

REVUE DES PROFESSEURS DE FLE

ENSEIGNER.FLE



10^e année

no. 14

2016

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

COMITÉ DE RÉDACTION:

Prof. Constantin TIRON

Inspectoratul Școlar Județean Suceava

Prof. Bianca-Elena GVINDA

Colegiul Tehnic de Industrie Alimentară, Suceava

Prof. Cristina-Maria HETRIUC

Colegiul National « Mihai Eminescu », Suceava

Prof. Elena VISOVAN

Liceul Tehnologic « Nicanor Moroșan » Pîrteștii de Jos

2016 © Enseigner.fle

Revue des professeurs de FLE no.14, août 2016

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) - FILIALA SUCEAVA
INSPECTORATUL ȘCOLAR JUDEȚEAN SUCEAVA

ENSEIGNER.FLE

Revue des professeurs de FLE

Suceava, 2016

SOMMAIRE

AVANT- PROPOS : Annemarie PENTELEICIUC,
Jacques Delors, sur la transmission du savoir // p.4

I. STRATÉGIES DE CLASSE

Corina Cristina ATOFANEI, *Evaluer sans décourager au lycée // p.9*
Ioana CIOBANU-DOBRA, *Les aliments – séquence didactique - test // p.12*
Steluța DRÂMBU, *L'évaluation des compétences en classe de FLE // p.20*
Maria Magdalena NIȚU, *L'image animée en classe de FLE // p.27*
Iulia SAMSON, *Projet didactique : Que disent les animaux ? // p.32*

II. EXPÉRIENCES PÉDAGOGIQUES

Loredana MITITIUC, *Stage pédagogique : Human Rights Education // p.40*
Cristina Maria VOIȚIC, *Stage de formation : Evaluation des compétences des apprenants : de la définition des objectifs aux activités de remédiation // p.42*

III. ÉTUDES THÉORIQUES

Zamfira CERNĂUȚAN, *La traduction littéraire – repères théoriques // p.45*
Silvia CÎRSTEA, *L'image publicitaire – de la civilisation à la didactique du français langue étrangère // p.50*
Ionela Camelia DUMITRU-PETRE, *Le court métrage comme outil didactique // p.56*
Irina MAXIM, *L'interculturel en français langue étrangère // p.58*
Anca MOLDOVEANU, *Les moralités de Charles Perrault // p.61*

Les auteurs // p.67

Des précisions concernant la rédaction // p.70

AVANT- PROPOS

JACQUES DELORS, SUR LA TRANSMISSION DU SAVOIR

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

L'éducation au niveau européen a progressivement acquis une place significative au sein des débats visant l'avenir du projet européen dans un contexte où tant les élites européennes que les citoyens du vieux continent opinent, tous ensemble, que la bonne éducation de la jeunesse et des moins jeunes est une valeur refuge, une valeur essentielle de toute société démocratique, de tout système équilibré et juste. Qu'il s'agit des discussions centrées sur les taux de chômage des jeunes européens, de leur inclusion au marché du travail, des grandes réussites de certains systèmes éducatifs des États membres de l'Union, du programme Erasmus ou des statistiques montrant le niveau d'instruction au sein de la machinerie européenne, la question éducative en Europe rend compte de la nécessité d'un engagement rapide des leaders européens à la création d'un système d'enseignement unique, interactif, réformé, qui diminue le taux de l'abandon scolaire et promeuve le mérite et la performance dans toutes les matières.

La réforme de l'éducation au niveau européen est le plus souvent associée à une personnalité politique, reconnue en France comme le « plus européen des Français »¹ - Jacques Delors. Économiste, militant associatif, syndical et politique, Jacques Delors est le premier homme d'État européen dont l'aura franchit les frontières françaises en raison de son engagement durable au service de l'Europe. Catholique de gauche, pédagogue, Jacques Delors est une des porte-paroles, reconnu au niveau mondial, des politiques éducationnelles².

Cette étude se propose de mettre en avant la vision de Jacques Delors sur la question éducative dans un contexte où l'ancien président de la Commission Européenne est reconnu pour son engagement précoce dans les mouvements d'éducation tout en lui attribuant l'initiative du projet de mobilité d'études au niveau européen qui a connu un véritable succès parmi les jeunes de toute l'Europe. Après un bref rappel biographique, pour exemplifier les idées de Jacques Delors par rapport à l'éducation, nous allons nous intéresser en premier lieu au rapport de l'Unesco pour l'éducation pour ensuite mettre en exergue les quatre piliers de l'éducation identifiés par l'ancien président de l'exécutif européen et terminer avec les défis contemporains auxquels l'éducation est confrontée.

La motivation du choix du sujet est, avant tout, scientifique : approfondir un sujet qui n'a pas suffisamment fait l'objet des analyses universitaires en Roumanie – l'éducation au

1 La formule est utilisée par plusieurs spécialistes des sciences politiques, notamment par Anne DULPHY et Christine MANIGAND, *La France au risque de l'Europe*, Armand Colin, 2006.

2 Nadège CHAMBON, Stéphanie BAZ-HATEM, *Jacques Delors, hier et aujourd'hui*, les éditions Desclée de Bruwer, 2014.

niveau européen présentée de la perspective de l'initiateur du programme Erasmus, qui a changé la vie des millions d'étudiants européens. Ensuite, cette étude se base sur une affinité personnelle de l'auteur pour les mécanismes et l'interaction des institutions européennes avec les catégories sociales européennes à cinq ans de l'entrée en vigueur du Traité de Lisbonne, un sujet qui sera détaillé dans une partie de son mémoire de licence. Enfin, cette recherche se fonde sur un attachement personnel de l'auteur pour une personnalité politique française qui a refusé de se présenter aux élections présidentielles en 1995 dans un contexte où les sondages le donnaient gagnant, d'un homme – fondateur du *think tank* européen *Notre Europe*, dont le parcours à la tête de l'exécutif bruxellois rime avec un âge d'or dans l'histoire de la construction européenne. Nous considérons qu'il est important de présenter les échos récents sur l'éducation d'un acteur politique qui a tant plu aux jeunes et aux moins jeunes et dont la popularité transgresse les frontières de la France, de l'Europe même.

Pour débiter, un fort attachement aux valeurs est le trait spécifique de Jacques Delors, un catholique, humaniste, situé à gauche, voire au centre de l'échiquier politique, profondément européen, qui a développé depuis sa jeunesse un goût particulier pour la transmission du savoir. Pendant son enfance, sans être le meilleur de sa classe, Jacques Delors a eu des bons résultats et a franchi l'école avec enthousiasme. Pendant les trois ans passés à la Banque de France, l'ancien président de la Commission Européenne avait atteint un statut enviable pour son âge en comblant le manque d'études supérieures dans sa formation initiale par les cours du soir. Durant les années 1970, Delors va enseigner l'économie à l'Université Dauphine où il va faire évoluer ses talents de pédagogue. De surcroît, en ce qui concerne l'éducation de ses enfants, malgré son absence physique assez importante, Delors a réussi à leur transmettre une éducation stricte et complète¹. Enfin, durant sa présidence à la Commission Européenne, en 1987, le plus européen des Français a fait naître le programme Erasmus, qui a révolutionné le système éducatif en Europe en permettant aux jeunes européens de suivre une partie de leur formation universitaire dans une université européenne différente de la leur.

La culture se vit. Le succès indiscutable du programme Erasmus constitue une des contributions essentielles à l'Europe des citoyens pour laquelle il y a tant à faire. En premier lieu, Erasmus contribue à la politique de l'emploi en ouvrant de plus larges possibilités aux étudiants qui ont suivi ce programme. En second lieu, Erasmus rappelle le rôle – un peu trop oublié – des universités, leurs responsabilités politiques et sociétales, leur contribution au débat d'idées et à la recherche du bien commun².

Le rapport de l'UNESCO pour l'éducation

Après avoir présidé l'exécutif européen, Jacques Delors est nommé président de la Commission Internationale pour l'éducation pour le XXI^{ème} siècle par le directeur général de l'Unesco, qui lui confie le soin de faire évoluer le sujet éducatif. Delors devient ainsi rapporteur, expert et porte – parole du rapport sur l'éducation de l'Unesco dans un contexte où cet organisme international s'intéresse à la capacité des systèmes éducatifs d'assurer le développement des sociétés modernes. L'éducation représente ainsi un vecteur de dialogue entre les peuples facilitant non pas l'unification du monde, mais le rapprochement de différentes parties dans leur diversité³. Delors est efficace dans sa mission. Il rédige lui – même le début du rapport sur l'éducation en 1995 sous le titre *L'éducation, une utopie nécessaire*. Pour Delors, l'éducation est en effet la base de toute société moderne, une solution pour rapprocher des populations et pour l'évolution personnelle des individus, un

1 Nadège CHAMBON, Stéphanie BAZ – HATEM, *op. cit.*, p. 74.

2 Avant – propos de Jacques Delors dans la brochure *Erasmus change des vies et ouvre des esprits depuis vingt-cinq ans* de l'Union Européenne.

3 Nadège CHAMBON, Stéphanie BAZ – HATEM, *op. cit.*, p. 75.

atout indispensable pour permettre à l'humanité de progresser vers les idéaux de paix, de liberté et de justice sociale¹. Sa vision sur l'éducation s'apparente d'ailleurs à la perspective saint – simonienne sur la question éducative, les deux représentants de la gauche considérant que la bonne éducation d'un peuple est un élément primordial au progrès de la paix et de la liberté des populations.

Le rapport de l'Unesco sur l'éducation publié en 1996 avance les clés de compréhension du statut mondial de l'éducation et envisage plusieurs perspectives sur les politiques d'éducation. L'une des plus importantes insiste sur l'idée que tout se joue avant 5 ans en soulignant qu'importance de l'éducation à partir de la petite enfance. Delors considère que si la famille est la première des écoles, quand celle – ci est en difficulté ou déracinée, c'est bien l'institution qui reste l'unique chance d'intégration sociale de l'enfant. Ce rapport représente jusqu'à l'heure actuelle une référence. Jacques Delors évoque souvent le défi mondial de l'éducation lors de ses conférences : l'éducation est un cri d'amour pour l'enfance, pour la jeunesse que nous devons accueillir dans nos sociétés, avec toute la place qui leur revient, dans le système éducatif, certes, mais aussi dans la famille, dans la communauté de base, dans la nation. À son avis, l'enfant se construit durant ses trois premières années et c'est là qu'on a le plus de difficulté pour essayer de le faire entrer pleinement dans cette société éducative².

Jacques Delors opine que l'éducation constitue la clé de voûte de tout régime démocratique : un système éducatif équitable qui assure une plus grande égalité au sein de la population affectée au départ par les disparités économiques et sociales. Pour lui, un bon système éducatif, quelle que soit la société où il s'applique, témoigne également de la santé de cette société : plus le système est bon, plus la société est juste³.

Les quatre piliers de l'éducation

Un des accomplissements théoriques les plus importants du rapport sur l'éducation de l'Unesco est la définition des quatre piliers différents, indissociables et essentiels à l'éducation tout au long de la vie de chaque individu que nous allons emprunter de l'ouvrage de Nadège Chambon et Stéphanie Baz-Hatem, collaboratrices de Jacques Delors depuis plusieurs années.

Le premier pilier de l'éducation est *Apprendre à connaître*. Ce syntagme fait équipe avec l'acquisition d'un socle de connaissances, de soif de savoir. Ce pilier représente à la fois un moyen et une finalité. Un moyen dans un contexte où « apprendre à connaître » permet à l'être humain de comprendre ce qui l'entoure, d'acquérir les éléments basiques de connaissance. Une finalité, car « apprendre à connaître » peut être un objectif en soi. Nous considérons que ce premier pilier est associable à la curiosité intellectuelle que chaque individu doit développer tout au long de sa vie afin d'être connecté à la réalité qui l'entoure.

Le deuxième pilier est *Apprendre à faire*, un syntagme indissociable du premier pilier, qui devient synonyme de la restitution des connaissances apprises dans un premier temps par l'élève ou l'étudiant. Le rapport de l'Unesco et Jacques Delors attribuent ce deuxième pilier à la formation professionnelle : apprendre à faire afin d'acquérir non seulement une qualification professionnelle, mais plus largement, une compétence qui rende apte à faire face aux défis de la vie et développe l'esprit d'équipe. *Apprendre à faire* vise ainsi le développement des capacités pratiques de l'individu et se penche sur son intégration au marché du travail.

1 *Ibidem*, p. 76.

2 Extrait du discours de Jacques Delors durant la conférence « Life Long Learning » à San Sébastien, novembre 2011.

3 Nadège CHAMBON, Stéphanie BAZ – HATEM, *op. cit.*, p. 78.

Le troisième pilier, *apprendre à vivre ensemble, avec les autres*, est sans aucun doute la cible inachevée de la plupart des politiques d'éducation. Ce pilier rend compte de la nécessité d'affronter la question de la violence dans toute société. Un des buts de l'éducation est de donner, en termes généraux, les compétences pour développer le côté d'animal social de chaque individu : respect et connaissance de l'autre, solidarité, tolérance et non – violence. Le rapport de l'Unesco définit ce troisième pilier de l'éducation via le développement de la compréhension de l'autre et de la perception des interdépendances afin d'assurer la réalisation des projets communs et l'anticipation des conflits. Dans un Europe où la diversité, la mobilité des jeunes, l'immigration sont des éléments clé de la façon de vivre à l'européenne, *apprendre à vivre ensemble* continue d'être, depuis Socrate, un impératif de la vie de chacun d'entre nous qui doit non seulement être préparé pour faire face aux chocs culturels, mais surtout pour écouter, comprendre et accepter des opinions, des mentalités, des mœurs qui sont différents des siens.

*Apprendre à vivre ensemble, c'est banal. C'est essentiel dans le monde où nous vivons, alors que l'on voit renaître partout les effluves de populisme. Alors que l'immigration devient un phénomène parfois explosif, utilisé d'ailleurs par de piètres politiciens pour diviser la société et bâtir sur la haine. C'est pourquoi apprendre à vivre ensemble demeure un élément essentiel de l'école. C'est la relation entre l'école et la communauté qui se trouve concernée. Et c'est aussi la place des disciplines fondamentales que l'on aurait tendance, pour des raisons d'économie dans certains pays, à sacrifier : l'histoire, la géographie et la philosophie. Et notamment, je l'avais suggéré personnellement à l'époque, l'histoire des religions. Il ne s'agit pas de convertir à des religions, mais il s'agit de bien comprendre les héritages, sur lesquels chacun est construit de façon à entrer dans un cycle de tolérance.*¹

Apprendre à être est le dernier pilier de l'éducation identifié par Delors et, à la fois, l'aboutissement des trois premiers. C'est la finalité envisagée par une bonne réforme de l'éducation : en acquérant les principes de base de toute éducation équilibrée, l'enfant apprend à être une personne à part entière et a les bagages nécessaires pour entrer pleinement dans la vie. Ce passage n'est pas, forcément, l'étape la plus facile. *Apprendre à être* signifie créer le tout unitaire préparé pour la vie, intégré dans la société, dans l'esprit du respect des valeurs et de l'ouverture au monde.

*C'est le plus difficile, le plein développement du potentiel créatif de chaque individu, dans toute sa richesse et toute sa complexité*²

Pour résumer, les quatre piliers de l'éducation rendent compte de la nécessité de l'éducation tout au long de la vie de chaque individu, une éducation mise au service de l'humanité, une éducation qui devrait développer la confiance en soi même dans un contexte où chacun est doué pour quelque chose et rien n'est perdu en matière d'éducation.³

États des lieux et place de l'éducation dans les sociétés contemporaines

Sans nous arrêter sur les questions classiques liées à l'abandon scolaire, à la forte différenciation des systèmes d'enseignement au niveau européen ou à la qualité des cadres didactiques ou universitaires dans certains pays membres de l'Union, nous constatons que, pour Jacques Delors, les changements sociétaux confrontent l'éducation à de nouveaux défis tels que l'abondance d'information instantanée.

Il ne s'agit pas ici d'intenter un procès des médias, rassurez – vous, mais de rappeler tout simplement que l'on ne peut pas aujourd'hui être cultivé, affronter l'événement, assumer ses propres responsabilités, dans une société du fast – food où, du jour au lendemain, un

1 Extrait du discours de Jacques Delors durant la conférence « Life Long Learning » à San Sébastien, novembre 2011.

2 *Ibidem*.

3 Nadège CHAMBON, Stéphanie BAZ – HATEM, *op. cit.*, p. 84.

*drame, un événement heureux sont oubliés parce que l'actualité vous entraîne sur d'autres sphères. L'éducation doit lutter contre cette tyrannie du court terme, j'allais dire « du jour le jour ».*¹

De surcroît, les tensions entre court terme et long terme affectent également les politiques éducatives dans le sens où les opinions veulent des réponses et des solutions rapides, alors que beaucoup des problèmes rencontrés nécessitent une stratégie patiente, concertée et négociée de la réforme, tout comme les politiques de l'éducation. L'éducation est censée donc renouveler et garder sa place constituante au sein de chaque société démocratique.

Pour conclure, Jacques Delors est une personnalité politique, sociale, économique, associative, syndicaliste hors du commun. Son souci de l'éducation montre que l'ancien président de la Commission Européenne fait de sa propre utilité une priorité. Le rapport de l'Unesco pour l'éducation, les quatre piliers de l'éducation, le programme Erasmus sont des preuves que l'éducation, à l'acception de Jacques Delors, est la clé de voûte de toute société égalitaire et démocratique, dont l'idéal type serait *apprendre à apprendre*.

BIBLIOGRAPHIE

1. Avant-propos de Jacques Delors dans la brochure *Erasmus change des vies et ouvre des esprits depuis vingt – cinq ans* de l'Union Européenne;
2. Extrait du discours de Jacques Delors durant la conférence « Life Long Learning » à San Sébastien, novembre 2011 ;
3. Extrait du discours *L'éducation tout au long de la vie* prononcé en novembre 1997 à l'ICP ;
4. Nadège CHAMBON, Stéphanie BAZ-HATEM, *Jacques Delors, hier et aujourd'hui*, les éditions Desclée de Bruwer, 2014.
5. Le dictionnaire de français LAROUSSE en ligne, <http://www.larousse.fr/>, site consulté le 27.04.2014.

¹ Extrait du discours *L'éducation tout au long de la vie* prononcé en novembre 1997 à l'ICP.

STRATÉGIES DE CLASSE

ÉVALUER SANS DÉCOURAGER AU LYCÉE

prof. **Corina Cristina ATOFANEI**
Liceul Teoretic „Ion Luca”, Vatra Dornei

La majorité des adolescents arrivent à l'école avec l'intention d'apprendre. Mais, ils se rendent rapidement compte que l'école n'est pas seulement un lieu pour apprendre, que c'est aussi un endroit où l'on est évalué. Le lycée surtout installe tout autour de l'adolescent des miroirs qui lui renvoient une image assez nette de lui-même. Certes, ce n'est pas la première fois que l'apprenant reçoit ainsi de son environnement social des représentations le concernant, mais jamais ces représentations n'ont été aussi nombreuses ni n'ont autant porté sur ses capacités et sur son intelligence. Pour toutes sortes de raisons, plusieurs adolescents acceptent mal cette image personnelle réfléchie par l'école; certains sont même profondément blessés. C'est ainsi que, cette situation provoquant une importante diminution de l'estime de soi, plusieurs apprenants modifient les buts qu'ils poursuivent à l'école : leur priorité n'est plus l'apprentissage, mais la préservation de l'estime de soi par l'évitement des situations pouvant l'altérer davantage.¹

Malgré ce que l'on pourrait croire cependant, la majorité des adolescents est toujours motivée à apprendre, mais cette motivation est désormais secondaire. Ainsi, la motivation scolaire n'est-elle pas tellement une question dichotomique - être ou ne pas être motivé à apprendre - mais une question de priorité d'intention, fonction des buts d'apprentissage ou d'évitement que poursuit l'élève. Les recherches sur le sujet ont montré que la poursuite de buts d'évitement pousse l'élève à adopter certains comportements caractéristiques ayant pour fonction de minimiser l'effet négatif de l'échec sur l'estime de soi². Malheureusement, ces comportements sont pour la plupart incompatibles avec l'apprentissage et la réussite à l'école. Ainsi, très tôt les élèves se rendent compte que l'échec subi à la suite d'efforts intenses est plus dommageable en ce qui concerne les perceptions de soi que l'échec qui suit un investissement moindre d'énergie. En conséquence, les élèves poursuivant des buts d'évitement et de préservation de l'estime de soi en viennent à considérer l'effort comme une menace. Ils deviennent des « chercheurs de bonnes réponses », réticents à prendre des chances et à s'engager dans les tâches scolaires dont les résultats sont incertains. De plus, plusieurs d'entre eux commencent à considérer l'effort comme un palliatif au manque d'intelligence et évitent d'y recourir afin de préserver une image de soi plus positive. Afin de minimiser les risques de dépréciation personnelle, ces élèves en viennent à viser tout juste la note de passage et hésitent à s'engager dans les activités d'apprentissage qui « ne comptent pas dans la note ». En même temps, plusieurs effectuent un processus de rationalisation : alors qu'ils étaient entrés à

1 Cf. Noiset, Georges, *Psychologie de l'évaluation scolaire*, Paris, P.U.F., 1978, p.86

2 *Ibid.*, p. 101

l'école quelques années plus tôt dans le but d'apprendre, ils réussissent à se convaincre de l'inutilité de l'école et du peu d'intérêt des choses qu'on y apprend.

