemarie Adriana PENTELEICIUC**
Colegiul Național « Dragoș Vodă » Câmpulung Moldovenesc

La littérature de jeunesse est le secteur d'édition spécialisé dans les publications destinées à la jeunesse. C'est un genre littéraire qui a émergé à partir du XIXe siècle et a pris de l'importance au cours du XXe siècle. La littérature générale nourrit souvent la littérature de jeunesse par des adaptations, abréviations, des textes classiques, pour employer un terme qui vise expressément un public jeune. Réciproquement, la littérature internationale de jeunesse, par des textes riches et complexes, comme *Pinocchio*, *Alice*, *L'Histoire sans fin*, *Le Petit Prince*, *Tartarin de Tarascon*, *Harry Potter*, *Peter Pan* est lue, et de plus, commentée et interprétée par des adultes, au-delà de son statut spécifique.

La notion même d'« enfance » semble être soumise aux limitations des certaines mentalités locales. Dans le monde musulman, l'enfance est une étape « mauvaise », qui manque de sincérité et qui doit être « tuée » rituellement, dans un cadre institutionnalisé, par le père et le maître d'école.

Les différences s'effacent lors d'une analyse plus approfondie, se confondant dans l'océan de la spiritualité humaine. Les Européens, comme les Américains ou les Asiatiques parlent d'un « monde des hommes » (expression qui dissimule, en fait, un matriarcat multimillénaire). L'école n'est pas nécessairement dans n'importe quelle région du monde un symbole lumineux ; elle peut être source de refoulements qui marquent à vie. En Europe, l'enfance est un âge de l'innocence, surtout depuis J.-J. Rousseau.⁸⁹

Les premiers écrits pour les jeunes, comme ceux de Charles Perrault, ne leur étaient en fait pas réservés mais s'adressaient aux adultes autant qu'aux enfants. Le premier livre destiné à un enfant (le dauphin) est *Les Aventures de Télémaque* (1699) de Fénelon. C'est avec Jeanne Marie Leprince de Beaumont que sont écrits les premiers contes spécifiquement destinés à la jeunesse.

À la même époque, le jeune public s'approprié *Gulliver*, *Don Quichotte* et bien sûr *Robinson Crusoé* recommandé par Rousseau.

À la fin du XXe siècle, avec une liberté plus grande pour les auteurs et les illustrateurs, dès le début des années 1980, la littérature humoristique cesse d'être marginale comme avec Marcel Aymé et voit les jeux de mots de Pierre Elie Ferrier : *Le Prince de Motordu*, ou encore *Le Monstre poilu* dont l'insolence maîtrisée sera appréciée jusque dans des écoles primaires et chez des orthophonistes. À la même époque, pour amener les préadolescents amateurs de jeux vidéo à se rapprocher du livre, on a vu fleurir une nouvelle variété de romans pour lecteurs-zappeurs : les livres dont vous êtes le héros dont la lecture s'apparentait à un jeu de piste. En majorité traduits de l'anglais, ces livres ont connu un immense succès feu-de-paille pendant dix ans.

Depuis le début du XXIe siècle, on assiste à un regain d'intérêt pour la littérature de jeunesse, principalement sous l'effet des livres de la série *Harry Potter*. Cette série ayant

⁸⁹FOUCAULT, Jean et CONSTANTINESCU, Muguraș, *Du local à l'universel. Espaces imaginaires et identités dans la littérature d'enfance*, Suceava, Édition Universitatea Suceava, 2007

redonné le goût de la lecture à certains enfants, d'autres auteurs ont vu les ventes de leurs livres augmenter. Mais aussi parce qu'il y a un essor du choix et de la créativité chez les nouveaux auteurs de jeunesse.

La littérature de jeunesse est difficile à définir et les choses demandent à être nuancées. Certains chercheurs l'ont définie en partant de son intentionnalité. Mais, même dans ce cas, tout est relatif : le *Robinson Crusoé* de Daniel Defoe a été conçu comme un livre pour les adultes, pour devenir, adapté plus tard, un classique pour la jeunesse.

Ce phénomène de va-et-vient entre les deux types de littérature est une source d'enrichissement réciproque et une preuve de perméabilité de leur frontière.

Dans une interview accordée à Elena-Brândușa Steiciuc (*Atelier de traduction* No. 8, pp. 17-18, 2007), Tahar Ben Jelloun affirmait : « Écrire pour les enfants est un travail à part. Il s'agit d'être pédagogue tout en étant créateur. Il faut être rigoureux, très exigeant car les enfants sont attentifs à la création. Il faut respecter leur attente. Il faut être clair, précis, juste. Il faut vérifier ce qu'on fait. [...] J'ai aimé me confronter aux enfants, écouter leurs questions, discuter avec eux. Cela vaut la peine, parce qu'un enfant est encore disponible pour accueillir des idées nouvelles. Les adultes ont des certitudes. Les enfants aiment apprendre. C'est un capital magnifique ; c'est pour cela que j'accepte toujours, quand c'est possible, d'aller dans les écoles. »

Ces derniers temps, les classiques universels sont fréquemment retraduits, parfois, selon des adaptations, en illustrant la tendance de l'Édition de jeunesse vers une culture de masse très accessible à un public nouveau, séduit par le cinéma, la télévision et l'ordinateur et qui cherche une lecture facile. Malgré à un épanouissement de l'illustration du livre pour enfants, on remarque une tendance négative de l'uniformisation du style par l'imitation de la manière Disney, de « dysneiser » tout récit, y compris les contes populaires roumains, qui témoignent une spécificité culturelle et civilisationnelle.