L'apparition de ces attitudes et de ces comportements est la conséquence d'un processus de détérioration graduel de la motivation à apprendre. Cela dit, il importe de préciser que l'élève, tout comme l'enseignant, consacre une bonne partie de son temps à l'évaluation. Cependant, ces deux acteurs n'évaluent pas nécessairement les mêmes choses. La démarche de l'enseignant porte sur les apprentissages de ses élèves alors que celle de l'élève porte plutôt sur lui-même et sur la valeur de l'école¹.

Certaines pratiques pédagogiques et évaluatives peuvent en effet jouer un rôle significatif dans la genèse des buts d'évitement et des comportements de préservation de l'estime de soi. Ainsi, présenter les tâches scolaires aux élèves en leur affirmant qu'elles sont faciles à réaliser pousse ces derniers à interpréter leurs difficultés comme un manque de capacité et à éviter de demander de l'aide. Le fait d'interroger moins souvent certains élèves, de leur laisser moins de temps qu'aux autres pour répondre et de leur donner moins d'indices peut les mener à penser qu'on évalue négativement leurs capacités et influencer à la baisse leurs perceptions de soi. Aussi, tolérer qu'un élève donne moins qu'il n'est capable ou accepter le défaitisme peut contribuer à confirmer les perceptions de soi négatives. Dans le même ordre d'idées, valoriser le rendement plutôt que le dépassement de soi et l'effort contribue à transmettre aux élèves l'idée que la réussite s'évalue uniquement par les notes; et encourager la compétition entre les élèves revient à installer dans la classe une culture « gagnants/perdants », très démotivante pour les élèves qui ne se retrouvent pas parmi les meilleurs. Finalement, adopter une attitude culpabilisante à l'endroit des erreurs et des difficultés pousse les élèves à devenir des « chercheurs de bonnes réponses », réticents à prendre des risques et à persévérer devant les obstacles.

En ce qui a trait plus particulièrement aux pratiques évaluatives, les recherches soulignent avec insistance le fait que les pratiques normatives consistant à comparer les élèves entre eux ou par rapport à une moyenne les encouragent à évaluer leurs capacités plutôt que l'état de leurs connaissances et de leurs compétences. Même quand cette évaluation est positive, elle contribue à détourner les élèves de leurs buts d'apprentissage, à diminuer l'intérêt pour les contenus et les tâches scolaires, et à déprécier les activités qui n'entrent pas dans la composition de la note. Par ailleurs, évaluer selon un calendrier plutôt que sur la base du cheminement des élèves dans le programme d'études a aussi pour effet de maximiser les taux d'échec. En plus, on observe que rendre publics les résultats de l'évaluation en affichant les meilleurs travaux, en installant dans la classe un « tableau d'honneur » basé sur le rendement ou en annonçant les notes devant la classe invite à la comparaison sociale, et, pour plusieurs élèves, mène à des autoévaluations négatives. D'ailleurs, abuser de l'évaluation formelle des apprentissages produit des effets peu désirables. En effet, les recherches montrent que tous les élèves, et particulièrement ceux et celles qui ont de faibles attentes de succès, ont un moins bon rendement et sont moins motivés à apprendre dans un environnement scolaire hautement évaluatif².

En même temps, les chercheurs préoccupés par l'influence des pratiques pédagogiques et évaluatives sur la motivation à apprendre rapportent que certaines façons d'évaluer sont, au contraire susceptibles d'agir positivement sur l'engagement et la persévérance. Par exemple, faire la promotion auprès des élèves d'une conception évolutive du développement des compétences les aide à comprendre que l'apprentissage repose sur l'effort et le travail plutôt que sur des aptitudes innées et inaltérables. Donner la chance à tous les élèves d'être interrogés sur la base de leurs acquis et du niveau de développement de leurs compétences,

1 Barlow, Michel, *L'évaluation scolaire, mythes et réalités*, en *Cahiers Pédagogiques*, n° 418, Octobre 2003, p. 49

2 *Ibid.*, p. 50

tout en leur donnant l'aide et le temps nécessaire pour répondre, constitue une façon adéquate de motiver les élèves. De la même façon, ne pas accepter qu'un élève donne moins qu'il en est capable l'aide à conserver une image positive de ses capacités. Tout cela ne signifie pas qu'il faille offrir à tous le même menu pédagogique, mais plutôt qu'il convient d'adopter des attitudes et des comportements permettant à chaque élève de constater qu'on évalue positivement ses capacités et ses chances de réussite.

Valoriser ainsi le dépassement de soi revient à transmettre aux élèves l'idée que la réussite peut s'évaluer autrement que par les notes et la comparaison sociale, alors qu'encourager la coopération entre élèves contribue à installer un climat de « gagnants » et de réussite pour tous dans la classe. Finalement, l'adoption d'une approche positive de l'erreur et des difficultés peut aussi agir favorablement sur la motivation à apprendre des élèves parce que ces derniers ont besoin de ressentir que l'erreur est une composante normale du processus d'apprentissage d'une langue étrangère et non un indicateur d'un manque de capacités annonciateur de l'échec.

En ce qui concerne plus particulièrement l'évaluation des apprentissages, l'ensemble des experts dans le domaine sont depuis longtemps d'accord pour recommander aux enseignants d'adopter des approches critériées et individualisées. En effet, évaluer les apprentissages à partir de niveaux de maîtrise prédéterminés pour chacun des élèves, sur la base de leurs besoins, de leurs acquis et du curriculum stimule l'engagement et la persévérance et contribue à éviter le découragement. De plus, évaluer formellement les apprentissages non pas au gré du calendrier scolaire, mais lorsque les données de l'évaluation formative montrent clairement qu'ils sont prêts contribue à maximiser les taux de réussite et à limiter les mises en échec inutiles. Par ailleurs, et compte tenu que l'évaluation concerne uniquement l'élève, ses parents et l'enseignant, conserver à l'évaluation son caractère privé contribue à maintenir des perceptions de compétence positives chez l'élève. Aussi, varier les méthodes évaluatives revient à tenir compte des différents modes de traitement de l'information et styles d'apprentissage, alors que donner le droit de se reprendre aide à briser le lien entre les capacités et les perceptions de compétence, suggère que les difficultés et les erreurs font partie du processus d'apprentissage du français langue étrangère et contribue à soutenir des attentes positives de succès¹.

Par ailleurs, le fait de recourir à l'évaluation afin de signaler aux élèves non seulement leurs difficultés, mais aussi leurs progrès aide ces derniers à associer l'évaluation à des émotions positives. Finalement, proposer fréquemment aux élèves des activités qui ne font l'objet d'aucune forme d'évaluation revient à leur communiquer l'idée que l'école (y compris la classe de français langue étrangère) n'est pas seulement un endroit pour être évalué, mais aussi un endroit où l'on fait des choses intéressantes en soi, tout en éprouvant du plaisir.

BIBLIOGRAPHIE

1. NOISET, Georges, *Psychologie de l'évaluation scolaire*, Paris, P.U.F., 1978

2. *Cahiers Pédagogiques*, n° 418, Octobre 2003

3. *Le Français dans le monde*, n° 362, Mars 2009

1 Berchoud, Marie-Jeanne, *Evaluer pour réussir*, in *Le Français dans le monde*, n° 362, Mars 2009, p. 35

LES ALIMENTS

SEQUENCE DIDACTIQUE – TEST

prof. **Roxana Ionela CIOBANU**

Scoala gimnaziala « Panait Georgescu », Dobra, Dâmbovița

THÈME: LES ALIMENTS

SUPPORT : des documents authentiques (des recettes de cuisine, des articles de presse en ligne) ;

NIVEAU CECRL : A2

COMPÉTENCE VISÉE: Compétence visée à l'écrit CE/PE: écrire une recette de cuisine

- Je peux comprendre de courts textes simples contenant un vocabulaire très fréquent des aliments;
- Je peux écrire une suite de phrases simple à la manière d'une recette de cuisine.

NOMBRE DE SÉANCES : 4X50 MINUTES

LE DÉROULEMENT DE LA SÉQUENCE

SÉANCE 1: Le lexique des aliments

DURÉE : 50 minutes

SUPPORT: RECETTE DE CUISINE <http://cuisine.journaldesfemmes.com/recette/307047-crepe-de-pommes/> / <http://youtu.be/p02h9onT-M8>

OBJECTIF: A la fin de séance l'élève sera capable de:

- utiliser le vocabulaire des aliments dans une recette de cuisine;

PHASE	DURÉE	ACTIVITÉ DE L'ENSEIGNANT	ACTIVITÉ DES ÉLÈVES	ORGANISATION	MATÉRIEL
Phase 1	5'	Le professeur demande aux élèves d'extraire une bandelette d'une boîte, lire et répondre aux questions pour introduire les apprenants dans la situation communicative: Aimez – vous aller au marcher? Seuls ou accompagnés? Qu'est-ce que vous aimez acheter? Vous aimez manger quoi: des gâteaux, du fromage?	Les apprenants lisent les questions et répondent aux questions mises par le professeur: Oui/Non Seul/Accompagné Du chocolat / des gâteaux / des crêpes	Travail frontal et en binôme	
Phase 2	15'	Consigne 1 Vous allez voir une vidéo. Regardez attentivement le matériel pour mieux répondre aux questions et faire des hypothèses concernant le sujet de la séance. (voir annexe 1)	Les élèves répondent aux questions: Une recette de cuisine; Comment faire des crêpes Des ingrédients l'infinifit Mise en commun des réponses et reVISIONNAGE du document	Travail individuel et frontal	http://youtu.be/p02h9onT-M8 fiche de travail
Phase 3	5'	Le prof donne aux élèves une phrase lacunaire pour avoir le canevas d'une recette de cuisine. (voir annexe 2) Consigne 2: Remplis les lacunaires à l'aide de la tâche antérieure.	Les élèves notent la phrase lacunaire et remplissent les espaces libres.	Travail Individuel	Fiche de travail
	10'	Le professeur propose aux élèves de voir une véritable recette de cuisine à savoir comment faire des crêpes de pommes. Consigne 3. Lis silencieusement le texte une fois puis on met en commun la lecture à l'aide du jeu mime.	Les élèves lisent silencieusement le texte puis à haute voix (jeu de mime)- un	Travail individuel et en binôme	http://youtu.be/p02h9onT-M8

			fait la lecture et l'autre mis en pratique.		la recette
Phase 4	10'	<p>Consigne 4: Souligne avec une ligne les ingrédients et avec deux lignes les actions. Dresse le champ lexical des aliments utilisés.</p> <p>Consigne 5: Le prof. propose un court visionnage (premières secondes du première document) et le deuxième document pour répondre à la question suivante: Quelles sont les informations supplémentaires qu'une recette de cuisine propose en plus que la manière de préparation?</p>	<p>Les élèves soulignent et dressent le champ lexical (à l'aide d'un logiciel) des aliments: pommes, œufs, sucre, lait, farine (voir annexe 3)</p> <p>Les élèves observent que la recette propose un temps de préparation, de cuisson, de repos, le nombre de personne et les quantités précises.</p>	Travail frontal	Fiche du logiciel (la grappe)
Devoir	5'	En s'appuyant sur le vocabulaire découvert et en insérant d'autres termes imagine-toi une recette de cuisine.	Les élèves notent le devoir.		

ANNEXE 1

A) Entourez la variante correcte:

1. Le document présenté est un :
 - a) Un reportage
 - b) une recette de cuisine
 - c) une comptine
2. Le titre de document est:
 - a) Comment faire des crêpes?
 - b) Comment faire de achats?
 - c) Qu'est-ce que tu fais?
3. Le lait, les oeuf, la farine sont :
 - a) Des ingrédients
 - b) des étapes de préparation.
4. Les verbes qui désignent les étapes de préparation sont utilisé à:
 - a) L'Impératif
 - b) au présent de l'indicatif
 - c) à l'infinitif

B) Cherche l'intrus qui n'a pas été utilisé dans la préparation des crêpes:

- a) Lait; b)beurre; c) oeufs d) farine e)huile

C) Vrai ou faux?

- a) Le beurre a été fondu.
- b) On a utilisé seulement les blancs des oeufs.
- c) On a ajouté une tasse de farine.
- d) On n'a pas ajouté de sucre.

ANNEXE 2

A l'aide de la fiche antérieure remplis les espaces libres :
Pour une recette de cuisine on a besoin d'un titre pour le gâteau; on achète les ingrédients et à l'aide de verbes à l'infinitif on désigne les étapes de préparation.

SÉANCE 2 – Les articles partitifs à travers une recette de cuisine

OBJECTIF: utiliser les formes de l'article partitif dans une recette de cuisine

Documents supports: fiches avec des images d'aliments;

Une recette de biscottes <http://www.750g.com/petits-biscuits-de-noel-a-lepeautre-r80561.htm>

PHASE	DURÉE	ACTIVITÉ DE L'ENSEIGNANT	ACTIVITÉ DES ÉLÈVES	ORGANISATION	MATERIEL
Phase 1	5'	Le professeur colle dans la classe des images qui représentent des ingrédients pour une recette. (voir annexe) Consigne 1: Vous allez passer et noter sur les fiches ce que l'image représente pour vous. Le professeur supervise toujours l'acte de parole et l'acte d'écriture de ses élèves.	Les élèves notent sur chaque fiche des mots représentatifs: J'aime ça, enfance, petit déjeuner, doux, chaleur familial, du pain, ingrédients pour un dessert et puis ils les mettent en commun au tableau.	Travail frontal, avec toute la classe	Fiches
Phase 2	5'	Le professeur introduit un élément déclencheur la recette en format électronique et sur une feuille) pour vérifier les hypothèses lancées par les élèves et annonce qu'ils vont continuer la préparation culinaire pour le Noël, mais aujourd'hui à l'aide de la grammaire.	Les élèves collent les recettes reçues dans leurs cahiers .	Travail frontale	http://www.750g.com/petits-biscuits-de-noel-a-lepeautre-r80561.htm
Phase 3	30'	Le professeur propose aux élèves de participer à l'activité intitulé <i>La cuisine par mots et par gestes</i> et organise la classe en 2 groupes: ceux qui s'occupent des mots et ceux qui visent la manière de faire. Quand les linguistes portent la discussion vers les articles, le professeur insiste sur les partitifs (ce qu'ils désignent, formes qui existent dans le texte, pourquoi on a la préposition <i>de</i> quand on a un quantitatif.	Les élèves s'organisent en deux groupes: les linguistes qui lisent le document et qui observent qu'on a dans le corpus du texte plusieurs noms qui désignent les aliments qu'on a besoin pour les petits biscuits qui sont accompagnés des articles (c'est le point où intervient le professeur) des verbes qui indiquent les actions qu'on doit faire pour atteindre le but et qui peuvent être à l'infinitif comme on avait déjà observé ou à l'impératif. On observe aussi le numéral pour indiquer les quantités précises. Les élèves soulignent sur la fiche les partitifs et font les notations nécessaires. Une partie de l'autre groupe fait la lecture du texte (2,3 élèves) et 2,3 élèves imitent ce que leurs collègues disent pour insister sur la compréhension du texte, pendant que les autres du groupe font des petits dessins avec les ingrédients et les étapes de préparation.	Travail par groupes	Le document donné par le professeur
Phase 4	5'	À la manière inverse du dernier exercice, le professeur propose aux élèves de trouver la recette pour un jour magnifique et comment ça sinon avec un bon café. Il donne aux apprenants les images avec les ingrédients et les élèves doivent ajouter leur nom en français et les verbes associés à chaque étape pour mener à la fin le produit. Attention aux partitifs!	Les élèves regardent les images et rédigent la recette pour un jour magnifique. Mise en commun des	Travail en binôme	Des images avec des ingrédients

			résultats		
Phase 5 Devoir	5'	Je vous donne les ingrédients : crayons, livres, lecture, exercice, inspiration, sueur, larmes, émotion. C'est à vous de trouver les quantités et la manière de préparation pour obtenir la recette parfaite pour passer un examen. Attention à l'emploi des partitifs!	Les élèves notent le devoir dans les cahiers.	Travail individuel	Vocabulaire d'appui

SÉANCE 3 – Acheter des aliments

OBJECTIFS:

- rédiger un dialogue entre une personne qui vend et une personne qui achète des aliments;
- jouer les rôles de ces deux personnages.
- **Document support** : la vidéo

http://www.youtube.com/watch?v=Lw_jNAhdGA&feature=share&list=PLX2KAwoL28nXjdGFUbOFRFmWP2o8vWutE

PHASE	DÉCOUPAGE TEMPOREL	ACTIVITÉ DE L'ENSEIGNANT	ACTIVITÉ DES ÉLÈVES	ORGANISATION	MATÉRIEL
Phase 1	5'	Le professeur embauche une conversation sur l'acte de faire des achats: Qui fait chez vous les achats? Vous aimez aller au supermarché? Qu'est-ce que vous achetez?	Les élèves répondent aux questions du professeur: ils aiment ou pas faire des courses, leurs parents et parfois eux-mêmes font ça, ils achètent le nécessaire pour une maison et pour chaque personne : des aliments, des vêtements.	Travail frontal	
Phase 2	10'	Le professeur propose aux élèves d'écouter une vidéo et puis il lance une discussion pour faire des hypothèses: De quel type d'acte il s'agit dans la vidéo? Où se trouvent les personnages? Vous avez été dans une situation similaire? Pour vérifier les hypothèses, le prof. propose aux élèves de regarder la vidéo et, en même temps, il distribue des fiches avec la transcription en lettres du document audio-vidéo	Les élèves écoutent et font des hypothèses, mises en commun au tableau : Il s'agit de deux personnes: l'une qui vend et l'autre qui achète des aliments. Il sont au marché, dans un magasin ou peut être chez le vendeur. Ils ont été tous dans une telle situation. Les élèves regardent le document, ils confirment ou pas leurs hypothèses et collent la fiche dans les cahiers.	Travail frontal	http://www.youtube.com/watch?v=Lw_jNAhdGA&feature=share&list=PLX2KAwoL28nXjdGFUbOFRFmWP2o8vWutE

Phase 3	15'	Une fois le texte sous les yeux, le professeur l'exploite au maximum. Consignes: Lisez à haute voix les premiers mots lancés par les personnages? Qu'est-ce que la dame achète? Pour entretenir la conversation quel type de phrase utilise le vendeur? Et à la fin?	Les élèves répondent qu'il s'agit des formules pour saluer poliment. Ils soulignent ces indices. Elle achète des aliments: des pommes de terre, des tomates et des poivrons, des pommes... Il utilise l'interrogation <i>ça sera tout?</i> mais aussi des verbes à l'impératif quand on demande quelque chose. La femme peut acheter en plus ou pas du tout, mais toujours d'une manière polie <i>s'il vous plaît</i> . Les deux prennent congé après avoir payé les achats.		Fiche avec le texte
Phase 4	15'	À la manière de nos amis, imaginez et rédigez avec votre collègue une situation similaire en tenant compte du schéma dont on vient de parler: Vous devez acheter des aliments pour la fête de Noël. Jouez vos personnages!	Les élèves rédigent les minialogues et jouent les personnages	Travail en binôme	
Phase 5 Le devoir	5'	Dressez une liste d'achats préférés qui servira comme document pour l'évaluation orale de la fois prochaine.	Les élèves notent le devoir.	Travail individuel	

ANNEXE 1: Le corpus du texte utilisé:

- Bonjour, Madame! En quoi puis-je vous servir?
- Bonjour. Je voudrais 2 kilos de pommes de terre, s'il vous plaît.
- Désirez –vous autre chose?
- Oui, je voudrais également 8 tomates s'il vous plaît.
- Bien sûr.
- Avez vous des poivrons?
- Oui, nous avons des poivrons verts, rouges et jaunes.
- Dans ce cas donnez moi 3 poivrons verts, 1 poivron rouges et 2 poivrons jaunes.
- Ça sera tout, Madame?
- Non, pour finir je prendrai 4 pommes,1 kilo de bananes, 1 melon, s'il vous plaît.
- Ca fait 22,50 €.
- Voici 25 €.
- Et voilà 2,50€. Voici votre ticket. Passez une bonne journée. A bientôt!
- Merci. Au revoir.

SÉANCE 4 - TEST SOMMATIF

OBJECTIF: comprendre globalement un texte vu pour la première fois;
écrire une recette de cuisine;

SUPPORT: (<http://sante.journaldesfemmes.com/nutrition-digestion/top-10-des-aliments-pour-vivre-plus-longtemps/la-pomme.shtml>)

Vous avez 45 minutes de travail.

Vous avez 10 point d'office.

I. Lisez attentivement le texte suivant:

Top 10 des aliments pour vivre plus longtemps N°9 : la pomme

La pomme fait partie des fruits qui ont tout bon. Peu calorique, plus ou moins sucrée selon la variété choisie, elle a aussi un grand pouvoir de satiété, utile lorsqu'on souhaite faire attention à sa ligne. Les études se multiplient et démontrent par exemple que la consommation de pommes est **bénéfique en cas de taux de cholestérol élevé**. En plus, on en trouve toute l'année, alors pourquoi s'en priver ? **L'avis du Dr Laurence Lévy-Dutel** : "Il n'y a pas de différences nutritionnelles (vitamines et minéraux) entre les différentes variétés. Par contre, il peut y avoir des variations caloriques selon la teneur en sucre de la pomme. Un détail important à ne pas négliger : **il faut manger la pomme AVEC la peau (lavée)**. C'est là que se trouvent les vitamines et les minéraux. L'éplucher serait donc retirer les bienfaits."



(<http://sante.journaldesfemmes.com/nutrition-digestion/top-10-des-aliments-pour-vivre-plus-longtemps/la-pomme.shtml>)

Les activités qui suivent ont comme support le texte que vous venez de lire.

A. Entourez la variante correcte:

20 points

1. Le document est :
 - a) un poème
 - b) un article en ligne
 - c) un reportage
2. L'aliment dont le document parle est :
 - a) un fruit
 - b) un légume
 - c) un gâteau
3. L'avis du docteur Dutel est :
 - a) de manger la pomme avec la peau ;
 - b) de manger la pomme sans la peau ;
 - c) de manger la pomme avec la peau lavée ;
4. On trouve des pommes
 - a) en hiver
 - b) toutes les saisons
 - c) en été

B. Vrai ou faux ? Cochez (X) dans la case correspondante : 20points

	VRAI	FAUX
La pomme est un fruit utile quand on souhaite faire attention à sa ligne.		
Dans la peau ne se trouvent pas les vitamines et les minéraux.		

La pomme occupe le numéro 9 dans le top 10 des aliments pour vivre plus longtemps.		
La consommation de pommes n'est pas bénéfique en cas de taux de cholestérol élevé.		

C. Mettez les phrases dans l'ordre du texte : 20 points

- a) En plus, on en trouve toute l'année, alors pourquoi s'en priver ?
- b) La pomme fait partie des fruits qui ont tout bon.
- c) Il faut manger la pomme AVEC la peau (lavée).
- d) Peu calorique, plus ou moins sucrée, selon la variété choisie, elle a aussi un grand pouvoir de satiété, utile lorsqu'on souhaite faire attention à sa ligne.

Votre réponse 1.....; 2; 3; 4

II. À la manière du document présenté au premier exercice dresse ton top des aliments pour vivre plus longtemps (5 aliments disposés dans un triangle). Choisis un ou plusieurs pour les utiliser dans une recette de cuisine (vraie ou inventée) (10 lignes). 30 points

BARÈME - CORRIGÉ

I. Compréhension de l'écrit:

A. Entourez la variante correcte: 4*5p=20p

1 – b; 2 – a; 3 – c; 4 – b.

B. Vrai ou faux ? Coche (X) dans la case correspondante :

4*5p= 20points

	VRAI	FAUX
La pomme est un fruit utile quand on souhaite faire attention à sa ligne	X	
Dans la peau ne se trouvent pas les vitamines et les minéraux.		X
La pomme occupe le numéro 9 dans le top 10 des aliments pour vivre plus longtemps.	X	
La consommation de pommes n'est pas bénéfique en cas de taux de cholestérol élevé.		X

C. Mis les phrases dans l'ordre du texte :

4*5p= 20 points

- a) En plus, on en trouve toute l'année, alors pourquoi s'en priver ?
- b) La pomme fait partie des fruits qui ont tout bon.
- c) Il faut manger la pomme AVEC la peau (lavée).
- d) Peu calorique, plus ou moins sucrée, selon la variété choisie, elle a aussi un grand pouvoir de satiété, utile lorsqu'on souhaite faire attention à sa ligne.

Votre réponse: 1...b; 2 ...d; 3 ...a.; 4 ...c

II. Production écrite

Contenu: 12 points

- peut mettre en adéquation sa production avec la situation proposée; 3 pts.
- peut respecter la consigne de longueur indiquée; 3 pts.

- peut décrire de manière simple des activités, des expériences personnelles; 3 pts.
- peut communiquer sommairement ses impressions, ses sentiments. 3 pts.

Cohérence et cohésion: 12 points

- peut produire un texte simple et cohérent; 6 pts.
- peut relier des énoncés avec les articulations les plus fréquentes. 6 pts.

Grammaire, lexique, orthographe: 6 points

- peut utiliser des structures et des formes grammaticales simples; 2 pts.
- peut utiliser un répertoire élémentaire de mots et d'expressions relatifs à la situation proposée; 2 pts.
- peut écrire avec une relative exactitude phonétique mais pas forcément orthographique. 2 pts.

BIBLIOGRAPHIE

1. Cadre Européen commun de référence pour les langues
2. <http://cuisine.journaldesfemmes.com/recette/307047-crepe-de-pommes>
3. <http://youtu.be/p02h9onT-M8>
4. <http://www.750g.com/petits-biscuits-de-noel-a-lepeautre-r80561.htm>
5. http://www.youtube.com/watch?v=Lw_jNAhdGA&feature=share&list=PLX2KAwoL28nXjdGFUbOFRFmWP2o8vWutE
6. <http://sante.journaldesfemmes.com/nutrition-digestion/top-10-des-aliments-pour-vivre-plus-longtemps/la-pomme.shtml>

L'ÉVALUATION DES COMPÉTENCES EN CLASSE DE FLE

prof. **Steluța DRĂMBU**
Colegiul Național « Nicolae Bălcescu » Brăila

À cette époque où tout doit être calculé, quantifier l'activité de l'enseignant et celle de l'apprenant fait figure de bilan des efforts entrepris et d'anticipation, de prévision de l'évolution ultérieure.

L'enseignant débutant, au cours de sa formation initiale, ne reçoit point de formation à l'évaluation. On se demande s'il possède quelque science innée qui lui permettrait de savoir évaluer le progrès de ses élèves sans trop se poser de questions. Son seul modèle est celui du schéma selon lequel lui-même a été évalué en tant qu'élève. Notre mémoire scolaire garde l'image de la note qui tombe comme un verdict, comme la sentence impitoyable d'un juge inflexible qui sanctionne les infractions impardonnables d'un « contrevenant » ayant transgressé les lois du code linguistique. Ou bien celle des lauriers du gagnant, de la récompense accordée pour la persévérance, pour le courage et l'imagination. Souvent, l'acte évaluatif donne lieu à des malentendus entre les deux acteurs du processus d'enseignement/apprentissage, l'évaluateur et l'évalué. L'évalué mécontent de sa note réclame des explications. Comme si cela ne suffisait pas, un autre facteur impliqué dans l'enseignement surgit, à savoir l'établissement qui entreprend à son tour l'évaluation de l'évaluateur en fonction des résultats de ses apprenants.

Ce tableau nous fait réfléchir sur l'acte d'évaluation des compétences de l'enseignement de même que sur ses conséquences immédiates ou à long terme tout en nous invitant à reconsidérer les rapports qui s'établissent entre nos apprenants et nous-mêmes afin de lever les malentendus qui faussent la relation pédagogique et altèrent notre communication. Le futur postulant doit savoir s'auto-évaluer, compétence qui s'acquiert au cours de la scolarité. Mais, c'est à l'enseignant que revient la tâche d'associer l'apprenant à l'acte d'évaluation, de lui apprendre à se remettre en question, de le faire consentir par contrat à quitter sa situation de sujétion à laquelle le vouait un enseignement traditionnel et prendre en main son apprentissage. Au lieu de subir, il doit définir ses propres objectifs et, dans la classe moderne, non seulement il peut, mais il a le droit de savoir où il en est. C'est pourquoi les fiches d'auto-estimation ont un rôle important permettant à l'apprenant d'estimer s'il a atteint ou non l'objectif établi par l'enseignant. Cela consiste à répondre par écrit à un questionnaire élaboré par l'enseignant. En voilà un modèle :

Objectif : Savoir s'y prendre pour inviter quelqu'un

Je suis capable de : saluer mon interlocuteur, utiliser les formules de politesse, formuler une invitation et demander une réponse à mon interlocuteur, réitérer l'invitation en trouvant des arguments plus forts et pertinents, exprimer le regret dans le cas d'un refus, prendre congé.

En matière d'évaluation des acquis linguistiques, les chercheurs font la distinction entre le domaine du contrôle, de l'évaluation cumulative, et le domaine de l'évaluation formative, de la « prise d'information », selon Christine Tagliante. On ne saurait non plus ignorer l'évaluation initiale à laquelle on procède au début de l'étude d'une nouvelle discipline, au passage à un niveau supérieur ou avant de commencer un nouveau chapitre.

L'évaluation cumulative, effectuée à la fin d'une étape, prouve difficilement son efficacité ne permettant ni de juger l'activité précédente ni de pronostiquer le déroulement ultérieur. Contrôler, c'est vérifier la conformité des performances de l'apprenant à la norme de la langue cible. C'est pourquoi on utilise des tests, des épreuves, des exercices, des

examens qui font le bilan d'une situation donnant lieu à une note. Ce type d'évaluation est le plus souvent imposé par une institution et sert à classer les apprenants, les candidats. Il s'efforce de comparer et de classer des performances sans trop se soucier des êtres engagés dans le processus d'enseignement / apprentissage. Avec cette forme d'évaluation on n'est pas loin de l'évaluation économique visant à juger l'efficacité du système de l'éducation en fonction du rapport : ressources matérielles et financières investies par la société / résultats de l'enseignement. En utilisant uniquement cette forme d'évaluation, les « jeunes âmes » risquent d'être « broyées, laminées par le rouleau compresseur de l'académisme », pour reprendre les mots de N.H. Kleinbaum prononcés par M. Keating.¹

L'enseignant possède aussi l'instrument de l'évaluation continue ou formative. Destinée à accompagner l'apprenant tout le long de son parcours d'apprentissage du programme scolaire et mesurant ses résultats par petites séquences, son efficacité est incontestable. Reposant sur le feed-back, elle est solidaire de l'acte d'apprentissage auquel elle équivaut quasiment, permettant ainsi le réglage subjectif de l'apprentissage, la corrélation des méthodes avec les objectifs opérationnels concrets. Loin de punir, ce type d'évaluation est appelé à guider, à stimuler les apprenants, les encourageant également à cultiver leur capacité d'auto-évaluation. Au cours de cette forme d'activité, l'information recherchée c'est de savoir si l'objectif pédagogique désiré par l'enseignant a été atteint ou non par les apprenants. Dans ce but on utilise des fiches d'auto-estimation, des tests, des exercices de vérification qui produisent une information commentée destinée aussi bien à l'enseignant qu'à l'apprenant.

On ne saurait ignorer la relativité des notes, étudiée par des chercheurs qui ont signalé les effets responsables de l'invalidation de l'acte d'évaluation. En voilà quelques-uns, formulés par Yvan Abernot : effets d'ordre et de contraste (nous sommes conscients que la place occupée par une copie dans une série de mauvais devoirs a toutes les chances de pervertir l'acte de son évaluation), effets de contamination (il y a le risque que les points accumulés par un item influencent les autres), effets de stéréotypie (gardons-nous de « coller » à un apprenant une note définitive pendant toute sa scolarité !), effet de halo (le référent social, comportemental ou les considérations d'ordre esthétique pourraient également entraîner la sous-estimation ou la surestimation de l'apprenant), effet de la tendance centrale (lorsque l'enseignant contourne la difficulté de corriger en regroupant ses notes autour de la moyenne), effet de relativisation (l'impression d'ensemble l'emporte parfois sur le niveau réel des copies), effet de trop grande indulgence (due à une mauvaise perception du concept d'horizontalité interactive ou à une intention de « captatio benevolentiae ») et de trop grande sévérité (comme critère de reconnaissance de la compétence professionnelle).²

Les chercheurs ont mis à la disposition des enseignants des instruments d'évaluation plus objectifs que ceux offerts par l'enseignement traditionnel, à savoir les tests. L'avantage de ces moyens d'évaluation consiste dans l'apport d'un supplément considérable d'objectivité, de rigueur scientifique sans parler de l'aspect visant la simplification du travail. Si les questions sont conçues de façon à éviter un éventail de réponses acceptables et à « bannir tout jugement »³, celles-ci respecteront le critère de la brièveté. En fait, leur utilisation permet de réduire le risque de fraude. C'est toujours dans le sens de l'économie que l'emploi des tests s'avère efficace, éliminant les temps morts par l'utilisation d'une grille de correction ou d'une carte de réponse.

On pense à la définition donnée par Jean-Claude Mothe selon lequel le test de langue vivante serait « une épreuve aux questions nombreuses, contraignantes, standardisées et nécessitant une réponse brève (...) par opposition aux questions peu nombreuses, précises et demandant une réponse longue et diversifiée des épreuves de type traditionnel, et par

1 N. H. Kleinbaum, *Le Cercle des poètes disparus*, Éditions Michel Lafon, 1990, p. 53

2 Yvan Abernot, *Les méthodes d'évaluation scolaire*, Dunod, Paris, 1996, p. 28

3 Jean-Claude Mothe, *L'évaluation par les tests dans la classe de français*, Hachette, Larousse, 1975, p. 12

opposition aussi à ce que recouvre en anglais le terme *test*, qui y désigne n'importe quelle sorte d'épreuve. »¹

L'élaboration des tests est un processus à plusieurs étapes : fixer les objectifs des tests ; préparer des items ; fixer des techniques de réponses ; ranger les items ; élaborer les consignes ; rédiger les feuilles de réponses ; pré-expérimenter ; fixer le barème ; préciser le temps de travail.

Dans les classes de débutants, en tenant compte de la pauvreté des connaissances linguistiques et des habitudes de communication rudimentaires, l'enseignant ne saura évaluer qu'une seule des quatre capacités linguistiques ou la maîtrise d'une seule composante de l'analyse linguistique (vocabulaire, grammaire, prononciation, orthographe). À ce niveau il faut appliquer des tests très brefs et dont les tâches sont faciles à résoudre puisque le but est d'encourager les apprenants, de susciter une attitude favorable à l'apprentissage de la nouvelle langue.

Au niveau moyen, dès la fin du premier cycle, on évalue le savoir-faire par le biais des dialogues situationnels dont les items correspondent à des actes de parole tels : se présenter, inviter, offrir, refuser, accepter, proposer, féliciter, décommander, faire des compliments, etc. Comme le dialogue fait jouer tant la maîtrise des capacités linguistiques que le maniement des composantes linguistiques, il nous faut mettre à profit certaines situations quotidiennes de communication qui se prêtent à l'emploi de certaines catégories grammaticales et d'un vocabulaire approprié : À la gare, Au téléphone, Aux achats, Dans une agence de voyage, etc. La consolidation des connaissances acquises est assurée par l'administration suffisamment fréquente des quiz (le quiz est une sorte de test très bref portant sur le contenu d'une petite unité de cours) et des tests de progrès.

EXEMPLES DE QUIZ :

Niveau débutant

Complétez les phrases à l'aide de : le ou la

... plumier de Jean est sur ... table. ... livre de Julie est dans ... cartable. Jean est dans ... classe. Nadine est sur ... colline. Elle dessine ... petite tortue.

Corrigé :

Le plumier de Jean est sur la table. Le livre de Julie est dans le cartable. Jean est dans la classe. Nadine est sur la colline. Elle dessine la petite tortue.

Niveau moyen

Fais l'accord des participes passés soulignés, si besoin est :

- Elles s'étaient **téléphoné**, ensuite elles se sont **rencontré**.
- Ils se sont **enfui** par l'escalier.
- Nous nous sommes **souvenu** de notre voyage.
- Nous nous étions **rencontré** à Lyon.
- Elles se sont **réjouï** de nous voir.
- Les deux automobilistes se sont **adressé** des injures et se sont même **battu**.
- Elles se sont **souri**, ensuite elles se sont **séparé**.

Corrigé:

Elles s'étaient téléphoné, ensuite elles se sont rencontrées.

Ils se sont enfuis par l'escalier.

Nous nous sommes souvenus de notre voyage.

Nous nous étions rencontrés à Lyon.

Elles se sont réjouies de nous voir.

Les deux automobilistes se sont adressé des injures et se sont même battus.

Elles se sont souri, ensuite elles se sont séparées.

¹ J.C., Mothe op. cit., p.13

Niveau avancé

Remplacez les points par le mot **tout** écrit correctement :

Vos relations avec cette famille sont différentes de celles que vous avez avec ... vos amis. Les pensées qu'il avait exprimées étaient ... aussi intéressantes que celles de l'interlocuteur. Avant de partir en voyage, Suzanne fit un dernier contrôle ; ... les fenêtres étaient bien closes. L'entrevue ... prochaine que j'avais en perspective me donnait les émotions du monde. Il avait recouvré ses esprits ; ... trace d'irritation avait disparu de son visage. Elle n'est plus ... jeune, bien qu'elle s'abstienne de le reconnaître. La maison était ... illuminée ; la réception commençait. Les arbres se dressaient ... noirs contre le ciel.

Corrigé : toutes, tous, tout, toutes, toute, tout, tout.

Enseignants, didacticiens et apprenants, on est tous d'accord qu'à présent l'objectif essentiel de l'apprentissage d'une langue étrangère est d'acquérir les compétences nécessaires à l'échange linguistique, à la communication. Alors, l'acte évaluatif vise à vérifier dans quelle mesure l'apprenant est ou sera capable de se servir de ses acquisitions linguistiques dans des situations réelles de communication. L'aspect linguistique et pratique du programme d'enseignement englobe trois compétences : linguistique, socio-pragmalinguistique et stratégique.

La compétence linguistique porte sur la prononciation, l'intonation, la syntaxe, la morphologie et le vocabulaire. En utilisant son interlangue, l'apprenant commet inévitablement des erreurs grammaticales, des fautes de prononciation, plus ou moins systématiques. Mais l'évaluation permettra de faire la distinction entre celles qui gênent la communication et celles qui laissent passer le message sans nuire à la conversation.