En Roumanie, les auteurs contemporains de véritable littérature de jeunesse ne sont pas très nombreux ; ils sont souvent de grands auteurs qui prennent plaisir à s'illustrer aussi dans le genre (Ana Blandiana, Marin Sorescu, Augustin Doinaș, Fănuș Neagu, Gelu Naum) ou les « classiques » de l'époque contemporaine (Constantin Chiriță, Iuliu Rațiu, Silvia Kerim, Radu Tudoran, Mircea Sântimbreanu, Călin Gruia, Vladimir Colin) qui continuent à écrire ou qui sont réédités, quelques jeunes auteurs qui s'essaient dans le genre. Certains exemples sont éloquentes dans ce sens. Dans une histoire de la littérature pour enfants et adolescents, publiée récemment, la plupart des auteurs roumains contemporains présentés appartiennent à la génération des années 25-30. Sur 116 auteurs présentés moins de dix sont nés après 1950 ou autour de 1950. Sur 34 titres roumains et étrangers pour soutenir le concept de littérature de jeunesse invoqués par Adela Rogojinaru dans son *Introduction à la littérature pour enfants*, 6 seulement sont des titres de livres roumains publiés après 1989, dus à des auteurs comme Daniela Crăsnaru, Traian T. Coșovei, Sonia Larian, Marin Sorescu qui font déjà partie des « classiques » contemporains.

Dans une interview accordée à Muguraș Constantinescu, dans l'ouvrage *Lire et traduire la littérature de jeunesse* (pp. 296-297), Jean Perrot affirmait : « La littérature de jeunesse est de plus en plus liée à d'autres arts, aux médias, au cinéma, au CD-ROM, au jeu, au jouet, etc. Les textes doivent, néanmoins, avoir une véritable qualité littéraire : finalement, les livres qui comptent sont ceux qui innovent, qui apportent quelque chose de différent, un nouveau partage de sensibilité dont l'enfant peut s'emparer. Ils innovent en matière de recherche esthétique ou, dans le cas des livres engagés, en ce sens qu'ils permettent la découverte d'autres peuples, d'autres cultures, d'autres sciences, le partage de nouvelles sensibilités. La littérature d'enfance

et de jeunesse, semble-t-il, n'est pas un genre, ni même une « librairie », comme la définit Francis Marcoin, ou une médiathèque, mais un capharnaüm géant, ouvert à tous les vents où entrent tout aussi bien le roman, l'album, la bande dessinée, le conte, le policier. Un lieu, en tout cas, dans lequel l'enfant trouve de quoi lire et cela pour le faire progresser, développer son esprit, sa morale, son esthétique, son civisme, etc. »

Mais la véritable littérature pour les enfants est celle qui ne s'explicité pas, qui ne moralise pas en dehors de la morale implicite, celle qui parle aux adultes en même temps, qui a une épaisseur du sens qui se découvre plus ou moins, selon le degré de pénétration de ceux qui la lisent, comme le disait, il y a trois siècles déjà, Charles Perrault.

La littérature de jeunesse permet aux élèves d'observer, de s'inspirer du style de certains auteurs et, en même temps, d'écrire avec une plus grande facilité, d'améliorer leur vocabulaire de même que leurs habiletés en compréhension de textes écrits. Les élèves peuvent aussi apprendre à manipuler les figures de style ou autres techniques littéraires, telles que la métaphore, le point de vue, les images, l'anticipation, etc.

La littérature de jeunesse peut aussi développer, chez les élèves, le concept de la structure narrative ou, autrement dit, la grammaire du récit. La recherche nous permet de conclure que la grammaire du récit est une source importante d'information pour les élèves et que cette information contribue au développement de leur savoir-écrire comme de leur savoir-lire.

La connaissance de la grammaire du récit peut servir de pierre d'assise pour, entre autres, approfondir la compréhension qu'ont les élèves de la structure et du développement d'un récit ou pour permettre aux enseignantes et aux enseignants d'identifier les bons livres de littérature qui peuvent être utilisés comme modèles d'écriture.

Alice, Momo, Pinocchio, Crisanta, Le Prince Charmant et tous les autres protagonistes des ouvrages représentatifs du genre sont chacun à sa façon un cas, comme le sont tous les jeunes ; ils assument les risques d'un parcours initiatique, plein de surprises et de pièges. Ce sont des héros qui inventent de nouveaux espaces, qui délivrent le monde du Mal (personnifié par les parents, la société, l'école, les dragons), se libérant eux-mêmes des hypostases difficiles propres aux diverses étapes du développement vers la maturité. Dans le monde nouveau dans lequel ils évoluent, ne serait-ce que mentalement, ils se façonnent une nouvelle identité, plus équilibrée, plus riche en expérience et plus apte à comprendre les lois de l'univers.

En principe, la Littérature – écrite pour les enfants et les jeunes de tous âges – récrée l'Univers, dans le sens que l'étymologie même de ce mot suggère⁹⁰ : un tout unitaire, qui, au-delà des contraintes temporelles/temporaires, spatiales/locales, réelles/mentales, ne cesse d'évoluer vers une identité idéale, celle de toutes les possibilités placée sous le signe du Bien.

Autrement dit, l'enseignement de la littérature française ne se borne pas à une transmission des connaissances. Il consiste à orienter les apprenants vers une construction du sens par eux-mêmes, lors de leur séance de lecture d'un texte. Par exemple, la mise en pratique d'un « schéma narratif » dans la classe de FLE est favorable à l'exploitation du texte. D'autre part, cette approche réussit à susciter chez les apprenants une réflexion intertextuelle. Il est donc souhaitable que les textes littéraires en français, en tant que documents authentiques, enrichissent non seulement les savoirs des apprenants, mais aussi leur savoir-faire et leur savoir-vivre.