La compétence socio-pragmalinguistique porte sur la situation de communication et l'acte ou l'intention communicative. Il s'agit là de la pertinence des phrases émises par l'énonciateur. Les variables dont il faut tenir compte au cours des échanges linguistiques sont : qui communique avec qui ?, sur quoi ?, où ?, par quels moyens ?, dans quel type de langage ? (énoncés informatifs, expressifs, appellatifs)

La compétence stratégique porte sur les différents moyens, autres que les mots de la langue étrangère, auxquels l'apprenant fait appel lorsqu'il est à court d'inspiration langagière : mimique, gestes, mots appartenant à une autre langue étrangère ou à la langue maternelle.

Pour la compréhension d'un document sonore, on suit les étapes suivantes : le repérage de la situation, l'observation de l'organisation du discours. Le test de compréhension orale est à la fois un instrument qui facilite le travail de l'apprenant. Car la grille proposée par l'enseignant focalise l'attention de l'apprenant qui découvre ainsi le contexte de l'interaction, les relations interpersonnelles, le but de l'échange verbal. Voilà la grille élaborée par Christine Tagliante¹:

Qui parle à qui ?	Combien de personnes parlent-elles ? Ce sont des hommes, des femmes, des enfants ? Quel âge peuvent-ils avoir ? Peut-on les caractériser (nationalité, statut social, rôle, état d'esprit...) ?
Où ?	Peut-on situer le lieu où l'on parle (rue, studio, terrasse de café...) ? Y a-t-il des bruits de fond significatifs (rires, musique, bruits de rue, discussions en arrière fond...) ?
De quoi ?	Peut-on saisir globalement le thème dominant, les sous-thèmes, les domaines de référence ?
Quand ?	À quel moment se situe la prise de parole (heure de la journée, jour de la semaine, avant ou après tel ou tel événement dont on parle) ?
Comment ?	Quel est le canal utilisé (entretien en face à face, radio, télévision,

¹ Christine Tagliante, *La classe de langue*, CLE International, 2002, p. 77

	micro-trottoir, téléphone, interview, conversation...) ? Quels sont les registres de langue utilisés ?
Pour quoi faire ?	Quelle est l'intention de la personne qui parle (informer, expliquer, raconter une histoire, commenter, décrire, présenter un problème, faire part de son indignation...) ?

Cette grille s'avère un guide qui, respectant les critères de l'analyse des interactions (conversations familiales, entretiens, interviews, débats, transactions commerciales, échanges didactiques, etc.), mène à la compréhension du texte sonore soumis au décryptage. Si cette opération de repérage s'effectue en groupes de deux ou trois élèves, l'élucidation se fera en grand groupe et on peut même passer à l'écrit en complétant la grille au tableau noir.

Mais pour saisir le sens global du document nous sommes invités à repérer les marqueurs de la structure du texte. Nous nous appuyons toujours sur les béquilles offertes par Christine Tagliante¹:

La structuration	Un plan est-il annoncé ? S'il l'est est-il suivi ? Peut-on repérer l'organisation interne du discours ? Peut-on repérer certaines idées annoncées : affirmation, arguments, illustrations, exemples ? Certains des développements sont-ils repérables ?
Les marqueurs	Y a-t-il : - des connecteurs logiques : d'une part, d'autre part, par ailleurs... ? - des marqueurs chronologiques : tout d'abord, ensuite, puis, enfin... ? - des marqueurs d'opposition : malgré cela, bien que, en dépit de, mais, au contraire, cependant... ? - des marqueurs de cause ou de conséquence : en effet, étant donné que, de manière que, pour la raison suivante... ?
Les mots	Repérez les mots qui peuvent vous mettre sur la voie du sens : - les mots transparents (en se méfiant des faux amis) ; - les reprises, les répétitions ; - les mots clés significatifs du thème ou des sous-thèmes.
Les indications	- les chiffres ; - les noms géographiques ; - les lieux ; - les dates, les sigles.

L'évaluation de la compréhension orale permet à l'évaluateur de vérifier la capacité des apprenants à choisir la meilleure solution, d'apprécier la qualité de leur prononciation, la richesse du vocabulaire employé. En outre, comme le document authentique constitue un modèle de phonation, d'expression orale et de structuration du discours, l'apprenant est stimulé en même temps à s'exprimer en langue étrangère.

Quant aux exercices d'expression orale, ceux-ci peuvent reposer sur : l'observation et la description d'un support visuel, l'imagination d'une suite ou de la fin d'une histoire, sur la discussion (entretien, débat, exposé des élèves), l'action (les jeux dramatiques, les procès littéraires et non seulement).

La tâche de l'enseignant de FLE s'avère difficile de plusieurs points de vue. D'abord il est responsable de l'acte d'incitation à cette forme de communication à distance qui suppose

¹ Christine Tagliante, op.cit., p.78

un destinataire absent, mais une fois engagé dans cette activité, il se sent pris au piège de la correction grammaticale (formes verbales, accord du participe passé, de l'adjectif avec le nom déterminé, concordances des temps, structures syntaxiques, rapports de coordination ou de subordination, adéquation du lexique), de l'orthographe et de la sincérité sinon de l'originalité de l'expression écrite. L'enseignant doit adapter sa stratégie évaluative en fonction de l'âge de l'apprenant. Comme l'objectif principal, au niveau élémentaire, c'est de stimuler la communication, notamment orale, mais aussi écrite, il est vain d'attendre que le débutant s'exprime parfaitement étant sujet à des erreurs dues aux interférences.

Dans l'élaboration des grilles d'évaluation du message écrit on s'appuie majoritairement sur les grilles d'évaluation de l'oral (adéquation à la situation; respect de la consigne; compétence grammaticale). Mais ce qu'on évalue surtout dans une production écrite, en dehors de la compétence linguistique, c'est la compétence textuelle car c'est la « compétence de communication » selon Marie-Claude Albert¹. Elle nous propose une série de critères d'évaluation qui correspondent aux aspects pertinents du fonctionnement du texte à produire :

Dimension séquentielle du texte	GLOBALE		LOCALE		
	Type de texte à produire	Plan du texte Enchaînement des séquences	Niveau transphrastique	Niveau phrastique	Niveau scriptural
Critère d'ordre					
Pragmatique	Prise en compte de la situation de communication écrite : fonction du langage dominante	Organisateurs textuels : grandes articulations du discours ; respect des règles de cohérence ; répétition ; progression	Emploi des connecteurs adéquats : logiques, temporels, progression du texte	Procédés linguistiques propres à un type d'écrit. Ex : nominalisation, passivation, énoncés injonctifs	Choix du support Typographie, titre, mise en relief d'éléments
Sémantique	Choix d'un type de texte (narratif, argumentatif)	Respect des règles de cohérence ; non contradiction ; connaissance du monde	Lexique adéquat ; anaphores lexicales précises et cohérentes	Acceptabilité sémantique	Disposition en paragraphes ; respect des signes conventionnels de l'écrit
Morpho-syntaxique	Choix d'une perspective temporelle ; alternance des temps verbaux (ex : dans le récit passé simple)	Cohérence temporelle	Mode de liage des propositions ; anaphores, connecteurs, ponctuation	Compétence syntaxique ; concordance des temps ; expansion de la phrase : relatives, subordination orthographe	Ponctuation majuscules

¹ Marie-Claude Albert, *Évaluer les productions écrites des apprenants*, Le Français dans le monde, no.299/1998, p.61

Si l'apprentissage est une activité collective, l'évaluation tend à devenir interactive (apprenant – texte – enseignant) puisque les critères d'évaluation correspondent à la consigne. Mais une relation pédagogique authentique exige l'information préalable de l'apprenant afin qu'il puisse participer à la formulation des exigences qui président à la production d'un texte écrit correctement rédigé, cohérent, intelligible.

BIBLIOGRAPHIE

1. ABERNOT, Yvan, *Les méthodes d'évaluation scolaire*, Dunod, Paris, 1996 ;
2. BRAESCU, Maria, *Méthodologie et enseignement du français*, Editura didactică și pedagogică, București, 1979 ;
3. KERBRAT-ORECCHIONI, Catherine, *La conversation*, Éditions du Seuil, 1996 ;
4. KLEINBAUM, Nancy H, *Le Cercle des poètes disparus*, Éditions Michel Lafon, 1990 ;
5. MOTHE Jean-Claude, *L'évaluation par les tests dans la classe de français*, Hachette, Larousse, 1975 ;
6. MUREȘANU, Marina, *Didactique du français langue étrangère*, Iași, 1978 ;
7. NICA, Ion, TRAIAN, Ilie, *Tradition et modernité dans la didactique du français langue étrangère*, Editura Celina, Oradea, 1995 ;
8. REBOULLET, André, *Guide pédagogique pour le professeur de français langue étrangère*, Hachette, 1978 ;
9. ROMAN, Dorina, *Didactique du français langue étrangère*, Editura Umbria, Baia Mare, 1994 ;
10. TAGLIANTE, Christine, *La classe de langue*, CLE International, 2002 ;
11. VALLETTE, Rebecca M., *Le test en langues étrangères – guide pédagogique*, Librairie Hachette, 1975 ;
12. Le Français dans le monde: no. 299/1998.

L'IMAGE ANIMÉE EN CLASSE DE FLE

prof. **Maria Magdalena NIȚU**
Liceul Teoretic « Iancu C. Vissarion » Titu, Dâmbovița

Définition

L'image animée ou mobile est une image en mouvement (films, dessins animés, publicités, journaux télévisés, jeux télévisés, reportages, etc.) qui peut être vue à la télé, au cinéma, sur le grand écran, sur un support vidéo ou sur un DVD. Elle combine presque toujours l'image, le mouvement et le son.

Les images animées permettent, par rapport aux images fixes, « de présenter plus d'éléments de la situation de communication, que ceux-ci concernent le statut et le rôle des personnages, leurs mimiques et leurs gestes, le lieu où ils parlent et le thème de la conversation »¹.

Fonctions

Selon Carmen Compte², un document vidéo utilisé en classe de langues doit accomplir trois fonctions types :

- une fonction illustrative (l'image animée permet de montrer les mimiques, les gestes, ainsi que le contenu linguistique dans un décor social identifiable) ;
- une fonction déclencheur (l'image animée doit déclencher la curiosité de l'élève, doit l'inciter à l'analyser et à parler sur le sujet qu'elle présente ; l'image occupe la fonction de médiateur de sens ;
- une fonction moteur (le document est employé comme « moteur » d'un travail sur le thème / le sujet qu'il présente).

Structure et composition de l'image animée

Le point de départ est un *scénario*, c'est-à-dire, un texte pour un film écrit par un ou plusieurs scénaristes, qui précise, scène par scène, le déroulement et les péripéties d'une histoire ancrée dans l'espace et dans le temps, précise les attitudes et la psychologie des personnages, indique les dialogues, mais aussi les descriptifs (les indications visuelles et auditives), que l'on appelle les *didascalies*.

Un scénario est construit de plusieurs *séquences* (suites de scènes qui forment une grande unité autonome à l'intérieur du film, le plus souvent d'ordre narratif, et qui ne se déroulent pas forcément dans le même décor).

La scène est un fragment du film composé de plusieurs plans qui forment une unité. Elle se déroule dans le même décor.

Le plan est la plus petite unité d'un film. C'est un fait, un événement tourné en une seule fois, sans arrêt de la caméra. Il y a plusieurs types de plans :

- *le plan général* ou *le plan d'ensemble* qui a la fonction de situer le personnage, le groupe ou la foule dans un cadre immense qui est le décor ;
- *le plan de demi-ensemble* : il ne couvre qu'une partie du décor où apparaît le personnage ou un groupe bien particulier ; sa valeur est de cadrer le personnage ou le groupe dans le décor où il évolue ;
- *le plan moyen* qui atteste la présence d'un ou plusieurs personnages en pied dans un décor bien visible ; il sert à distinguer le personnage de ce qui l'entoure en concentrant l'attention du spectateur sur lui ;

¹ Cuq, Jean-Pierre, *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, S.E.J.E.R. Paris, Clé International, 2003, p. 125.

² Compte, Carmen, *La vidéo en classe de langues*, Paris, Hachette, 1993, pp. 30-32.

- *le plan américain* : il présente le personnage de la tête aux genoux; il a le rôle d'attirer l'attention sur le personnage, sur ses gestes, etc. ;
- *le plan rapproché* est plus intime que le précédent ; il présente le buste du personnage ; il a la fonction de préciser en permettant de saisir les expressions du personnage, ses réactions psychologiques, sa mimique ;
- *le gros plan* ne présente que le visage du personnage qui apparaît sur tout l'écran; il peut aussi mettre en relief un objet; il traduit la vie intérieure du personnage en communiquant au spectateur ses émotions, ses réactions les plus intimes ;
- *le très gros plan* ou *l'insert* qui met en valeur un seul objet, un détail du visage par exemple ; son rôle est de focaliser, d'attirer l'attention sur un détail tout en provoquant un effet de choc.

La manipulation qui consiste à remettre les plans en ordre par les opérations de découpage-collage s'appelle *montage*. Il y a plusieurs types de montage :

- *le montage linéaire* ou *chronologique* qui suit la chronologie de l'histoire ;
- *le montage inversé* où l'ordre chronologique n'est plus respecté : on fait appel au flash-back (retours en arrière) ou au flash-forward (anticipations) ;
- *le montage alterné* ou *le montage champ-contrechamp* qui montre successivement deux interlocuteurs ;
- *le montage parallèle* qui consiste à montrer simultanément deux actions entre lesquelles il n'y a pas de relation chronologique, mais il y a des rapports d'ordre thématique, en deux endroits différents, en montrant alternativement les plans de l'une et de l'autre ;
- *le montage par adjonction d'images* : un plan autonome est inséré dans une série de plans dont le sujet est différent; il a le but de créer des associations d'idées ;
- *le montage par leitmotiv* : des séquences s'organisent autour d'un thème qui revient à plusieurs reprises.

Deux plans, deux séquences doivent présenter une continuité visuelle, être reliés harmonieusement. C'est pourquoi les plans entre eux et les séquences d'une à l'autre s'enchaînent par des *raccords*.

Le cadre représente les limites de l'image filmée qui, à la projection, se confondent avec les frontières de l'écran.

La portion de l'image (en trois dimensions dans le réel) qu'on voit sur l'écran s'appelle *champ*. L'espace opposé au champ est *le contre-champ*. Les éléments qui ne sont pas visibles à l'écran, mais qui sont rattachés imaginairement par le spectateur constituent *le hors-champ*.

La profondeur du champ est la portion d'espace dans laquelle tous les détails de l'image sont nets.

Les angles de prise de vue représentent les positions de la caméra par rapport au plan principal du motif dominant. L'angle de prise de vue peut être :

- *normal* : la caméra se trouve au niveau du personnage ou de la scène à décrire ;
- *plongée* : la caméra se trouve au-dessus du personnage, de l'objet ou de la scène à décrire ;
- *contre-plongée* ; la caméra se trouve au-dessous du personnage, de l'objet ou de la scène à décrire ;
- *oblique* : le cadrage est penché.

Les mouvements de la caméra. Celle-ci se déplace en fonction des *travelling*, c'est-à-dire, horizontalement et verticalement grâce à un chariot sur rail ou à un fauteuil roulant pour décrire un paysage ou pour suivre la marche d'un personnage. Elle peut faire des *zoom* (la caméra reste fixe, mais la focale de l'objectif varie pour créer des effets de rapprochement et d'éloignement), mais aussi offrir des images *panoramiques* et dans ce cas, la caméra pivote sur son axe.

Les couleurs sont aussi importantes. Une image peut être en couleurs ou en noir et blanc. Mais une image en noir et blanc peut être aussi suggestive qu'une en couleurs.

La bande sonore est la partie de la pellicule sur laquelle sont enregistrés les sons, la musique, le bruitage (klaxons, sifflements, applaudissements, etc.).

Le texte peut être parlé ou écrit.

Lorsqu'on pense analyser une image animée, on peut s'intéresser également à la qualité de l'image, à l'éclairage, aux effets de lumière, au jeu des acteurs, aux effets spéciaux, à la mise en scène, etc.

L'image animée dans l'apprentissage du français langue étrangère

« L'utilisation du document audiovisuel en classe de langue est née du besoin d'y introduire la réalité de la langue, de mettre l'apprenant en contact avec le pays et d'animer les cours. »¹

Les documents audiovisuels et télévisuels constituent un support riche et attrayant pour la classe de FLE. Les élèves y trouvent une aide visuelle aux activités de compréhension orale. L'image animée leur permet « de voir et d'entendre d'autres accents, d'autres habitudes de comportement dans des lieux différents. Elle offre la possibilité de saisir différents niveaux de langue en associant contexte et type d'échange »².

L'enseignant dispose, à nos jours, de différentes sources d'approvisionnement en documents vidéo (cassettes vidéo, émissions de télévision diffusées par diverses chaînes de télévision – comme par exemple TV5 –, documents élaborés par des amateurs, court-métrages ou long-métrages en vente ou en location, etc.).

Mais, lorsqu'il choisit un document vidéo, il doit être très attentif au sujet qui doit être attractif pour donner envie à en discuter, au contenu linguistique et socioculturel qui doit correspondre à l'âge, au niveau d'apprentissage de l'élève et au contexte socioculturel auquel il appartient, à la durée (l'extrait doit être court pour maintenir l'attention des élèves) et à l'écriture télévisuelle, mais aussi à sa manière de le présenter et de le traiter. Le document vidéo doit susciter la curiosité des élèves, les inviter à s'exprimer spontanément et créer une réelle motivation pour l'apprentissage du français. Il devient ainsi « un instrument d'interactivité qui complète l'enseignement et donne la satisfaction de la pratique réelle de la langue »³.

Le professeur peut proposer à ses élèves d'exploiter un dessin animé, un court-métrage, une publicité, un reportage court, un fait divers, l'interview d'une personnalité célèbre, un clip d'une chanson, un jeu télévisé, etc.

Selon Jean-Michel Ducrot, le travail sur des documents vidéo en classe de FLE sert à :

- « - 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 ;
- permettre à l'élève de construire son savoir, notamment grâce à l'utilisation d'une ressource telle que la vidéo »⁴.

Pistes d'exploitation d'une image animée

L'image animée se prête à de nombreuses activités de production orale et écrite et à des exercices de vocabulaire.

Ce qui est important dans l'exploitation d'une image animée est de formuler clairement, avant chaque activité, les consignes pour que les élèves sachent à quoi faire attention, ce qu'ils ont à faire.

1 Tina Van Arkel, « Cinéma et classe de langue étrangère », in *Le français dans le monde*, no. 341, septembre-octobre 2005, p. 26.

2 Compte, Carmen, « L'image animée dans l'apprentissage du français langue étrangère », in *Langue française*, no. 83 de septembre 1989, Paris, Larousse, p. 33.

3 Tina Van Arkel, « Cinéma et classe de langue étrangère », in *Le français dans le monde*, no. 341, septembre-octobre 2005, p. 26.

4 http://www.frenchresources.info/pdf/jean_michel_ducrot.pdf (consulté le 20 mars 2014).

I. Avant de visionner une séquence

L'enseignant doit placer la séquence dans son contexte et ensuite proposer aux élèves de différentes activités pour introduire le sujet de la leçon :

- faire un remue-méninge sur le sujet abordé ;
- demander aux élèves de dresser une liste de termes associés au thème de la séquence ;
- faire des hypothèses sur les personnages, le décor et l'action dans la séquence qu'ils vont regarder.

II. Utiliser l'image sans le son

L'enseignant va présenter aux élèves la séquence sans le son une ou deux fois pour leur permettre de repérer l'action centrale et toutes les informations visuelles concernant le décor, le cadre, les personnages.

1. Avant le premier visionnement on peut demander aux élèves de :

- déterminer le type de séquence vidéo ;
- faire des hypothèses sur le sujet de l'image animée ;
- préciser le cadre et le moment où se déroulent les événements ;
- préciser les climats ;
- préciser le nombre des personnages ;
- faire des hypothèses s'ils sont des personnages principaux ou secondaires ;
- décrire avec précision les personnages (sexe, âge, nationalité, statut social, portrait physique, habillement, traits de caractère, métier) ; observer la position de leur corps, surprendre les gestes, la mimique, les attitudes ;
- décrire le lieu où se déroule l'action (pièces, meubles, etc.).

2. Lors du second visionnement :

- s'intéresser à ce que font les acteurs, à l'enchaînement des actions ;
- faire des hypothèses sur les relations entre les personnages ;
- décrire ce qu'ils ont vu ;
- faire des hypothèses sur le contenu du document, la teneur des propos des personnages ;
- jouer les personnages ;
- créer un commentaire pour accompagner les images.

Types d'exercices possibles :

- répondre à des questions de type QCM, vrai / faux, oui / non, etc. ;
- remplir une grille (qui ?, quoi ?, où ?, avec quels moyens ?, pourquoi ?, comment ?, quand ?) ;
- remettre en bon ordre différentes images ;
- cocher des informations sur une liste ;
- énumérer les objets qui appartiennent à une certaine catégorie ;
- retrouver une scène à partir d'une liste de quelques termes.

III. Utiliser l'image avec le son

L'enseignant va présenter aux élèves la séquence avec le son une ou deux fois pour permettre aux élèves de vérifier les hypothèses émises et d'analyser les éventuelles erreurs.

1. Lors du premier visionnement :

- reconnaître les bruits entendus (musique, klaxons, sifflements, applaudissements) ;
- vérifier les hypothèses émises concernant le cadre et le moment où se déroulent les événements, le thème du document, l'âge, le statut social et les traits de caractère des personnages et compléter avec les informations apprises ;
- préciser les relations qui s'établissent entre les personnages.

2. Lors du second visionnement :

- repérer toutes les informations concernant les actions, les registres utilisés par les personnages, les sentiments de chacun, les tons, etc. ;
- faire le résumé de l'histoire.

Types d'exercices possibles :

- dresser une liste des mots entendus ;
- répondre à des questions de type QCM, vrai / faux, oui / non, etc. ;
- remplir une grille (qui ?, quoi ?, où ?, avec quels moyens ?, pourquoi ?, comment ?, quand ?) ;
- compléter la transcription d'un bref passage ;
- reconstituer une séquence du dialogue dont les répliques ont été mélangées ;
- remettre en bon ordre différentes idées ;
- retrouver une scène à partir de l'accompagnement musical ;
- décrire toute une scène à partir d'un mot clé ;
- reconstituer des phrases (coupées en deux et mélangées) qui résument le document ;
- corriger un résumé.

IV. Utiliser la composante technique

Parmi les éléments spécifiques de la composition technique il faut remarquer : le cadrage, le montage, les angles de prise de vue, la grosseur du plan, les mouvements de la caméra, l'éclairage, les effets de lumière, la qualité des images, la musique, le jeu des acteurs, la mise en scène, les effets spéciaux, etc.

V. Prolongements

Après l'exploitation de la séquence vidéo, l'enseignant peut proposer à ses élèves des activités d'expression orale ou écrite, mais aussi des activités de vocabulaire (jeux de mots, mémorisation) :

- demander l'opinion des élèves s'ils ont aimé ce qu'ils ont vu et entendu ;
- faire des débats sur le thème du film / de l'émission / du reportage ;
- imaginer une suite, s'il s'agit d'un film ;
- imaginer la vie d'un des personnages ;
- faire raconter l'histoire du point de vue d'un personnage ;
- imaginer une autre fin de l'histoire ;
- imaginer un autre scénario ;
- imaginer un autre slogan, s'il s'agit d'une publicité.

L'utilisation de l'image animée en classe de FLE suppose une variation d'activités proposées afin d'éviter des habitudes routinières chez l'élève, la monotonie et l'ennui. Les activités doivent être choisies en fonction de l'âge et du niveau des élèves et de leurs possibilités de compréhension. Elles doivent être captivantes pour plaire aux élèves et favoriser l'apprentissage du français.

BIBLIOGRAPHIE

1. COMPTE, Carmen, « L'image animée dans l'apprentissage du français langue étrangère », in *Langue française*, no. 83 de septembre 1989, Paris, Larousse ;
2. COMPTE, Carmen, *La vidéo en classe de langues*, Paris, Hachette, 1993 ;
3. CUQ, Jean-Pierre, *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, S.E.J.E.R. Paris, Clé International, 2003 ;
4. VAN ARKEL, Tina « Cinéma et classe de langue étrangère », in *Le français dans le monde*, no. 341, septembre-octobre 2005 ;
5. http://www.frenchresources.info/pdf/jean_michel_ducrot.pdf.

PROJET DIDACTIQUE : QUE DISENT LES ANIMAUX ?

prof. **Iulia SAMSON**
Scoala Gimnaziala Oniceni, Suceava

Public cible: A1 (débutants) de CECRL – Classe Préparatoire, première année d'étude du FLE (L1)

Thème: Que disent les animaux ?

Nombre d'apprenants : 13

Durée : 1 séance de 50'

Date : 31 mars 2016

Enseignant : Iulia SAMSON

Ecole : Gimnazială Oniceni, Suceava

Compétence visée : Compréhension orale/ Interaction orale

Compétence générale: - être capable de reproduire des mots liés au monde des animaux domestique et sauvages;

Compétences spécifiques:

- comprendre les mots liés au monde des animaux domestiques et sauvages;
- comprendre/apprendre les différences entre les animaux domestiques et les animaux sauvages ;
- identifier/ reproduire les sons des animaux domestiques.

Objectifs lexicaux :- développer et utiliser le vocabulaire lié au français et au monde au monde des animaux domestique et sauvages

Objectifs communicatifs :

- engager, continuer, terminer une conversation;

Objectifs socioculturels :

- le monde des animaux domestique et sauvages

Stratégies didactiques :

Méthodes et procédés utilisés : l'explication, la répétition, le jeu didactique, le jeu de rôle, la fiche

Moyens d'enseignement : les fiches de travail, le texte de la chanson « Dans la ferme à Mathurin », la chanson « Dans la ferme à Mathurin »,

<https://www.youtube.com/watch?v=oczhw6ikmSE>

Formes d'organisations : collective, individuelle,

Techniques : cognitives, ludiques

DEROULEMENT DE LA SEANCE

	Déroulement	Activité des élèves	Rôle du professeur	Organisation de classe	Organisation de classe
Phase 1 2 min	Présentation des activités de la leçon	Ecoute active des nouvelles informations	Explicitation des activités de la classe	Grand groupe	
Phase 2 3 min	Activité de brise- glasses	Les élèves sont invités à nommer quelques animaux et sauvages, en roumaine.	Donne les noms français pour les animaux désignés.	Grand groupe	
Phase 3 5 min	Activités d'apprentissage des nouveaux mots	Prononciation des nouveaux mots : l'ourson, le loup, le cheval, le chien, le chat, le cochon, la poule, le dindon, la dinde, le coq, le tigre, le lion, le crocodile, l'éléphant, le poney etc.	Dirige la prononciation des mots.	Grand groupe	
Phase 4 3 min	Questions et réponses sur la compréhension globale des nouvelles informations	Réponses globales sur les nouvelles informations	Supervision Formulation des questions.	Grand groupe	
Phase 5 3 min	Première écoute de la chanson « Dans la ferme à Mathurin »	Ecoute active de la chanson	Supervision, éventuellement guidage	Grand groupe	Le texte de la chanson « Dans la ferme à Mathurin » annexe no. 1
Phase 6 3 min	Deuxième écoute de la chanson	Cette fois-ci les enfants font plus attention à la chanson et chantent après le document vidéo	Guidage pour apprendre ensemble la chanson – 1 ou 2 strophes Chante avec les petits	Grand groupe	Le document vidéo
Phase 7 3 min	Apprenons la chanson	Les enfants doivent retenir phonétiquement les paroles de la chanson, en chantant en même temps.	Chante auprès des enfants pour les aider à fixer les paroles de la chanson.	Grand groupe	Le texte de la chanson - annexe no. 1

Phase 8 8 min	« Réunis la famille »	On forme des groupes de deux enfants. Chaque groupe reçoit des cartes de jeu avec des animaux domestiques /sauvages et leurs petits. On doit ranger les cartes pour obtenir les familles : la poule – le poussin, la brebis – l’agneau, le chat – le chaton, le chien – le chiot, la vache- le veau etc.	Dirige les élèves	Grand group	Jeu de cartes annexe no. 2
Phase 9 5 min	« Identifies les animaux domestiques / les animaux sauvages»	Les élèves doivent identifier les animaux domestiques et les animaux sauvages.	Donne de fiches aux élèves et les surveille	Travail individuel	Fiche de travail no.1
Phase 10 5 min	Que disent les animaux ?	Les élèves doivent faire « parler » les animaux	Donne des indications et surveille le jeu.	Grand group	
Phase 11 5 min	Mon animal favori	Les élèves doivent parler de leur animal favori et le colorier	Aide les élèves à exprimer leur opinion en français.		Fiche de coloriage
Phase 12 5 min	L’évaluation de la performance	Les enfants nomment les jouets et récitent la comptine	Guidage pour les noms des jouets et pour les paroles de la comptine.	Grand groupe	

Annexe no. 1

Dans la ferme à Mathurin

Dans la ferme à Mathurin, hiya hiya ho
Y'a des centaines de canards, hiya hiya ho
Y'a des « coin » par-ci, y'a des « coin » par-là
Y'a des « coin », y'a des « coin »
Y'a des « coin coin coin, coin »
Dans la ferme à Mathurin, chacun son refrain

Dans la ferme à Mathurin, hiya hiya ho
Y'a des centaines de moutons, hiya hiya ho
Y'a des « bê » par-ci, y'a des « bê » par-là
Y'a des « bê », y'a des « bê »
Y'a des « bê bê bê, bêêêê »
Dans la ferme à Mathurin, chacun son refrain

Dans la ferme à Mathurin, hiya hiya ho
Y'a des centaines de cochons, hiya hiya ho
Y'a des « groin » par-ci, y'a des « groin » par-là
Y'a des « groin », y'a des « groin »
Y'a des « groin groin groin, groin »
Dans la ferme à Mathurin, chacun son refrain

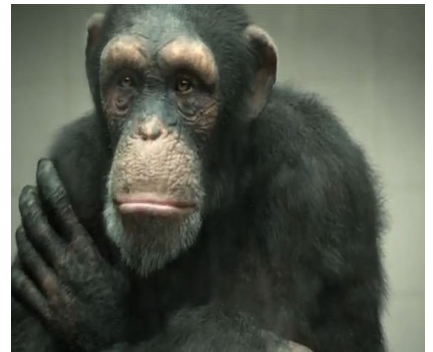
Dans la ferme à Mathurin, hiya hiya ho
Y'a des centaines de chevaux, hiya hiya ho
Y'a des « hiii » par-ci, y'a des « hiii » par-là
Y'a des « hiii », y'a des « hiii »
Y'a des « hiii hiii hiii, hiii »
Dans la ferme à Mathurin, chacun son refrain

Dans la ferme à Mathurin, hiya hiya ho
Y'a des centaines de vaches, hiya hiya ho
Y'a des « meuh » par-ci, y'a des « meuh » par-là
Y'a des « meuh », y'a des « meuh »
Y'a des « meuh meuh meuh, meuh »
Dans la ferme à Mathurin, chacun son refrain

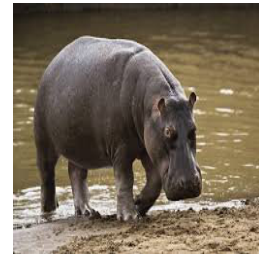
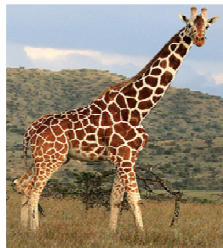
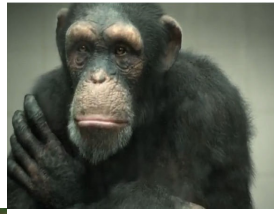
Dans la ferme à Mathurin, hiya hiya ho
Y'a aussi des chiens et des chats, hiya hiya ho
Y'a des « wouf » par-ci, y'a des « miaou » par-là
Y'a des « wouf », y'a des « miaou »
Y'a des « wouf wouf wouf, miaou »
Dans la ferme à Mathurin, chacun son refrain
Dans la ferme à Mathurin, chacun son refrain

Annexe no. 2
Jeu de cartes

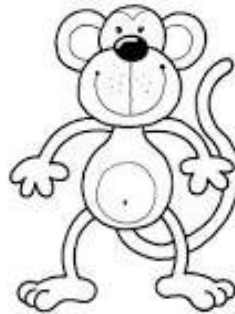
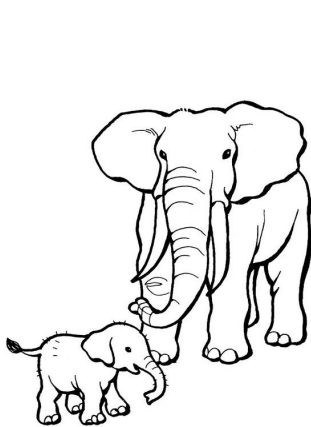
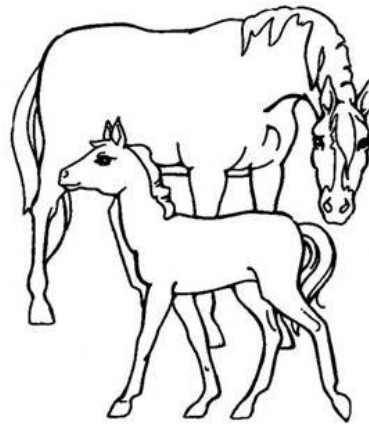
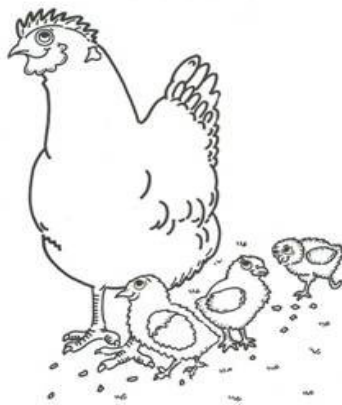
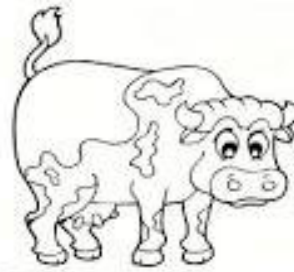
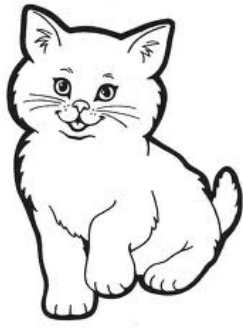




Fiche no. 1



Fiche no. 2



EXPERIENCES PEDAGOGIQUES

STAGE *HUMAN RIGHTS EDUCATION* CAEN, FRANCE

Du 7 au 11 septembre 2015 avec le soutien
du Conseil de l'Europe et de la région Basse-Normandie

prof. **Loredana MITITIUC**
Liceul cu Program Sportiv Suceava

Le concept de cette formation a tourné autour d'un article représentatif pour les droits universels de l'homme : l'Article 26 de la *Déclaration Universelle des Droits de l'Homme* :

« L'éducation doit viser au plein épanouissement de la personnalité humaine et au renforcement du respect des droits de l'Homme et des libertés fondamentales. Elle doit favoriser la compréhension, la tolérance et l'amitié entre toutes les nations et tous les groupes raciaux ou religieux, ainsi que le développement des activités des Nations Unies pour le maintien de la paix. ».

Pratiquement, toutes les parties composantes de ce stage ont visé l'ensemble de valeurs qui garantissent à chacun le respect de la dignité et de l'égalité. Le problème de nos jours est que ces valeurs ne sont pas connues de tous ce qui diminuent et même annulent beaucoup de leur importance.

Il semble que la méthode la plus adéquate pour cette éducation aux droits de l'Homme est celle dite l'éducation non formelle qui propose l'initialisation à l'éducation aux droits de l'Homme à travers une approche participative dans une démarche qui valorise l'action et l'expérience.

Dans ce cadre, les participants ont été invité à apporter leurs connaissances et savoirs de sorte qu'ensemble puissent parvenir à des solutions qui incitent les jeunes à prendre part activement à la promotion des droits de l'Homme, d'ailleurs une méthode vachement efficace dans le développement de la culture des droits de l'Homme au monde.

Cette dernière démarche initiée par l'Institut des Droits de l'Homme et de la Paix de Caen s'est appuyée sur des manuels d'éducation aux droits de l'Homme élaborés par le Conseil de l'Europe tel *Repères. Manuel pour la pratique de l'éducation aux droits de l'homme avec les jeunes*, tout cela dans le but de dispenser au monde ses méthodes d'éducation non-formelles.

Les principaux enjeux abordés ont été : les possibles mécanismes de protection des droits de l'Homme ; l'action du Conseil de l'Europe en ce sens (l'existence et la présentation de la Charte sur l'éducation à la citoyenneté démocratique, sa campagne contre le discours de haine, etc.) ; divers cas fréquents d'inégalité et de discriminations, l'approche de la

« différence » et enfin la mise en pratique (travail en groupe et présentation des propositions et des conclusions personnelles en plénière).

Pour conclure, une formation qui a eu comme résultat la promotion et la défense des droits de l'Homme, du droit international humanitaire et du règlement pacifique des différends en utilisant pour cela des instruments souples et des méthodes surprenantes qui s'adaptent aux besoins de la société civile et aux demandes des participants. Un stage qui a placé avant tout la sensibilisation au cœur de ses activités

La Maison des Quatrans, lieu de formation



STAGE DE FORMATION

ÉVALUATION DES COMPÉTENCES DES APPRENANTS : DE LA DÉFINITION DES OBJECTIFS AUX ACTIVITÉS DE REMÉDIATION

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

La formation « *Evaluation des compétences des apprenants : de la définition des objectifs aux activités de remédiation* » a été co-organisée par le Centre Régional Francophone pour l'Europe Centrale et Orientale (CREFECO) et l'Organisation Internationale de la Francophonie (OIF) et le Ministère de l'Éducation et de la Recherche Scientifique de Roumanie.

Cette formation a été animée par Monsieur Pierre-Yves Roux, du Centre International des Études Pédagogiques, Sèvres, France. Elle s'est déroulée dans la salle de formation „Nicolae Iorga” de la CCD Botoșani, dans la période 7 – 11 décembre 2015.

Elle a porté sur les composantes suivantes :

- a) La différenciation des types d'évaluation et leurs fonctions respectives ;
- b) L'intégration de l'évaluation dans un processus pédagogique global ;
- c) L'élaboration des épreuves d'évaluation pertinentes pour toutes les macrocompétences (oral, écrit, compréhension et production, interaction) ;
- d) Les critères de réussite et barèmes d'application ;
- e) L'analyse des erreurs des apprenants ;
- f) Les activités de remédiation ciblées et différenciées.

Le premier jour du stage de formation du 7 décembre 2015, le formateur nous a défini les quatre types d'évaluation: formative, sommative, pronostique / prédictive, diagnostique, en insistant sur leurs fonctions différentes. Le formateur a insisté sur l'évaluation formative qui est très importante dans le processus d'enseignement / apprentissage.

Il nous a parlé de la remédiation qui se relève très importante pour l'évaluation formative. Celle-ci peut être ciblée et différenciée. L'évaluation formative consiste à vérifier si l'apprenant progresse et s'approche de l'objectif et elle permet aussi de savoir si l'objectif visé est atteint ou non. L'évaluation sommative a pour fonction de vérifier la possession par les sujets des connaissances et / ou des compétences visées et elle a un caractère de bilan. Seule l'évaluation sommative peut justifier l'attribution de notes, voire l'établissement d'un classement.

On a travaillé en équipes pour résoudre un questionnaire qui nous a aidés à identifier, à définir et à bien construire des objectifs pédagogiques. En même temps, on a énoncé des consignes, on a élaboré des objectifs pédagogiques et on a interprété les objectifs proposés par les autres collègues. On a parlé aussi de la différence entre l'évaluation sommative (où il n'y a pas de remédiation) et l'évaluation formative (où il y a la phase de remédiation), de la typologie des erreurs : on a travaillé en paires et on a constaté qu'il est important de hiérarchiser les erreurs et que la remédiation doit être ciblée.

Monsieur le formateur nous a parlé aussi sur la différenciation et l'individualisation, sur la distinction entre les groupes de niveaux et les groupes de besoins, sur les différences entre les savoirs, les savoir-faire et les compétences. On a discuté sur la liaison entre l'objectif général, l'objectif opérationnel, l'enseignement, l'évaluation et les critères de remédiation.