D'ailleurs, nous avons envisagé la littérature de jeunesse, pour permettre au jeune lecteur d'acquérir une compétence, en limitant justement ses zones d'incompétences. C'est ce que nous

⁹⁰Lat. universus, « qui se dirige vers une direction unique », « tourné de manière à former un tout ».

rappelle Michel Butor quand il affirme : « Fondamentale pour l'étude de tout écrivain, de tout lecteur, donc de nous tous, la constellation des livres de son enfance »⁹¹

La littérature de jeunesse nous a offert la possibilité d'exploiter des textes à tous les niveaux de langue, par leur contenu qui présente un univers attractif pour tous les élèves. Pour l'exploitation d'un conte, nous pouvons remplir un questionnaire de compréhension, restituer l'histoire et la morale. Pour l'exploitation d'un roman de jeunesse nous pouvons faire des fiches de lectures, réaliser la description physique et morale des personnages, identifier le bon résumé de l'histoire, imaginer une autre couverture pour le livre.

Enfin, il faut bien réfléchir sur ce thème, car « La littérature de jeunesse permet de se découvrir et de découvrir l'autre. Elle ouvre les portes de l'interculturalité au lecteur. »⁹²

BIBLIOGRAPHIE

BEZERRA, Fabiola Marcela : *Le texte littéraire en classe de FLE : propositions pour un cours universitaire*, Brésil, 2011.

BUTOR, Michel, *Lectures de l'enfance, Répertoire III*, Paris, Édition du Seuil, 1968.

CONSTANTINESCU, Muguraş : *Lire et traduire la littérature de jeunesse*, Suceava, Édition Universitatea Suceava, 2008.

CUQ, J.-P. Gruca, *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Grenoble, PUG, 2008.

FOUCAULT, Jean et CONSTANTINESCU, Muguraş, *Du local à l'universel. Espaces imaginaires et identités dans la littérature d'enfance*, Suceava, Édition Universitatea Suceava, 2007.

ROGOJINARU, Adela : *O introducere în literatura pentru copii*, Bucureşti, Édition Oscar Print, 1999.

STEICIUC, Elena-Brânduşa : « La traduction est un élément essentiel de ce travail de communication entre les cultures », en *Atelier de Traduction*, nr. 8, Suceava, Édition Universitatea Suceava, 2007.

⁹¹BUTOR, Michel, *Lectures de l'enfance, Répertoire III*, Paris, Édition du Seuil, 1968

⁹²CUQ, J.-P. Gruca, *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Grenoble, PUG, 2008

LA COMPÉTENCE COMMUNICATIVE : UNE COMPÉTENCE INTERCULTURELLE

prof. **Mihaela ȘERBAN**
Colegiul Tehnic „Alexandru Ioan Cuza”, Suceava

La compétence communicative constitue l'objectif premier de l'apprentissage d'une langue étrangère. Or, il est désormais admis que la seule compétence linguistique, bien qu'elle soit nécessaire, ne suffit pas dans une perspective de communication. Du point de vue de l'expression, les apprenants devront apprendre à utiliser les formes et adopter les comportements et les attitudes langagières reconnus de manière à se faire comprendre devant leur interlocuteur. Du point de vue de la compréhension, ils devront pouvoir identifier, reconnaître et interpréter correctement les attitudes et les comportements mis en jeu par leur interlocuteurs dans les actes de parole, qu'il s'agisse de la gestuelle ou de références historiques et culturelles. Les langues ne sont pas simples outils qui permettraient de faire passer des informations de manière factuelle. Elles sont, avant tout, les vecteurs de communication des cultures dont elles sont issues. L'histoire du pays, les normes sociales et les fondements historiques de la société sont autant de facteurs nécessaires pour comprendre la culture, mais aussi et surtout pour permettre aux apprenants de s'approprier celle de cette langue.

Il est donc nécessaire que les enseignants intègrent l'apprentissage des faits culturels dans l'apprentissage des faits linguistiques, en dépassant le niveau de civilisation pour aborder des éléments plus profonds tels que les systèmes de valeurs ou de croyance et la vision du monde. Cependant transmettre aux apprenants uniquement des connaissances culturelles est déconseillé. Dans la perspective interculturelle, la compétence communicationnelle sera fondée sur la capacité des interlocuteurs à repérer le culturel dans les échanges langagiers. Apprendre une langue, comme le résume Louis Porcher (1988), *c'est être capable de percevoir les systèmes de classement à l'aide desquels fonctionne une communauté sociale et, par conséquent, d'anticiper, dans une situation donnée, ce qui va se passer (c'est-à-dire quels comportements il convient d'avoir pour entretenir une relation adéquate avec les protagonistes de la situation)*.

Le cours de langue est un lieu privilégié où la compétence interculturelle s'acquiert. Pourtant, un problème se pose : Comment former les apprenants de FLE à l'interculturel ?

La conscience interculturelle fait partie des compétences générales que l'apprenant d'une langue étrangère doit acquérir, telles qu'elles sont définies par le Cadre européen commun de référence pour les langues (2000).