Le deuxième jour du stage du 8 décembre 2015, on a parlé des objectifs et des outils d'évaluation. En ce sens, on a classifié les outils : fermés (objectifs), qui évaluent surtout les savoirs et subjectifs (ouverts), qui évaluent les savoir-faire et les compétences.

Pour concevoir une épreuve d'évaluation, on doit commencer par la compréhension et on va finir par la production. C'est ainsi qu'on assure une progression interne de l'évaluation. La check-list ou la liste de vérification a été très intéressante pour nous car elle représente l'inventaire de contrôle pour le professeur et rappelle aux élèves ce qu'ils doivent vérifier avant de commencer leur tâche. Tous les outils d'évaluation se sont retrouvés dans les applications qu'on a réalisées pendant le cours.

On a fait la distinction entre les activités fermées, semi-fermées et ouvertes, en vue de la progression interne de l'évaluation. L'évaluation passe de l'objectif au subjectif, de la compréhension à la production, du global au détaillé, du savoir au savoir-faire, du savoir-faire à la compétence, de la grammaire vers la communication.

Le formateur a insisté aussi sur les pistes de différenciation de l'évaluation : les types d'activités, la langue de la consigne, l'activité guidée ou non, les exigences, les aides pédagogiques, le guide de relecture, la répartition des points du barème et les activités de remédiation.

Le troisième jour du stage, 8 décembre 2015, on a discuté des critères de qualité pour une activité d'évaluation (l'objectivité, la progression interne de l'évaluation, la validité, la transparence, la discrimination, la clarté) et on a établi les différences entre séance (qui porte sur la compétence) et séquence pédagogique (qui porte sur le savoir-faire).

On a travaillé aussi sur les sept épreuves d'évaluation tirées du livre « 120 fiches en classe de FLE », dont l'auteur est M. Pierre-Yves Roux. De la part de chaque groupe, un leader a présenté les points forts et les points faibles de chaque activité proposée dans la fiche.

Le formateur a souligné l'idée que, ce qui compte dans l'évaluation, c'est l'efficacité des activités proposés aux apprenants. Il a continué avec les cinq conditions nécessaires pour qu'un apprenant prenne la parole et il nous a présenté les quatre niveaux qui apparaissent dans toute évaluation de l'oral: la communication - non-verbale, non-construite, non-correcte, verbale, construite et correcte. On a insisté sur l'idée que l'enseignant doit accepter que l'élève s'exprime en utilisant tous les niveaux de l'oral, mais le message doit passer en suivant les normes de la langue. On a réfléchi à la typologie des activités spécifiques à l'évaluation de l'oral et on a procédé à l'illustration de certains outils d'évaluer l'oral.

Le quatrième jour du stage, 9 décembre 2015, a commencé par un échange de bonnes pratiques de classe à la suite duquel, on a retenu l'évaluation par des projets, par des simulations, épreuves orales de bac, par la compréhension et la production orale au cadre d'un cours optionnel, par la production guidée. On a continué par un travail en groupes pour imaginer une fiche d'auto-évaluation pour un jeu de rôle. Après la présentation du travail de chaque groupe, on a constaté l'existence d'une variété des fiches d'auto-évaluation. Le formateur a insisté sur le fait que chaque élément de la grille doit être enseigné à l'avant et aussi qu'on doit toujours utiliser des mots connus par nos apprenants. La finalité de l'enseignement de l'oral c'est l'authentique.

Monsieur le formateur nous a présenté les principes fondamentaux de la pédagogie de l'erreur et on a corrigé et a noté, individuellement, une lettre-production écrite de niveau A2. Toutes les notes ont été acceptées, chaque coursant motivant la note attribuée à la copie. L'étape suivante de la consigne a été de corriger la copie à l'aide d'un barème et on a constaté que les notes initiales ne correspondaient pas à celles attribuées à la fin, car l'évaluation a respecté tous les critères mentionnés dans le barème. Le formateur a affirmé que l'évaluation sera efficace si l'on pénalise vraiment tout ce qu'il faut et que celle-ci reste objective et qualitative.

Le dernier jour du stage, 11 décembre 2015, le formateur nous a parlé de l'importance des notations et des annotations d'une production écrite. Il a insisté sur l'importance de la motivation (qui peut être intrinsèque et extrinsèque) que chaque enseignant de FLE doit éveiller à ses apprenants. Celle-ci signifie la création des conditions permettant à l'apprenant de se lancer dans l'apprentissage du français. En même temps, on doit suivre les apprenants et communiquer leurs performances. On nous a parlé aussi de la typologie des apprenants (Paul Hersey) et de l'importance de l'application de l'auto et co-évaluation pendant notre cours de français langue étrangère.

Les activités pratiques de classe (travail en équipes, en paires, individuel) ont été très variées et stimulantes pour les enseignants présents à cette formation. Chacun d'entre nous a eu la possibilité d'exprimer ses opinions concernant divers aspects liés à l'évaluation, de présenter des situations concrètes rencontrées pendant son activité didactique. Toute idée a été acceptée par notre formateur qui l'énrichissait souvent avec d'autres aspects.

La participation à ce stage de formation va changer, certainement, quelques aspects dans la classe de français. Je vais savoir comment traiter et corriger mieux les erreurs de mes apprenants, en appliquant la phase de remédiation (ciblée et différenciée) d'une manière correcte. En même temps, je vais appliquer la pédagogie différenciée, en tenant compte des besoins des apprenants qui sont différents.

Je vais mettre en pratique à la fois avec mes apprenants la check-liste (le guide de relecture) qui va devenir un outil pour eux, en les aidant dans la production guidée (la rédaction d'une lettre). Je vais accorder une attention spéciale au processus de remédiation et à la progression interne dans la réalisation des outils d'évaluation des compétences.

La participation à ce stage de formation sur l'évaluation m'a offert l'opportunité de comprendre et de systématiser quelques aspects concernant la thématique proposée, ainsi que d'apprendre de nouvelles choses, intéressantes et utiles. En même temps, j'ai eu la chance de connaître d'autres enseignants de français. C'est ainsi que chacun d'entre nous a partagé des expériences de son activité didactique et on en a discuté.

Le cours animé par M. Pierre-Yves Roux a été très entraînant et plein de choses utiles pour chacun d'entre nous dans la réalisation de notre démarche didactique. En ce sens, on doit concevoir la démarche didactique d'une manière originelle, en apportant toujours des nouveautés pour réussir à motiver et à stimuler nos apprenants dans l'apprentissage du français langue étrangère.

ETUDES THEORIQUES

LA TRADUCTION LITTÉRAIRE -REPÈRES THÉORIQUES

prof. Zamfira CERNĂUȚAN
Școala Gimnazială « Constantin Tomescu » Pleșești, Suceava

Nous considérons nécessaire de préciser que dans ce mémoire nous avons l'intention de reposer le problème de la traduction littéraire le plus souvent traité en traductologie, ayant comme support les travaux des théoriciens de la traduction : G. Mounin, J.-R. Ladmiral, A. Berman, I. Mavrodin. La problématique de la traduction littéraire nous aide à distinguer les différents points de vue qu'ont les spécialistes et praticiens sur les traductions et sur les analyses de traductions. En même temps, l'étude et la pratique de la traduction littéraire aide le lecteur à faire très bien la différence entre les traductions littéraires et les traductions spécialisées.

En ce qui suit, nous nous proposons de réaliser une approche théorique sur la traduction littéraire qui nous sera utile dans l'analyse sur le corpus. L'objet de notre analyse étant la traduction littéraire, il nous paraît nécessaire de l'introduire par quelques idées concernant la traduction en général.

I. Le concept de « traduire »

Un grand nombre de théoriciens et de praticiens de la traduction ont essayé de donner une définition de ce mot mais ils sont tombés d'accord qu'il est quand même difficile de donner une définition pertinente du verbe *traduire* ou de *la traduction*. Tout d'abord, il faut parler de *la traduction* en général, qui provient du mot *traduire* dont nous allons analyser les acceptions.

En ce qui suit, nous nous occupons de la définition donnée par *Le Petit Robert* au verbe *traduire* – verbe qui, selon le dictionnaire, provient du latin *traducere* (1480) « faire passer », et qui date de 1520 signifiant « faire que ce qui était énoncé dans une langue naturelle le soit dans une autre, en tendant à l'équivalence sémantique et expressive de deux énoncés » (2012 : 2592). Nous pouvons observer que le sens courant est faire passer un texte d'une langue à l'autre mais tenir compte du sens et de la forme d'un énoncé. En ce cas, l'acte traduisant est accompli et l'équivalence de deux énoncés devient le but d'une traduction. L'opération de traduire peut varier à partir d'une phrase simple ou même d'un mot jusqu'à l'œuvre d'un écrivain.

Dans *Le Trésor de la langue française*, le sens est plus large, *traduire* signifiant « formuler dans une autre langue (langue cible) ce qui l'était dans la langue de départ (langue source) sans en changer le sens. »

Le sens étymologique latin est très bien illustré dans le dictionnaire *Littré* où « traduire » signifie « faire passer un ouvrage d'une langue dans une autre ». Par extension, *traduire* renvoie aussi à « expliquer », « interpréter ».

Ce terme est de plus en plus utilisé dans les théories actuelles de la traduction donnant naissance à d'autres termes qui se trouvent autour de la problématique de la traduction tels que : *traduction, traducteur* ou *traductrice*.

II. Le concept de « traduction »

Le nom *traduction* est un concept qui en France est introduit pour la première fois en 1540 par E. Dolet, traducteur lui-même et imprimeur humaniste. Des termes tels que l'anglais *translation* et l'allemand *ubersetzen* renvoient à une étymologie hésitante du mot *traduction*.

Un grand chercheur de la traduction J.-R. Ladmiral définit la traduction comme « une activité humaine universelle rendue nécessaire à toutes les époques et dans toutes les parties du globe par les contacts entre communautés parlant des langues différentes » (Ladmiral, 1979 : 11). Pour Ladmiral, la traduction devient ainsi un moyen de communication, une activité dont les gens ont besoin pour transmettre l'information et pour faire des échanges interculturels. Selon I. O. Dépré, la définition de Ladmiral pose « la traduction comme un moyen d'accès à une information en langue étrangère » (Dépré, 1999 : 13).

De l'autre côté, G. Mounin prend à son compte la conception de Nida et affirme que « la traduction consiste à produire dans la langue d'arrivée l'équivalent naturel le plus proche du message de la langue de départ, d'abord quant à la signification puis quant au style. » (Mounin, 1963 : 278). Selon Mounin, le sens se trouve très proche du message et il doit être transmis du texte source dans le texte cible. En plus, il met l'accent sur la signification, puis sur le style. Pour lui la traduction devient un outil important qui maintient une forte liaison entre la langue, le message et la réalité socio-culturelle.

Pour D-H. Pageaux la traduction représente une expérience de l'étranger. Le traducteur est un intermédiaire, un médiateur linguistique et culturel. En plus, il met l'accent sur l'influence qu'à la traduction sur le lecteur. Il considère qu'à travers son travail, le traducteur a une continuité de l'œuvre ; ses traductions multiplient l'image de l'œuvre source et offre aux lecteurs de la culture cible des nouvelles possibilités de lecture et d'interprétation. Cet ensemble de lectures et d'interprétations produites, déterminées d'une œuvre étrangère en traduction forme ce que nous appelons *réception* de l'œuvre.

La traduction représente la transposition d'un texte ou d'un ouvrage d'une langue dans une autre langue, « elle fait passer un message d'une langue de départ (LD) ou langue-*source* dans une langue d'arrivée (LA) ou langue-*cible* » (Ladmiral, 1994 : 11). Le résultat est un autre texte obtenu dans la langue cible ayant une équivalence de moyens de cette langue avec ceux de la langue source dans laquelle le texte original a été réalisé. Cette équivalence peut se réaliser soit au niveau lexical et morphologique, soit au niveau stylistique.

Dans le texte littéraire, A. Berman parle d'une « traduction mutuelle », une relation mutuelle entre l'auteur et le lecteur. Il faut parler dans ce cas d'une relation entre l'auteur et le traducteur d'une part (la langue de départ) et le traducteur et le lecteur d'autre part (la langue d'arrivée). Le traducteur a en ce cas un double rôle. D'abord il lit le texte de départ et construit son propre imaginaire, puis il traduit le texte et essaie de transmettre son imaginaire dans une autre culture, celle de sa traduction. Par conséquent, il devient le traducteur (le créateur) et le producteur d'une autre langue différente de la langue de départ.

Les vastes définitions de la traduction et de ses dérivés montrent la complexité de ce concept qui implique une réalité extralinguistique de la part du traducteur. Traduire de la littérature implique des règles différentes par rapport à la traduction des textes spécialisés. Les traducteurs de la littérature doivent tenir compte du type de texte à traduire pour pouvoir transmettre le message adéquat dans la langue d'arrivée.

Comme nous avons observé, les spécialistes et les praticiens de la traduction ont donné leur point de vue en ce qui concerne la traduction, d'où on peut tirer la conclusion que

le texte littéraire joue un rôle essentiel dans le domaine de la traduction et que traduire de la littérature signifie respecter des règles totalement différentes par rapport à la traduction des textes spécialisés. Les démarches modernes de la traduction littéraire et de la traductologie demandent aux traducteurs de tenir compte du type de texte à traduire pour pouvoir transmettre le message adéquat dans la langue d'arrivée.

III. Les traits caractéristiques de la traduction littéraire

Au fil des années sont apparus divers problèmes sur la manière de traduire une œuvre littéraire et nous nous retrouvons face à des aspects particuliers que nous allons mentionner dans notre mémoire. Nous allons parler de la théorie et pratique de la traduction, du style et de la tâche du traducteur.

À la différence des époques antérieures où la traduction « n'est qu'un moyen d'accès pour ceux qui ignorent le grec » et où les traducteurs accommodaient le texte à traduire à leur manière en respectant seulement un nombre des mots, à partir de la Renaissance et jusqu'à nos jours, les traductions sont fortement appréciées et nous identifions des règles très claires pour une bonne traduction.

É. Dolet est le premier théoricien de la traduction qui établit des règles pour bien traduire. Selon lui il faut tout d'abord comprendre le sens et l'argument du texte à traduire. Puis, il est nécessaire de comprendre la langue de laquelle nous allons traduire et la langue vers laquelle nous allons traduire – deux choses qui tiennent de la compétence du traducteur. Ensuite, il ne faut pas « s'asservir au point de rendre l'original mot par mot ». Finalement, pour rendre la beauté du style du traducteur, Dolet ajoute le fait qu'il faut « éviter les néologismes, latinismes, adopter la bonne langue française d'usage commun » et « observer les orateurs, chercher le beau style, souple, élégant, sans trop de prétention et surtout uniforme » (Dépré, 1999 : 24).

Un aspect très important lié à la traduction littéraire est la problématique du style. Comme nous observons chez Dépré, une règle dont nous devons tenir compte en traduction est le style de l'auteur. Il faut chercher le beau style de l'écriture, la manière de l'auteur de s'exprimer. Nous pouvons donner une définition en disant que le style représente la manière d'écrire et d'utiliser la langue, la façon particulière de s'exprimer de chaque auteur. Le style est constitué par les traits spécifiques de son écriture parmi lesquels nous mentionnons l'emploi particulier du lexique et de la grammaire, les niveaux de langue, le choix des mots, la structure et la longueur des phrases, les figures de style et les procédés littéraires qu'il utilise. En regardant tout cela, nous arrivons à la conclusion que le traducteur doit faire un gros travail. Il doit connaître très bien l'auteur, son œuvre, identifier les éléments caractéristiques dans le texte à traduire pour bien rendre l'unicité du style et du sens.

Un autre aspect concernant la traduction littéraire est la théorie et puis la pratique. Chaque époque se limitait à décrire ce qu'était une bonne traduction, mais les écrits sur les théories de la traduction ou sur la manière dont elles doivent être enseignées dans des écoles ont été très rares. Au XVIII^e siècle les traducteurs font plus que traduire une œuvre, ils commencent à adapter puis à pratiquer la traduction. À partir de ce moment nous voyons se développer petit à petit un vaste domaine de réflexion sur la théorie et la pratique de la traduction qui va réunir toute la production humaine ; nous ne pouvons pas parler séparément de la traduction sans le traducteur et sans l'œuvre à traduire. Au cours des époques, des traducteurs et théoriciens comme Cicéron, Saint Jérôme, Chateaubriand, H. Meschonnic, R. Jakobson ou J.-R. Ladmiral au XX^e siècle, ont essayé d'enrichir le domaine de la traduction. Par conséquent, nous pouvons distribuer sur plusieurs axes, comme propose Dépré, les traductions qui commencent à se développer parmi lesquelles nous citons : traduction scientifique/traduction littéraire, traduction de prose/traduction de poésie et traduction orale/traduction écrite.

Plus tard, la *traductologie* (selon les termes de J.-R. Ladmiral) prend un aspect linguistique et pédagogique. Puis apparaît la notion d'« unité de traduction » de Vinay et Darbelnet. Selon la proposition de Vinay et Darbelnet, il y a quelques procédés de traduction qui visent l'enseignement de la traduction dans un but pédagogique. Parmi ces procédés nous énumérons l'emprunt, le calque, la traduction mot à mot, la transposition, la modulation, l'équivalence et l'adaptation. Dans son ouvrage *Stratégies de la traduction* (2000), T. Cristea regroupe ces procédés en deux grandes catégories qui contiennent des types et sous-types : les traductions directes (l'emprunt direct, le calque et la paraphrase littérale) et les traductions indirectes (la transposition, la modulation, l'équivalence et l'adaptation).

La théorie de la traduction commence à être une discipline à part et non seulement une discipline centrée sur l'apprentissage de la langue. Elle peut constituer un outil qui aide le traducteur à établir un lien entre la théorie et l'enseignement de la pratique de la traduction. Il faut savoir que depuis L. Bruni, les traductions ont été « parmi les formes multiples de la critique des œuvres langagières, les œuvres qui résultent du transfert, de la translation d'une œuvre d'une langue à une autre » (Berman, 1995 : 40).

En effet, la théorie de la traduction permet au traducteur de comprendre très bien le texte et d'améliorer sa pratique du point de vue sémantique et pragmatique, puis de mieux passer d'une culture à une autre en maîtrisant les techniques et l'approche d'un texte. La notion de culture apparaît de plus en plus dans le discours théorique sur la traduction, surtout lorsqu'il s'agit de traductions littéraires. Dans la pratique, le moyen le plus important qu'il faut utiliser est la langue. Elle est un moyen artistique de création et de transmission d'informations.

I. Mavrodin (2006) parle d'une forte liaison entre la théorie et la pratique de la traduction. Selon elle, la traduction est une pratico-théorie qui se construit autour d'un traducteur qui a ses propres options et solutions. Il construit sa propre théorie à l'aide de la pratique. La théorie nourrit la pratique et il en résulte une véritable création. La théorie aide le traducteur dans son travail, mais c'est la pratique qui crée sa propre théorie. Il existe une relation biunivoque entre ces deux termes qui les aide à devenir un tout.

Un autre aspect concernant la traduction littéraire sur lequel il nous semble important de s'arrêter est celui de la tâche du traducteur. Ainsi, la tâche principale d'un traducteur est tout d'abord de comprendre le texte à traduire. L'opération de traduction consiste à trouver des équivalents dans la langue d'arrivée. Il faut bien étudier les unités linguistiques et les valeurs culturelles de la langue de départ pour bien les introduire dans la langue d'arrivée. Le traducteur doit avoir non seulement les connaissances parfaites des deux langues, mais il doit avoir les qualités et les capacités de lire entre les lignes.

« Le traducteur doit disposer d'une solide connaissance de ses langues de travail, d'une culture générale étendue et, dans le cas des traductions techniques, d'une connaissance du domaine auquel appartient le texte à traduire ; d'où l'obligation pour lui de se documenter constamment. » (Ladmiral, 1994 : 12) En conséquence, il doit analyser tout le contexte textuel, c'est-à-dire les particularités de la culture, les coutumes, les mœurs ou les traditions. Une bonne traduction peut résulter d'un bon connaisseur des langues étrangères, de l'auteur, de son œuvre et de son style qui est en même temps un excellent écrivain qui peut transmettre le bon message et la bonne forme de la traduction qu'il fait.

Avant de commencer à travailler une traduction, le traducteur doit savoir quel est le type de texte qu'il doit traduire. Il doit faire attention aux critères qu'il utilise car il n'est pas adéquat d'utiliser les mêmes règles lorsque l'on traduit des textes littéraires ou des textes juridiques, des textes scientifiques ou des poèmes. Pour rendre le texte source par un texte correspondant dans la langue cible il faut examiner les traductions, saisir leur but et choisir les bonnes méthodes de traduction.

Comme la littérature, la traduction a besoin aussi d'une critique spécifique et méthodologique. A. Berman propose une esquisse de méthode à plusieurs étapes :

- a) la lecture et relecture de la traduction ;
- b) les lectures de l'original ;
- c) les informations sur le traducteur (natif ou non, s'il exerce le métier de traducteur ou un autre, s'il est aussi écrivain, bilingue, poly-traducteur, les genres traduits, s'il écrit sur les œuvres traduites, s'il écrit sur sa pratique de traducteur) ;
- d) la confrontation de l'original à la traduction (confronter des passages de l'original à la transposition et vice versa, confronter aux différentes traductions) ;
- e) la réception de la traduction ;
- f) la critique productive (seulement si s'impose une retraduction).

Regardant et analysant les étapes de Berman, nous arrivons à la conclusion que les traducteurs ont une fonction primordiale dans la traduction d'une œuvre littéraire. Il faut imaginer et traduire à la fois le système linguistique et le système littéraire de la langue de départ en langue d'arrivée. Puis il doit transmettre au lecteur l'univers imaginaire de l'auteur. En somme, un bon traducteur est celui qui sait « distinguer ce qui est essentiel de ce qui est accessoire » (Ladmiral, 1994 : 19) ou celui « qui est capable d'en restituer tant l'esprit que la lettre. » (E. Marcu, *Atelier de traduction no. 1*, Chapitre II, *Crédos et confessions*, p. 17).

BIBLIOGRAPHIE

1. BERMAN, Antoine: *Pour une critique des traductions : John Donne*, Éditions Gallimard, 1995 ;
2. CONSTANTINESCU, Albumița-Muguraș : *La traduction entre pratique et théorie*, Suceava, Editura Universității Ștefan cel Mare, 2005 ;
3. CRISTEA, Teodora : *Stratégies de la traduction*, Editura Fundației "România de mâine", București, 2000 ;
4. DÉTRIE, C., SIBLOT, P., VERINE, B. : *Termes et concepts pour l'analyse du discours. Une approche praxématique*, Honoré Champion, Paris, 2001 ;
5. LADMIRAL, Jean-René : *Traduire : théorèmes pour la traduction*, Éditions Gallimard, 1994 ;
6. MAVRODIN, Irina : *Despre traducere, literal și în toate sensurile*, Scrisul Românesc, Craiova, 2006 ;
7. MOUNIN, Georges : *Les problèmes théoriques de la traduction*, Éditions Gallimard, 1963 ;
8. OSEKI-DÉPRÉ, Inès : *Théories et pratiques de la traduction littéraire*, Éditions Armand Colin, Paris, 1999 ;
9. PAGEAUX, Daniel-Henri : *Literatura generală și comparată*, Polirom, Iași, 2000.
10. TIRON, Constantin, « Traduction et retraduction de l'œuvre de Flaubert dans l'espace roumain » URL : <http://www.diacronia.ro/ro/indexing/details/A5173/pdf> ;

L'IMAGE PUBLICITAIRE – DE LA CIVILISATION À LA DIDACTIQUE DU FRANÇAIS LANGUE ÉTRANGÈRE

prof. Silvia CÎRSTEA

Colegiul Național « Ienăchiță Văcărescu » Târgoviște

L'image publicitaire peut constituer, en raison du fait qu'elle témoigne du quotidien des membres d'une communauté culturelle, une sorte de « concentré de vie quotidienne » (Zarate, 1993 : 101) d'une civilisation. Et cela est possible non seulement grâce à son contenu, mais aussi grâce aux implicites qui sous-tendent la communication au sein d'une civilisation. « Les structures profondes et les implicites partagés d'une société sont aussi présents dans un échantillon de la réalité sociale » (*ibid.*, p. 101).

Toute communication repose sur le chevauchement ou la congruence partielle du savoir sur le monde du/des destinataire(s). Or, ce savoir est – dans le cas des messages publicitaires et non seulement dans ce cas – implicite, suggéré seulement par des indices que le(s) producteur(s) du message considère(nt) appropriés au succès, à la réussite de la communication.

Les images analysées en classe de langue et de civilisation étrangères témoignent de leur ancrage culturel. Une grande partie de ce témoignage est implicite et c'est pour cela que l'enseignement de la civilisation étrangère devrait orienter ses efforts vers la création et le développement chez l'apprenant d'une « capacité à repérer et à déchiffrer les mécanismes allusifs du discours » (Zarate, 1986 : 119).

Les apprenants devront donc être entraînés à repérer ces indices qui ne posent pas de problèmes aux natifs et qui les aideront à rendre explicite, à connaître un milieu culturel étranger. Il faut donc mettre l'accent sur la création d'une réelle capacité de lecture des documents – publicitaires ou autres – et non plus sur le souci d'une « thésaurisation » de savoirs « essentiels » sur des sujets « importants » (*ibid.*, p. 119).

Les apprenants doivent être aidés à prendre conscience de toute une série de pièges concernant la lecture des images publicitaires et ensuite ils doivent recevoir une formation de lecteurs avisés de ce type de message.

Faute d'un contact direct avec la culture étrangère, ce qui est le cas de la plupart des apprenants de FLE, l'apprenant peut considérer que la France et les Français sont tels qu'il les retrouve dans les pages publicitaires si l'enseignant ne lui présente que des publicités en tant que documents témoignant de la civilisation étrangère. D'où la nécessité que l'enseignant apporte en classe des documents divers qui puissent se compléter réciproquement afin de donner aux apprenants une image correcte de la culture étrangère.

L'image publicitaire qui fait l'objet de notre étude c'est la *photographie* publicitaire. Celle-ci n'est pas la reproduction objective et innocente de la réalité et si nous la considérons comme le « miroir d'une société » (Porcher, 1987 : 120), nous risquons d'interpréter faussement la société qu'elle reflète.

Les images publicitaires sont accompagnées de mots, d'un message linguistique, mais pour l'instant nous allons analyser seulement leur côté visuel. Le décodage du pendant iconique des publicités est réputé sans problèmes, car nous possédons tous de façon implicite une « grammaire de l'image », fondée sur notre expérience imagée de la réalité.

Le manque d'articulation du signe iconique, autrement dit la simultanéité des éléments signifiants de la photographie, donne au récepteur l'impression que le sens de l'image se livre entièrement d'un seul coup. Ce qui fait encore croire à la simplicité de la lecture de l'image

c'est la conviction que nous avons concernant l'objectivité de l'image photographique, sa naïveté. Or, l'image photographique est avant tout un message *construit*, empreint de l'intentionnalité de l'annonceur. C'est un message produit et mis en circulation afin d'obtenir une réponse précise de la part du récepteur : l'achat. Sa fonction économique ne saurait être niée ou ignorée.

Lorsqu'on analyse en classe des messages publicitaires on détourne un peu la destination d'un message qui convie à acheter au point de remplacer l'habitude de la réflexion par le réflexe de l'achat.

C'est la demande en quelque sorte contraire que nous proposons aux apprenants : celle de commencer par la réflexion, par l'analyse du message des publicités. Si l'acte d'achat suit à cette analyse c'est que le message a atteint sa finalité, même lorsqu'il s'agit d'un public étranger.

Le « miroir publicitaire » est au moins sélectif et déformant, car il véhicule un message intéressé. Il cherche à imposer la vision du monde dont il a besoin. Cette vision change continuellement et exploite le souci de conformité de l'individu, ce qui fait que l'analyse des publicités n'est pas à même de fournir des savoirs définitifs et stables sur la civilisation qui les a engendrées. La publicité construit et périmé aujourd'hui des mythes à une vitesse qu'on n'aurait pas pu imaginer il y a quelques dizaines d'années seulement. Une analyse comparative, réalisée en classe, des publicités des années '50 ou '60 proposant à la vente un certain type de produit et de publicités contemporaines vantant les mérites du même produit serait édifiante à ce sujet.

Certes, le savoir culturel et linguistique acquis à la suite de l'exploitation pédagogique des publicités n'est pas systématique, complet, mais cette exploitation est hautement motivante, car ce type d'apprentissage met l'apprenant dans une situation de découverte et les connaissances construites comme solution à un problème ont plus de chances d'avoir et de conserver du sens et de l'attrait. La motivation n'a pas un rôle direct dans l'apprentissage d'une langue et d'une culture étrangères, mais elle peut soutenir effectivement les efforts de l'apprenant. La forte motivation à comprendre provoquée par l'intérêt que l'apprenant a pour un contenu n'en facilite pas directement la compréhension, mais peut maintenir et/ou augmenter l'attention que celui-ci prête habituellement à la compréhension des documents analysés en classe, ce qui ne peut être que bénéfique.

Puisque la culture étrangère est essentiellement absente, l'enseignement étant donné au sein de la culture propre des apprenants, l'image publicitaire contribue par son caractère concret à la « fiction d'une relation directe à la culture étrangère » (Zarate, 1986 :77). Penchons-nous premièrement sur le caractère concret de l'image pour revenir ensuite à la notion de « fiction » pédagogique de Zarate (*ibid.*, p. 77) afin de l'éclaircir. (cf. *infra*)

Tout document visuel contient plus d'éléments de la réalité perceptible que les textes qui exigent de la part du lecteur de fortes facultés d'abstraction et de généralisation. Les images introduisent dans la classe le degré de concret nécessaire à la reconnaissance des éléments présents sur l'image et rendent plus proche un « ailleurs » qui ne serait accessible qu'aux « happy few » (Stendhal) qui auraient la chance de voyager à l'étranger. La perspective du voyage ne suffit plus de nos jours pour justifier et légitimer l'étude des langues vivantes. Peut-être serait-il plus efficace d'employer à cet effet les concepts d'enrichissement – culturel et linguistique – personnel de l'apprenant, de découverte de la relativité culturelle, de gérer les malentendus culturels...

Le fait d'être exposé aux mêmes documents que les natifs d'une culture fournit à l'apprenant la « fiction » de la relation directe à la culture étrangère pourvu que le document qu'on lui propose soit authentique et non pas partiellement modifié afin de le rendre approprié à l'étude en classe de FLE ou de civilisation étrangère. Le document authentique utilisé en classe de langues vivantes est produit dans un pays étranger et il est destiné à la

réception des natifs de la même culture. Il est produit dans un but de communication et non pas en vue de l'enseignement/apprentissage.

Son exploitation pédagogique peut être accompagnée – en tenant compte du niveau des connaissances, des centres d'intérêt, de l'expérience et des caractéristiques de l'apprenant – de simplifications, de modifications. Il en découle que ce que l'on présente en classe en tant que document authentique peut être le résultat de l'intervention de l'enseignant et/ou de l'éditeur du manuel qui le reproduit.

Le contact direct avec le document étranger est quand même un peu faux, car il a lieu dans un contexte qui n'est plus celui de la culture qui l'a produit. Le document est perçu à l'étranger, en milieu scolaire, par des non natifs. Il est évident que le natif va déchiffrer plus facilement le message publicitaire que ne le ferait un non natif. Le décodage facile du natif repose sur le partage du même fond culturel et sur l'acquisition du rituel socio-langagier qui sous-tend la publicité. Des parties importantes du fond culturel commun au producteur et au récepteur du message publicitaire sont présentes de façon virtuelle dans le message explicite, leur présence n'étant que signalée, ébauchée par l'emploi de certains indices que le natif sera à coup sûr à même de lire correctement.

Le problème qui se pose est de savoir si au cours de l'enseignement/apprentissage conjugué de la langue et de la culture étrangères l'enseignant peut fournir à l'apprenant le même type de savoir que celui que possède le natif, l'autochtone. En cours de langues vivantes on ne peut transmettre aux apprenants que les significations et les connotations partagées au niveau de la communauté culturelle.

Pour ce qui est de la relation du lecteur avec l'image, il faut préciser qu'« il n'y a pas une seule lecture possible de l'image. C'est que chacun effectue des constructions perceptives, c'est-à-dire introduit dans l'image par projection, des éléments imaginaires qui sont eux-mêmes fonction des séries cognitives propres à l'individu » (Porcher, 1987 : 142). L'enseignement ne peut fournir à l'apprenant que les informations et les significations que se partagent la majorité des membres d'une communauté culturelle.

Supposons que dans un pays où il n'y a pas de loups, on médiatise et/ou on analyse en classe de FLE une publicité française représentant, « mettant en scène » cet animal. La reconnaissance du loup n'est pas possible en dépit du caractère concret de l'image, car le spectateur étranger n'a jamais vu de loup. L'étranger ne pourra pas décoder le loup comme un Français et ce sera à l'enseignant de lui expliquer ce que veut dire un loup et de le faire accepter que cet animal existe en France et qu'il a aussi une signification symbolique particulière partagée au niveau de la communauté française. Au niveau individuel, il y a de fortes chances que le loup ait encore d'autres significations auxquelles l'apprenant n'aura pas accès sauf dans le cas d'un contact direct avec des natifs par exemple.

Prenons le cas du pays étranger dans lequel il existe des loups, mais dans lequel la signification symbolique du loup est différente de celle adoptée en France. Ce sera tout aussi difficile, sinon davantage, de faire accepter aux apprenants qu'il existe des significations symboliques différentes de la leur. Pour ne plus parler du cas où ces significations seraient contraires ou de celui où la signification courante au sein de la communauté française offenserait les natifs étrangers apprenant la langue et la culture françaises. Si le message publicitaire véhiculant l'image du loup leur était directement adressé, il est sûr qu'il raterait sa cible. Dans ce cas il aurait mieux valu de remplacer l'image du loup par une autre, plus adéquate.

Ces derniers temps presque tous les enseignants se plaignent que les apprenants ont pratiquement cessé de lire, qu'ils n'éprouvent plus d'intérêt pour la lecture. Ils ne font que regarder la télévision. Pourquoi donc ne pas apporter en classe de FLE des messages véhiculés par les médias du moment que ceux-ci, en raison de leur modernité, font l'objet d'un tel intérêt de la part des apprenants ?

Ce n'est pas toujours vrai que les médias, la télévision en particulier, détournent les apprenants de la lecture. C'est un fait déjà connu que les émissions culturelles de Bernard Pivot font vendre et ensuite lire beaucoup de livres (présentés et/ou commentés dans l'émission « Bouillon de culture » par exemple). Nous doutons cependant que les acheteurs de ces livres on puisse compter beaucoup de jeunes.

Entraîner les apprenants à la lecture des messages publicitaires étrangers c'est leur faciliter la compréhension de la culture étrangère, c'est leur dévoiler le système de réflexion – déduction – induction des gens issus d'une autre culture, c'est les préparer à des tâches proches de celles de la vie réelle à l'étranger, c'est les rendre conscients des besoins, des désirs, des motivations, des intérêts qui entraînent le passage à l'acte dans une autre culture, c'est prendre conscience de son ethnocentrisme, etc.

Aujourd'hui, une grande partie de la communication sociale passe par des supports qui relie le texte et l'image comme c'est le cas de l'image publicitaire qui fait l'objet de notre étude. Lorsque l'apprenant sera mis en présence d'un discours publicitaire qu'il devra déchiffrer, l'enseignant doit lui avoir déjà fourni une grille de lecture de ce type de message à l'aide de laquelle il sera à même d'appivoiser la myriade de sens – pour la plupart aberrants – qu'un lecteur étranger non averti pourrait attribuer au discours publicitaire.

L'image publicitaire analysée en cours de langue et de civilisation étrangères peut fournir une masse assez importante de données qui doivent être classifiées, corroborées et interprétées selon des méthodes claires et opératoires. Et c'est à l'enseignant de munir les apprenants de cet « appareil » de décryptage publicitaire.

Nous avons choisi de mener notre étude sur des images publicitaires ayant pour support des pages de magazines français. Ce discours publicitaire mixte – visuel et linguistique à la fois – peut être analysé sémiologiquement d'après des critères spécifiques à chaque composante du discours sans oublier de penser aussi à la composante culturelle et à la rhétorique du discours publicitaire.

L'approche sémiotique de l'image publicitaire doit prendre en compte les deux types de discours englobés dans le discours mixte de la publicité : visuel et linguistique.

La grille de lecture du discours publicitaire fournie en milieu scolaire pourra ensuite permettre aux apprenants de FLE de « lire » des messages publicitaires ayant un autre type de support, de lire de façon plus avisée les messages publicitaires véhiculés par la langue maternelle (LM) et la culture maternelle. Ils peuvent aussi utiliser des parties importantes de cette grille de lecture pour le décodage d'autres discours médiatiques ayant des points communs avec le discours publicitaire. Il est donc utile et urgent de mettre en place un système adéquat de décodage de ces messages. Il ne s'agit pas de procéder à une présentation exhaustive du système de significations visuelles, linguistiques, rhétoriques et culturelles, mais plutôt de fournir aux apprenants des outils simples, dans la mesure du possible, maniables et fiables qui leur permettent de ne plus subir ces messages et de passer d'une réception naïve à une analyse raisonnable de ceux-ci.

L'étude de l'image publicitaire veut dire aussi étude du texte publicitaire, du slogan publicitaire qui a ses particularités lui aussi. Lors du choix d'un document à utiliser avec des apprenants de FLE, il faut considérer des facteurs tels la complexité linguistique, le type de texte, la structure discursive, la longueur du texte et son intérêt pour les apprenants.

La complexité linguistique peut provenir de la syntaxe complexe d'un texte, soit de la trop grande simplification d'un texte authentique, soit du laconisme du texte en langue étrangère. Le texte à syntaxe complexe consomme un potentiel d'attention qui pourrait se porter sur le contenu par exemple. Le texte authentique peut être difficile aussi à cause de sa simplicité, car celle-ci signifie suppression de redondances, d'indices textuels et travail cognitif plus important à effectuer en vue de la compréhension du message. Le slogan

publicitaire est d'habitude un texte (très) court et *dense*, mais sa compréhension se trouve beaucoup facilitée par les données d'ordre iconique.

Pour ce qui est du choix d'un document linguistique, le type de texte est important parce que la familiarité de l'apprenant avec le type de discours qu'on lui propose ou le domaine de référence peut faciliter sa compréhension. Le texte publicitaire est un texte produit dans des conditions très spécifiques, et les connaissances socioculturelles de l'apprenant peuvent l'aider à saisir le sens de ce type de discours sur la spécificité duquel nous allons revenir.

La cohérence du texte proposé à l'analyse, la façon dont il présente l'information (explicite plutôt qu'implicite), l'absence d'informations contradictoires ou inattendues sont des éléments de la structure du discours qui peuvent contribuer à la réduction des opérations de traitement de l'information que l'apprenant doit effectuer. Le discours publicitaire a une certaine rhétorique engendrée par les contraintes de sa production, ce qui le rend souvent assez difficile à comprendre, surtout pour les apprenants de FLE.

En règle générale, un texte court est moins difficile qu'un texte long sur un même sujet, car ce dernier exige plus d'opérations de traitement, la mémoire est plus sollicitée, le risque de fatigue ou de distraction augmente (notamment avec les jeunes apprenants). Cependant, le texte court des publicités dont nous proposons l'étude est dense, ce qui le rend difficile à comprendre.