Les apprenants peuvent s'enrichir au contact d'individus de cultures différentes. Le Cadre européen (voir la partie 1.1 du Cadre, p.9) souligne ainsi un des objectifs de l'acquisition d'une compétence interculturelle pour les apprenants : *Dans une approche interculturelle, un objectif essentiel de l'enseignement des langues est de favoriser le développement harmonieux de la personnalité de l'apprenant et de son identité en réponse à l'expérience enrichissante de l'altérité en matière de langue et de culture*. Acquérir une compétence interculturelle permettra surtout aux apprenants de développer leur capacité à se préparer à des séjours dans des régions d'autres cultures et à en tirer profit. Toujours d'après le Cadre européen (voir la partie Introduction du

Cadre, p.40), *"l'apprenant d'une deuxième langue (ou langue étrangère) et d'une deuxième culture (ou culture étrangère) ne perd pas la compétence qu'il a dans sa langue maternelle et sa culture maternelle. Et la nouvelle compétence en cours d'acquisition n'est pas non plus totalement indépendante de la précédente. L'apprenant n'acquiert pas deux façons étrangères d'agir et de communiquer. Il devient plurilingue et apprend l'interculturalité. Les compétences linguistiques et culturelles relatives à chaque langue sont modifiées par la connaissance de l'autre et contribuent à la prise de conscience, aux habiletés et aux savoir-faire interculturels. Elles permettent à l'individu de développer une personnalité plus riche et plus complexe et d'accroître à apprendre d'autres langues étrangères et à s'ouvrir à des expériences culturelles nouvelles"*.

Pour mener à bien la formation des apprenants de FLE à l'interculturel, l'enseignant doit avoir une pédagogie entièrement centrée sur l'apprenant. Une pédagogie interculturelle doit s'intéresser aux apprenants, à leurs savoir-faire en situation de communication au lieu des thèmes et des sujets abordés. Elle doit offrir aux apprenants des espaces réservés à l'action et à l'analyser pour une prise de conscience du rôle de la culture dans l'échange. Grâce à ces activités, on développe des aptitudes et des savoir-faire.

Dans l'approche interculturelle, l'apprenant doit s'impliquer dans le processus d'apprentissage. Les compétences à acquérir dans l'univers interculturel sont celles qui touchent au plus profond de l'individu : son image de soi, ses valeurs, ses croyances ; son sens du bien et du mal, de ce qui est bon et mauvais, sa définition même de la réalité... Pour aider les apprenants à voir nettement la différence, et pour développer leur capacité de communiquer efficacement avec ceux dont l'origine et la culture sont différentes, les méthodes et techniques doivent dépasser le niveau de la théorie, de l'analyse et de la comparaison car les savoirs, nous le savons tous, ne garantissent pas le savoir-faire en face de la différence.

L'ouverture vers l'interculturel permet d'analyser des regards réciproques basés sur l'autre, croiser un regard étranger sur sa propre langue et culture et aussi sur le pays dont on étudie la langue. Dans ce cas-là, une approche par l'expérience s'impose comme le meilleur moyen d'impliquer l'apprenant dans la formation. Elle ne se limite pas à des activités comme les jeux de rôle ou les simulations. Elle doit permettre à l'apprenant de gérer et de partager la prise en charge de l'acte d'apprendre. Elle comprend plusieurs phases : l'apprenant participe à une activité qui est suivie d'une analyse de laquelle vont se dégager des observations qui pourront être appliquées à la vie réelle.

Dans la pédagogie interculturelle, ceux qui utilisent la langue sont considérés comme des acteurs sociaux qui s'acquittent des tâches, qui ne sont pas seulement langagières. On est alors dans une perspective actionnelle qui constitue un dépassement de l'approche communicative. Effectivement, le Cadre européen considère que les actes langagiers n'ont de sens que par rapport aux actions sociales qu'ils concourent à réaliser.

Les locuteurs qui interagissaient avec les autres dans l'approche communicative deviennent, dans l'approche actionnelle, les acteurs sociaux qui agissent avec les autres. À ce changement d'approche correspond un changement de méthode ou/et de techniques.

Avant, on mettait les apprenants dans une situation de communication définie pour développer leur compétence communicative, maintenant on attend les apprenants qu'ils accomplissent des actions. La simulation, technique la plus utilisée dans l'approche communicative, est donc insuffisante, dans la perspective du Cadre, à former un acteur social. Pour enseigner une langue, il convient envisager toute une série d'occasions où l'acteur/apprenant puisse réaliser une action avec les autres. L'objectif de l'enseignement/apprentissage scolaire est

de former des individus autonomes, mais aussi des citoyens créatifs, responsables, actifs et solidaires.

BIBLIOGRAPHIE

1. *Cadre Européen Commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*, 2001, Strasbourg, Conseil de l'Europe, Paris, Éd. Didier.
2. PUREN, C. (2006). *Le Cadre européen commun de référence et la réflexion méthodologique en didactique des langues-cultures : un chantier à reprendre*. <http://www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens>.
3. PORCHER, L., *L'enseignement des langues étrangères*, Hachette Français Langue Etrangère; Édition : 01 (4 février 2004)

LES FONCTIONS DU LANGAGE DANS L'EXPRESSION DES SENTIMENTS

prof. Cristina VORNICEANU
Colegiul Tehnic « Samuil Isopescu » Suceava

Tout acte de communication suppose plusieurs paramètres. À chaque paramètre correspond une fonction de langage. Un des modèles décrivant les différentes fonctions du langage est le schéma de Roman Jakobson arrêté dans *Essais de linguistique générale* de 1963 :

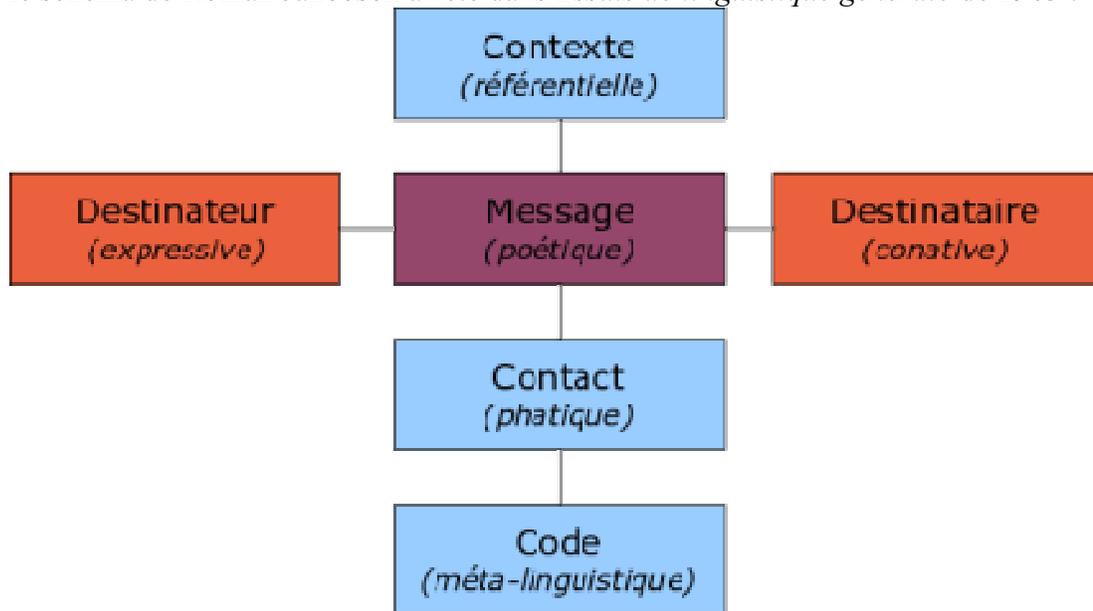


Schéma des fonctions du langage de Roman Jakobson (1963)

Pour que le message opère, il doit se produire dans un contexte décodable par le destinataire. Pour qu'il soit reçu, le message nécessite un contact ; un canal physique (un e-mail, une lettre ou une conversation téléphonique). Enfin le message est construit sur un code.

Si le destinataire est celui qui envoie le message, le destinataire est celui qui le reçoit. Le contexte est formé de l'ensemble des conditions sociales où le message est transmis. Le message est discours et produit de ce discours, donc texte. Il suppose un codage et un décodage, d'où la présence *sine qua non* d'un code, qui, dans les cas analysés le long de cet ouvrage sera un code de nature avant tout linguistique, à savoir la langue française. Le contact est la relation physique et psychologique établie entre le destinataire et le destinataire.

D'après Roman Jakobson, les fonctions du langage qui sont liées à ces paramètres qui jalonnent toute situation d'énonciation sont les suivantes :

- un énoncé est centré sur *la fonction expressive* ou *émotive* au moment où le message renvoie à l'expression des sentiments du locuteur. Elle « vise à une expression directe de l'attitude du sujet à l'égard de ce dont il parle. Elle tend à donner l'impression d'une certaine émotion, vraie ou feinte » (cf. R. Jakobson). Le message est centré sur l'émetteur ou le locuteur et

dit ses émotions, sa retenue affective ou psychologique dans ce qu'il transmet. Les poèmes ou les lettres intimes sont par excellence des genres où prédomine la fonction émotive. Il s'agit de la fonction relative à l'émetteur, expression du vécu, expression du « je ». Elle ressort quand le destinataire documente le récepteur sur sa personnalité ou ses pensées. Des marques linguistiques fréquentes en sont les interjections et les onomatopées. La fonction expressive se manifeste également dans des traits nonlinguistiques : gestes, volume et inflexions de la voix ; dans un contexte informatif, la fonction expressive peut être animée par des méta-informations ou des méta-données exprimant l'état psychologique de l'agent émetteur. Ainsi une expression orale révèle-t-elle l'état d'esprit émotif du locuteur envers ce qu'il dit. La même affirmation : « c'est ta réponse à cet exercice » lancée en classe par un enseignant, peut être énoncée sur des tons différents, exprimant une louange ou bien une invite à reconsidérer sa réponse par le moyen de l'ironie.

Par exemple, dans un concours par équipes qui teste les connaissances des élèves en matière d'histoire française, si le capitaine dit : « Nous sommes plus que jamais mobilisés pour réussir », tout en exprimant son avis il exprime son affectivité. Nous pouvons dire aussi que la fonction expressive suppose que le message soit centré sur le sujet qui parle, sur ses sentiments, ses émotions. Si lors d'une réunion, un participant se lève et dit : « Je m'excuse d'interrompre cette réunion, mais je dois malheureusement partir », son message tourne autour de la fonction émotive parce que le sujet de la communication est le locuteur. Celle-ci est la première fonction sur laquelle joue l'expression des sentiments.

- un énoncé est centré sur *la fonction conative* lorsque le message renvoie à la fonction relative à l'allocutaire, au récepteur. Par exemple, si le professeur dit à ses élèves : « Formez des équipes de travail », « Entrez », « Ne vous inquiétez pas trop », cette fonction vise à faire agir l'interlocuteur. Par voie de conséquence, la fonction conative permet au destinataire d'agir sur le destinataire, de l'inciter à avoir telle ou telle attitude : « Regardez les beaux résultats que vous venez d'obtenir ! ».

- un énoncé est centré sur *la fonction phatique* au moment où le message parle de la mise en place de la communication et réalise son maintien. Par exemple, un professeur qui n'est pas sûr que ses élèves aient tout saisi, peut leur demander : « Vous avez tout compris ? », « Voulez-vous que je reprenne l'explication ? ». Il s'agit donc de vérifier que le canal de communication entre les interlocuteurs n'est pas rompu. « Allô ? », dit-on au téléphone. La fonction phatique est relative au contact, elle permet de provoquer et de maintenir le contact.

- un énoncé est centré sur *la fonction référentielle* au moment où le message renvoie au monde extérieur. Le professeur peut demander à ses élèves : « Décrivez votre ville natale ». Il s'agit du contexte, ce dont on parle n'étant plus prioritairement le locuteur ou son allocutaire, et ni au contact établi entre eux, mais à la réalité environnante. La fonction référentielle caractérise un message qui arrête dans ses mots le monde qui nous entoure devenu le « référent ».

- un énoncé est centré sur *la fonction métalinguistique* au moment où le code lui-même d'expression devient l'objet du message. L'énoncé « Si au nom *maison* on rajoute le suffixe diminutif *-ette* on obtient le nom *maisonnette*, qui signifie une *petite maison*. Pareillement, sachez qu'à chaque fois que vous rajoutez ce suffixe à un nom, vous obtiendrez un diminutif. » c'est un exemple d'énoncé prononcé par un enseignant de français et dont la fonction principale est la fonction métalinguistique. Celle-ci s'exerce lorsque l'échange porte sur le code lui-même et que les partenaires vérifient qu'ils utilisent bien le même code. Cette fonction consiste donc à utiliser un langage pour expliquer un autre langage. Un autre exemple est : « Je ne comprends pas

pourquoi il y a un « s » à « conclus » dans ce cas-ci ; N'oubliez pas que les terminaisons silencieuses dans le cas de ces verbes demandent la gémation de la consonne finale ! ».

- un énoncé est centré sur *la fonction poétique* lorsque la mise en forme du message représente l'essentiel du message. Par exemple, X peut dire à Y : « Tu es belle comme l'aurore... ». L'idée de beauté aurait pu très bien être transmise si le message s'était arrêté à « Tu es belle » ; dans ce contexte-ci, les fonctions qui auraient prévalu auraient été les fonctions conative et expressive. L'énoncé qui comprend la comparaison, par contre, est centré sur la fonction poétique, « faisant attention » à la manière dont l'idée est mise en œuvre. La fonction poétique ne se limite pas à la poésie seulement. Cette fonction se rapporte à la forme du message dans la mesure où elle a une valeur expressive propre et elle porte sur les structures du message lui-même, ses structures interpersonnelles et intertextuelles. Pour Jakobson, « la visée du message en tant que tel, l'accent mis sur le message pour son propre compte, est ce qui caractérise la fonction poétique du langage ». Elle nous renvoie à « l'art du langage ».

Une idée très importante à retenir est celle que ces fonctions « ne s'excluent pas les unes les autres, mais que souvent elles se superposent », conformément au linguiste Jakobson (1963). Aussi le langage peut-il maintenir le contact (fonction phatique) tout en prenant pour objet le code du message (fonction métalinguistique). Par exemple : « As-tu compris quel est le sujet dans cette subordonnée ? ».

Prenons le cas suivant : Le professeur de français X, du lycée Y de Suceava, dit à ses élèves de IX^e : « Allez dans une grande surface de notre ville, celle que vous préférez, et identifiez les types de fromages français y présents ! ». Si nous analysons l'acte d'énonciation, nous découvrons le destinataire (le professeur) qui envoie un message (l'identification des types de fromages français présents dans une grande surface de Suceava) à un destinataire collectif (les élèves de la IX^e). Le code employé dans la transmission de ce message est la langue française. Du point de vue des fonctions du langage dominantes spécifiques à cet énoncé, étant donné qu'il représente une consigne, il y a la fonction conative et la fonction référentielle.

BIBLIOGRAPHIE

- AMADO, Gilles, GUITTET, André, 2007, *Psihologia comunicării în grupuri*, Polirom Austin, John Langshaw, 1970, *Quand dire, c'est faire*, Seuil, Paris Bertochini, Paola, CONSTANZO, Edvige, 2008, *Manuel de formation pratique pour le professeur de FLE*, Paris, Clé International
Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer, 2001, Paris, Didier
DUFAYS, Jean-Louis, SIMARD, Claude, DOLZ, Joaquim, 2010, *Didactique du français langue première*, Bruxelles, De Boeck
GANCZ, Andrei, FRANCHON, Marie-Claude, GANGZ, Margareta, 1999, *Dites-le en français. Ghid român – francez al actelor de vorbire*, Corint
JAKOBSON, Roman, 1963, 1973, *Essais de linguistique générale*, vol. I et II, Paris, Minuit

Les auteurs

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

BALTĂ SILVIA NICOLETA, enseignante de FLE au Collège « Maria Rosetti » de Bucarest. Elle est titulaire d'un Master 2 en « Didactique du français et des langues » obtenu à l'Université « Sorbonne Nouvelle Paris 3 » et d'un doctorat en philologie roumaine obtenu en 2011 à l'Université « Al. I. Cuza » de Iași avec une thèse portant sur les noms de couleurs dans la tradition biblique roumaine. Elle est l'auteur de plusieurs articles consacrés à la didactique du FLE et au vocabulaire chromatique en roumain et en français. Elle est animatrice de la plateforme IFprofs Roumanie (<https://www.ifprofs.org/>). **silvia_balta@yahoo.com**

BĂDĂLUȚĂ PETRONELA DANIELA est licenciée ès lettres de la Faculté des Lettres de l'Université «Ștefan cel Mare», Suceava, la spécialisation roumain-français en 1997; professeur de français à l'École Gymnaziale de Reuseni, commune d'Udești, département de Suceava, ayant 22 ans comme expérience professionnelle. En 2011, elle a obtenu le premier degré de l'enseignement. Elle a participé à plusieurs stages de formation pour les professeurs de français. Elle a écrit des articles dans la revue Enseigner FLE et elle a participé avec ses élèves à des concours régionaux / nationaux. **danielabada@yahoo.com**

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

le projet international *Le français par la chanson et le chant choral*, projet proposé par l'artiste Pierre Donoré et labellisé par l'Institut Français.

CALOTĂ RODICA enseigne le français aux élèves du Collège National «Tudor Vladimirescu» de Tg-Jiu, département de Gorj, depuis 2006. Elle a un master en Systèmes d'Administration et Relations Internationales, à l'Université « Constantin Brâncuși ». Pendant les derniers ans, elle a essayé de convaincre les élèves à participer aux compétitions linguistiques nationales et internationales, afin de correspondre aux normes CECR. De cette manière, elle a implémenté toutes sortes de projets scolaires européens, tels les projets Comenius, parmi lesquels celui qui s'est déroulé les deux derniers années : « Europe, my story », qui a obtenu le IIe prix au Concours National de Projets.

COLBU NICOLETA, enseignante de français à Liceul Tehnologic « Oltea Doamna » de Dolhasca. Elle a écrit des articles sur les actes de langages. nicoletacolbu@yahoo.com

CONSTANTINESCU IRINA. Je suis licenciée de la Faculté de Lettres de l'Université « Ovidius » de Constanta (français – espagnol) et titulaire d'un Master « FLE et plurilinguisme dans l'espace européen ». J'enseigne le français au Lycée Économique « Virgil Madgearu » de Constanta (degré didactique I). J'ai participé à plusieurs stages de perfectionnement en Roumanie et à l'étranger (Bulgarie, *Utilisation des logiciels libres*). J'ai publié des articles dans des revues de spécialité et j'ai participé à des symposiums sur l'utilisation du cinéma en classe de FLE ainsi que sur l'intégration des TICE dans l'enseignement et l'évaluation des langues étrangères. constantinescu.ina@gmail.com

CREMARENCO ELENA-SIMONA, enseignante de français au Collège National „B.P.Hasdeu”, Buzău. Elle est titulaire d'un DEA à l'Université de Bucarest et a participé à de nombreux stages en France. Elle est l'auteure de plusieurs ouvrages, dont « L'Approche des documents authentiques en classe de FLE » et « Du coq à l'âne ». Elle a écrit des articles sur le traitement des supports authentiques, sur les expressions idiomatiques et leur enseignement en classe de FLE.

DIMA-ALDEA NADINA, enseignante de français, titulaire au Lycée Théorique « Ovidius » de Constanța. Elle est diplômée de la Faculté de Lettres et Théologie de l'Université Ovidius - Constanța, spécialisation en langue française et italienne, promotion 1992-1998 (la dernière promotion en 5 ans). J'ai participé, au colloque international « Responsabilité publique dans l'éducation » avec des articles de spécialisation, ainsi qu'à des conférences organisées par le Lycée Théorique «Principesa Natalia Dadiani» à Chișinău sur le thème des méthodes traditionnelles et modernes appliquées pour le développement de la communication en français.

Je m'implique également dans des activités extra-scolaires avec mes élèves : ainsi suis-je par exemple la coordinatrice de l'atelier « Slam à la zone ». **nadina_aldea@yahoo.com**

DRÂMBU STELUȚA, Collège National "Nicolae Bălcescu" de Brăila, Prof de français, mentor, auteur de divers ouvrages et articles sur la didactique du FLE, méthodiste de l'Inspection Scolaire Départementale de Brăila, membre du conseil consultatif de français, formatrice au niveau national, membre du corps national d'experts en gestion de l'éducation, médiateur scolaire. **stelutadrambu@yahoo.com**

DUMBRAVANU FINARETA-GABRIELA est licenciée ès lettres de la Faculté des Lettres de l'Université « Al. I. Cuza » de Iași, en français – roumain. Depuis 2003, elle est professeur titulaire au Collège Preutești, dans le département de Suceava. En 2007 elle a obtenu le diplôme de master à l'Université « Stefan cel Mare » de Suceava, avec l'ouvrage « *Une Saison en Enfer - la sérialité des traductions en roumain* ». Actuellement, elle est directrice adjointe du Collège Preutești. **dumbravanu@yahoo.fr**

ERIMESCU OANA. Diplômée du Lycée Pédagogique « C. D. Loga » Caransebes, j'ai suivi les cours de la Faculté de Lettres de l'Université de l'Ouest Timisoara, section histoire-langue et littérature françaises. J'ai obtenu une maîtrise en didactique et linguistique à la même université en 2003. J'ai commencé mon activité dans l'enseignement en 2001 au Lycée Théorique « Traian Doda » Caransebes. À présent je suis professeur de FLE au Lycée Sportif « Banatul » Timisoara. Je suis examinateur DELF et collaborateur de l'Institut Français de Timisoara. **oana.erimescu@yahoo.com**

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

MIHAI ALEXANDRA DANIELA, enseignante de français à l'école „ Mircea cel Bătrân” de Pitești. Elle a suivi les cours de la Faculté de Lettres à l'Université de Pitești, la spécialisation Roumain-Français (2009), puis un Master «Études littéraires françaises» (2011). Elle a publié deux ouvrages de référence : «Tema iubirii în poezia lui Lucian Blaga», «Éléments de stylistique dans quelques poèmes de Rimbaud». **dediudana@yahoo.com**

NISTOR RĂZVANA, enseignante de français à Colegiul Economic „Ion Ghica” de Bacău. Elle est titulaire d'un master en „Études européennes” à l'Université „A.I. Cuza”. Elle a obtenu une bourse individuelle de perfectionnement Comenius (ANPCDEF), à Besançon, en France. Elle a écrit des articles sur la lecture en classe de fle, sur les activités ludiques utilisées dans l'enseignement. **razvanacotfase@yahoo.com**

OLARU SIMONA CRISTINA, enseignante de français au Collège National « Iulia Hasdeu » de Bucarest. Elle est titulaire d'un doctorat en sémantique cognitive à l'Université de Bucarest. Elle a publié trois œuvres : *La métaphore dans la mise en scène médiatique des événements politiques. Une approche cognitive franco-roumaine* (thèse de doctorat, 2017), *Les Moyens de paiement - glossaire français-roumain* (2013) ; *Le jeu en classe de FLE* (2010). Articles et études dans les revues de linguistiques et de FLE. **cristina_gealapu@yahoo.com**

ONICĂ MIHAELA-GEORGIANA, enseignante de français au Lycée Technologique Tismana de Gorj. Elle a écrit des articles sur l'apprentissage expérientiel et sur les stratégies d'enseignements et d'apprentissage pour la classe de FLE. Elle a écrit des livres dans le domaine éducationnel : *L'importance de l'homonymie en français et en anglais. Remèdes et solutions et Le problème de l'homonymie. Exemples et solution*. **craioveanu_mihaela@yahoo.com**

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

PREDESCU TEODORA enseigne le français depuis 25 ans au Collège National Mircea cel Bătrân de Râmnicu Vâlcea. Son nom est lié à deux projets: le colloque national *Nouvelle approche du français contemporain* et le concours de poésie *Le Printemps des Poètes*. Elle a participé à plusieurs stages de formation en Roumanie et à l'étranger : le Premier Congrès Européen des Professeurs de Français de Vienne (2006), l'Université d'été de Budapest (2016, 2017), l'Université d'été d'Ukraine (2019), colloque international en Slovaquie (2019). En tant que formateur, elle a déroulé des disséminations pour les professeurs de français de Cluj-Napoca, Craiova, Bacău, Târgoviște, Râmnicu Vâlcea. **teodora_predescu@yahoo.com**

SABO ADINA – professeur de français et anglais à Colegiul Național Bănățean de Timișoara. Elle enseigne depuis 1999 dans le système scolaire public, à des élèves de différentes tranches d'âge (primaire, collège, lycée) et, à partir de 2001, je suis aussi professeur collaborateur de l'Institut Français de Timișoara et évaluateur DELF/ DALF. Elle est passionnée de ce qu'elle fait, toujours à la recherche de nouvelles méthodes pour motiver ses apprenants, ouverte aux projets pédagogiques qui puissent rendre son travail plus efficace et attrayant. Elle participe régulièrement à des formations afin d'être au courant avec tout ce qui est nouveau dans son domaine. En 2014, elle a soutenu son ouvrage pour l'obtention du 1^{er} degré pédagogique (gradul I) intitulé : *L'utilisation des ressources multimédia en classe de FLE*. **adinasabo@gmail.com**

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

SERBAN MIHAELA, enseignante de français au Collège Technique *Alexandru Ioan Cuza* de Suceava. Elle est titulaire d'un DEA en Théorie et pratique de la traduction. **mihaelaserban2003@yahoo.com**

TODOR CORNELIA, enseignante de français à Colegiul National « Lucian Blaga » de Sebeș, Alba. Elle a écrit des articles sur l'utilisation des numériques, des instruments web 2.0 et sur le rôle des projets eTwinning dans l'apprentissage du FLÉ. **corneliaradutodor@yahoo.com**

VOIȚIC CRISTINA-MARIA. Licenciée ès lettres de la Faculté des Lettres de l'Université „Ștefan Cel Mare” – Suceava, spécialisation français-roumain en 2000; enseignante de langue française à l'École Secondaire „Acad.H.Mihăescu” Udești, depuis 2000; en 2003, j'ai obtenu le Diplôme de Master, la spécialisation *Théorie et pratique de la Traduction* à l'Université de Suceava; en 2011, j'ai obtenu le premier degré en enseignement; j'ai suivi des stages de formation (*Dimensiuni moderne în predarea limbii franceze; Stagiul Evaluatori DELF - IF Iași; „Didactica predării - învățării limbii franceze în învățământul preșcolar și primar” - IF România, M.E.N, Ambassade de France en Roumanie; Evaluation des compétences des apprenants : de la définition des objectifs aux activités de remédiation” CREFECO et OIF, en collaboration avec MENCS; „Enseignement précoce des langues: enjeux pédagogiques et outils d'enseignement” – IFR, MEN, CCD Sibiu*) **cristinavoitic@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 : À ;
7. Les tirets seront plus longs que les traits d'union ;
8. Les passages omis seront signalés par des points de suspension entre crochets : [...] ;
9. Les notes devront figurer en bas de page.
10. La bibliographie sera écrite à la fin de l'article.

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

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

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

irinalulciuc@yahoo.fr