La nature du vocabulaire employé par les concepteurs de textes publicitaires est importante, elle aussi, lorsqu'il s'agit du choix d'une publicité à analyser en classe. Le niveau des connaissances linguistiques des apprenants joue un rôle important dans ce processus d'analyse, mais l'enseignant doit être conscient du fait qu'on peut exprimer beaucoup d'idées même en utilisant un vocabulaire rudimentaire, tout comme on peut ne rien dire même en utilisant un vocabulaire riche. Le déluge de mots sur le désert d'idées a depuis longtemps donné naissance à ce qu'on appelle actuellement « la langue de bois ». Or, les enseignants doivent et peuvent pallier le manque de richesse du vocabulaire des apprenants par le développement de leur capacité de faire avec ce que l'on a. L'enseignant doit, quant à lui, assurer avant et pendant l'analyse du discours publicitaire l'outil linguistique nécessaire afin que les apprenants ne courent pas le risque que celui-ci soit un frein pour l'analyse ou qu'il engendre un appauvrissement du contenu à exprimer linguistiquement.

Lorsqu'on choisit un document qui va être étudié en classe il faut donc tenir compte, d'une part, de la complexité et de la spécificité de l'objet à étudier et, de l'autre, de plusieurs facteurs importants caractérisant les apprenants. L'âge des apprenants et leurs domaines d'intérêt en font aussi partie. Les enseignants doivent essayer de choisir pour l'étude en classe des publicités adressées à un public jeune, ou peuvent simplifier et/ou adapter des publicités adressées à un public adulte. Ils doivent aussi recenser périodiquement l'« horizon d'attente » des apprenants, mais, en même temps, ils ont la tâche de leur proposer des sujets qui puissent les faire évoluer. Le document choisi doit présenter des difficultés assez stimulantes pour permettre aux apprenants de progresser, mais qui ne soient pas insurmontables du point de vue de l'interprétation et de l'expression linguistique de cette interprétation.

Dans d'autres cas, tels l'appartenance à des aires politiques différentes, à des références économiques et religieuses distinctes, on peut constater que ces circonstances peuvent entraver sérieusement l'enseignement/apprentissage d'une langue et d'une culture étrangère (cf. Zarate, 1986 : 142). Enseigner le français dans une ex-colonie française sera toujours une entreprise délicate et fragile, de même que l'analyse des publicités portant sur l'alimentation française dans un pays souffrant de malnutrition (cf. *ibid.*, p. 87). Il suffit de se rappeler à ce sujet les protestations des téléspectateurs roumains au commencement de la diffusion des publicités visant à faire vendre de la nourriture pour des chiens et des chats. Les Roumains

trouvaient, au début des années '90, que les soucis que d'autres civilisations se faisaient pour les animaux de compagnie témoignaient d'un luxe qui les irritait.

L'étude de l'image publicitaire s'avère une véritable source d'enrichissement culturel, linguistique et rhétorique et son exploitation pédagogique – par le travail cognitif qu'elle exige de la part des apprenants, travail visant à appréhender la relation produit-image-texte-culture – constitue un exercice passionnant qui débouche sur la vie. L'analyse des publicités permettra aux apprenants d'affiner leur esprit critique, leur discernement, et d'arriver à une meilleure compréhension d'eux-mêmes et des autres dans une société de plus en plus multiculturelle.

BIBLIOGRAPHIE

- 1.ZARATE, G., 1986, *Enseigner une culture étrangère*, Paris, Hachette, Collection F Recherches / Applications ;
- 2.ZARATE, G., 1993, *Représentations de l'étranger et didactique des langues*, Paris, Collection CRÉDIF Essais, Didier ;
- 3.PORCHER, L., 1987, *Introduction à une sémiotique de l'image. Sur quelques exemples d'images publicitaires*, Paris, Editions Didier, CRÉDIF.

LE COURT-METRAGE COMME OUTIL DIDACTIQUE

prof. **Ionela Camelia DUMITRU-PETRE**,
Liceul Tehnologic « Iordache Golescu », Găești

Le court-métrage est défini comme une œuvre cinématographique qui est destinée à la projection dans une salle de cinéma. Si on définit de court-métrage de cette manière, on l'a déjà encadré dans la catégorie des documents vidéo authentiques. Depuis quelque temps, le court-métrage fait partie des moyens d'enseignement présents dans les classes des langues étrangères, étant employé sous tous les aspects possibles, des aspects valorisants et riches de sens pour les apprenants.

On remarque l'option des enseignants d'employer dans la classe des langues plutôt un court métrage qui dure quelques minutes, qu'un filme classique qui dure une, deux ou plusieurs heures et qui suppose des travaux supplémentaires pour pouvoir être utilisé dans la classe.

On doit également signaler le fait qu'on utilise le court-métrage en classe pour les élèves qui ont au moins 12 ans, donc on doit tenir compte du niveau linguistique des apprenants et de leur âge pour pouvoir accomplir les tâches de travail proposées et les objectifs opérationnels visés et bien sûr, les compétences proposées à long terme.

A l'aide des courts-métrages, les enseignants peuvent exercer les quatre domaines de compétence : la compréhension écrite, la compréhension orale, la production écrite et la production orale pour toutes les activités langagières.

Par sa durée, le court-métrage est un support qu'on peut facilement utiliser dans la classe des langues, on préfère utiliser ce support parce que pendant une classe on peut visionner un court-métrage entier ; ayant une image complète de l'œuvre cinématographique et chaque aspect présent dans ce document peut constituer pour l'enseignant et l'apprenant un thème à débattre.

Le court-métrage fait partie de la catégorie des documents authentiques vidéo couramment proposé à être exploiter dans la classe des langues. Le choix d'un document audio-visuel pour une classe de langue est une activité très importante parce qu'on doit proposer à nos élèves un document qui stimule la motivation et la curiosité des apprenants, il doit leur permettre aussi la fixation des expressions, des structures linguistiques et de mettre en pratique les acquis des apprenants dans des situations réelle de communication.

Le choix du document audio-visuel peut représenter une vraie provocation, car il doit d'un côté, transmettre la culture, des éléments de civilisation, les valeurs, les habitudes, les comportements des gens de la langue étrangère enseignée, c'est-à-dire de la langue cible et d'autre côté il doit répondre aux besoins des apprenants.

Le but de la recherche et la sélection d'un document audio-visuel est celui de trouver un document qui répond aux besoins du public pour lequel on propose l'activité.

En ce qui concerne la thématique abordée dans les courts-métrages, on remarque les mêmes thèmes rencontrés dans les longs métrages : aventure, documentaire, fiction, animation, etc.

Les traits du court-métrage qu'on veut mettre en évidence sont : Sa durée limitée ; Le développent d'une histoire, en quelques minutes ; L'intrigue courte ; Le réalisme des scènes ; La fin, parfois inattendue.

On peut dire que les traits du court métrage représentent les atouts de son emploi dans les classes de langue sous de multiples aspects.

Il représente un support riche pour la classe de langue soit qu'on l'utilise en tant que narration courte qui a le rôle de stimuler la prise de parole ou comme instrument qui stimule des sentiments.

Le court-métrage est un document qui peut être intégré dans la classe de langue du niveau A1 jusqu'au niveau C1, pour cela on veut signaler quelques particularités de ce type de vidéo qui favorise sa présence dans la classe de langue étrangère.

On veut mettre en discussion le format, la diversité des formes et de contenu, la disponibilité d'être accédé, la motivation suscitée par ce type de document.

Le format du court-métrage, par sa définition il est court et ce fait représente un avantage parce qu'on peut facilement l'intégrer dans une séquence didactique tout entier. Le format du court-métrage ne nécessite pas de travaux de coupure, de résumé ou de mise en contexte – des travaux qu'on doit faire pour le film de long métrage. Le format du court-métrage nous permet un visionnage intégral et pour les niveaux B1 – C2, d'habitude n'impose pas plus de trois visionnages. La durée des courts-métrages est de 2 minutes à 10, même 15 minutes, mais on choisit un court-métrage avec une durée qui se plie le mieux possible à nos objectifs, à la compétence qu'on veut développer. Par exemple, on peut utiliser et exploiter un court-métrage de 5 minutes sous des aspects différents : lexical, grammatical, culturel, etc. ; mais le court-métrage de 15 minutes peut être utilisé pendant trois classes ou on peut proposer des activités d'ordre générale, dans le cas de ce format on ne doit pas aborder des aspects en détail si on veut exploiter ce document durant une classe de 50 minutes.

La diversité des formes et de contenu fait référence aux catégories cinématographiques. Le court-métrage peut être un film de fiction, un documentaire, un film d'animation, d'aventure, etc., par la variété de thèmes présents dans les courts-métrages s'expliquent la variété des sujets qu'on peut mettre en discussion dans les classes à l'aide de ces documents. Par exemple à l'aide d'un documentaire on peut traiter un thème d'actualité ou socioculturel ; à l'aide d'un court-métrage d'animation on peut mettre en discussion la narration, la construction des dialogues, etc.

La disponibilité d'être accédé en ce qui concerne les courts-métrages est partagée, on peut trouver facilement sur l'internet des courts-métrages de qualité même si on ne trouve pas tous les courts-métrages en ligne, ou on peut acheter des DVD avec les courts-métrages enregistrés.

La motivation suscitée par le court-métrage est réelle, comme tous les autres supports vidéo qui ont leurs origines au cinéma. La motivation vient du plaisir d'être spectateur parce que le spectateur perçoit le visionnage d'un film comme un moment de divertissement, de réflexion, de voyage imaginaire, d'éprouver différents sentiments, émotions.

Le court-métrage donne l'impression aux apprenants qu'ils sont dans une sorte de pause de son activité écolière quotidienne – apprendre, mais en fait cette impression de récréation met en fonction les compétences et rend actif les perceptions auditifs et visuelles des apprenants. L'emploi du court-métrage en classe de langue favorise l'enseignement transdisciplinaire à tous les niveaux.

BIBLIOGRAPHIE

1. BUFE, W., Giessen, H., *Des langues et des medias*, Grenoble, Presses Universitaires de Grenoble, 2003.
2. COMPTE, C., *La vidéo en classe de langue*, Paris, Hachette, 1993.
3. HIRSCHSPRUNG, N., *Apprendre et enseigner avec le multimédia*, Paris, Hachette, 2005.
4. LANCIER, T., *De la vidéo à Internet : 80 activités thématiques*, Paris, Hachette, 2004.

L'INTERCULTUREL EN FRANÇAIS LANGUE ÉTRANGÈRE

prof. **Irina MAXIM**

Colegiul Economic „Dimitrie Cantemir” Suceava

La mondialisation des marchés économiques et le flux croissant de populations qu'elle engendre font de l'interculturel un sujet à la mode. Cependant, ces problématiques sont analysées depuis bien longtemps par ceux qui tentent de comprendre les mécanismes culturels qui conditionnent les échanges, y compris en situation d'apprentissage. Le site du Groupe d'études et de recherches sur les mondialisations (GERM) reprend de nombreux travaux et notamment ceux de Martine Abdallah-Pretceille, indispensables pour comprendre les enjeux actuels.

Éléments pour la formation des professeurs à l'interculturel

Le défi interculturel que doit relever l'enseignant de français langue étrangère (FLE) n'est plus seulement d'enseigner la langue et la culture mais aussi de montrer comment la culture maternelle des élèves entre en interaction avec la culture d'un Français ou celle d'un locuteur francophone.

Ceci présuppose pour l'enseignant de FLE d'accepter de se former et de former à la connaissance et à la pratique de sa propre culture et de la culture de l'autre.

Pour vous aider à inscrire votre enseignement dans une perspective interculturelle, nous vous conseillons la lecture des pages que Patrick Chevrel consacre à la gestion de la dimension culturelle en didactique du FLE ainsi qu'au récit de son expérience d'enseignement de l'interculturel, dans lequel il analyse les difficultés rencontrées et donne des conseils pour faciliter l'entrée dans ce domaine. La revue *Le français dans le monde* consacre également plusieurs articles intéressants à la pédagogie interculturelle (voir par exemple les numéros 318, 328 et 329), tout comme la revue électronique en sciences du langage *Marges linguistiques*, qui met notamment à disposition sur son site les actes des journées d'études "Analyse des interactions et interculturalité", dont beaucoup d'interventions pourront intéresser les professeurs de FLE. Autre site incontournable pour se former à l'interculturel, celui de l'ARIC (Association pour la recherche interculturelle) sur lequel vous pourrez consulter les actes du VIII^{ème} congrès de l'association intitulé "Recherches et pratiques interculturelles : nouveaux espaces, nouvelles complexités", dans lequel de nombreux spécialistes en FLE sont intervenus.

Le Conseil de l'Europe, dans le Cadre européen commun de référence pour les langues, donne également aux enseignants des pistes pédagogiques pour inscrire la dimension interculturelle dans l'enseignement/apprentissage des langues vivantes. Il propose par ailleurs un kit pédagogique avec des idées, des ressources, des méthodes et des activités pour l'éducation interculturelle avec des adultes et des jeunes.

Enfin, vous trouverez dans notre dossier consacré à l'interculturel des éléments théoriques et pédagogiques ainsi que des articles de spécialistes sur lesquels vous pourrez vous appuyer pour compléter votre formation.

Former les apprenants à l'interculturel : pistes pédagogiques

En classe, l'enseignant de FLE pourra aider les élèves à réfléchir à ce qu'est la culture, mais il sera surtout le révélateur des implicites culturels qui nous conditionnent. Pour faciliter cette prise de conscience de l'élève, une démarche progressive s'impose.

L'enseignant pourra amorcer ce travail avec des éléments culturels observables et reconnus par tous comme tels (architecture, vêtements, symboles...). L'enseignant introduira ensuite les implicites culturels qui conditionnent notre comportement, du plus visible au moins visible : les gestes (1) (2), la gestion de l'espace et du temps, les relations et les sentiments, les bases du statut social.

Beaucoup de sites se proposent de fournir une présentation globale de la culture francophone, à l'image du site *Civilisation française* qui contient une grande quantité de photos et d'extraits audio et vidéo, de nombreux liens externes, des titres de films à voir, des chansons à écouter, etc. accompagnés d'activités. Hormis la présentation de monuments et de réalisations culturelles, *Civilisation française* présente divers aspects du quotidien des Français. Bien que la présentation ne soit pas toujours très détaillée, le site incite de temps en temps les apprenants à remettre en question leur propre cadre de références et l'image qu'ils se sont construite de leur propre culture. Le site destiné à un public anglophone BBC on Line propose quant à lui des enregistrements, avec leurs transcriptions, de micro-scènes de la vie quotidienne suivies d'exercices. French Experience 2 Online propose en complément des clips vidéo autour de thèmes comme "les gastronomies", "le travail" ou "la façon de régler des conflits".

N'oubliez pas que la culture francophone ne se limite pas à la culture française ! Pour sensibiliser les apprenants à la diversité culturelle des pays francophones d'Afrique, d'Europe ou d'Amérique et les aider à déconstruire la représentation touristique des cultures étrangères, le site de TV5 vous fournira une mine de sujets (voir notamment les rubriques Cultures du monde et Cités du monde). Vous trouverez en outre de nombreuses ressources Internet sur les différentes cultures des pays francophones dans notre précédent parcours consacré à la francophonie.

Internet met à disposition de tous quantité de documents authentiques (photos, émissions de radio, statistiques, journaux) qui pourront vous servir de base à des activités prenant en compte l'interculturel, à condition de ne pas aborder ces documents dans une approche purement descriptive, mais d'amener les apprenants à formuler des hypothèses sur les raisons qui conditionnent des habitudes ou des comportements différents. Signalons également les nombreux documents publiés sur le site du ministère français des affaires étrangères, présentant différents aspects de la société française tels le magazine Label France ou encore la photothèque Images de France.

Dans un registre plus ludique, le jeu de l'oie interculturel se propose de faire réfléchir les participants aux origines du racisme et aux problématiques de l'immigration. Les rallyes Internet constituent également une activité motivante qui permettra aux apprenants de découvrir des cultures étrangères en les invitant à se décentrer, à entrevoir et à admettre l'existence d'autres visions du monde. Le portail EduFLE recense ainsi de nombreux parcours pour partir à la découverte d'une région française, d'une ville ou d'un pays francophone.

Vous pourrez également amener vos apprenants à établir des liens (différences et similitudes) entre leur propre culture et celle de la langue apprise. L'analyse de la publicité (1) (2) et des médias cadre bien dans ce projet.

L'étape suivante consistera à mettre en évidence la dimension culturelle des valeurs et des stéréotypes.

Enfin, la meilleure façon d'initier les apprenants à la communication interculturelle est de les faire entrer directement en contact avec des étrangers. C'est précisément ce que les échanges et les projets coopératifs tentent de faire.

Le projet interactif et collaboratif Cultura propose ainsi une approche comparative interculturelle qui permet à des étudiants de deux cultures différentes d'observer, d'analyser, de comparer des matériaux similaires provenant de leurs cultures respectives, d'en explorer le sens et la portée à travers les points de vue de l'autre. L'université de Bochum a quant à elle

mis en place un réseau de communication auquel sont connectés les serveurs d'établissements scolaires et universitaires d'une vingtaine de pays. L'objectif vise à favoriser l'apprentissage autonome et interculturel des langues en tandem. De nombreux projets d'échanges européens mettent également en avant la perspective interculturelle. Citons par exemple les projets S'enrichir de la différence pour mieux vivre ensemble, Europschool.net ou encore eTwinning.

Signalons enfin le site de l'association Ethnokids qui permet à des enfants des cinq continents d'apprendre à se connaître et de correspondre entre eux sur des thèmes liés à leur vie quotidienne : leur école, leur quartier, leurs repas, leurs loisirs, leurs fêtes, leurs contes et légendes, ou encore les projets d'écriture collaborative Omar le chéri et Le marque page, qui proposent aux enseignants et élèves de différents pays de participer à la réalisation d'un cyberjournal.

L'interculturel est un effet induit par la rencontre de deux cultures, effet qu'il convient d'observer et d'analyser pour préparer les élèves à être les citoyens du monde, multiculturels et tolérants.

BIBLIOGRAPHIE

1. BESSE, Henri, 1982, *Le français dans le monde*, janvier no. 166
2. BOURDET, Jean-François, 1992, *Retour au niveau II, Le français dans le monde*, no. 249, mai-juin
3. BREY, Christian, 1984, *Enseigner, c'est reformuler*, Langue française, décembre, no. 64
4. CYR, Paul, 1998, *Les stratégies d'apprentissage*, CLE International, Paris
5. DOSPINESCU, Vasile, 2002, *Didactique des langues et ... analyse critique et manuels*, Junimea, Iasi
6. MOIRAND, Sophie, PEYTARD, Jean, 1992, *Discours et enseignement du français*, Hachette, Paris
7. NICA, Traian, ILIE, Cătălin, 1995, *Tradition et modernité dans la didactique du français langue étrangère*, Editura Celina

LES MORALITÉS DE CHARLES PERRAULT

prof. Anca MOLDOVEANU
Școala Gimnazială Cosâmbești et
Școala Gimnazială « Alexandru Rădulescu », Mărculești, Ialomița

« Les gens de bon goût [...] ont été bien aises de remarquer que ces bagatelles n'étaient pas de pures bagatelles, qu'elles renfermaient une morale utile... »¹

Dans la préface, comme dans l'épître dédicatoire (les contes « renferment une morale très sensée »²) des contes en prose, Charles Perrault insiste sur le but didactique des contes et va même jusqu'à juger ses contes bien plus moraux que ceux des Anciens (« Je prétends même que mes fables méritent mieux d'être racontées que la plupart des contes anciens. »³) les contes des Anciens affichent selon lui une morale contestable, voire dangereuse, ainsi, « toute la moralité de la Matrone d'Ephèse est que souvent les femmes qui semblent vertueuses le sont le moins, et qu'ainsi il n'y en a presque point qui le soient véritablement. »⁴ Dès lors ce récit serait selon Perrault une invitation à l'hypocrisie et à « faire croire qu'en manquant à leur devoir ne font que suivre la voie commune. »⁵ En revanche, la réécriture qu'il propose dans *Grisélidis*, offre un modèle de patience et de vertu qui sera récompensé par le pardon du mari et le respect de tous.

Il affirme que ses contes sont exclusivement au service de la morale, dans le respect de la tradition orale des contes des grands-parents qui ont toujours eu « grand soin que leurs contes renfermassent une moralité louable et instructive »⁶. Dès lors, le conte n'est qu'un moyen et s'inscrit tout à fait dans l'esthétique classique (« plaire et instruire »), revendiquée par La Fontaine et Molière, entre autres contemporains de Perrault. « Le récit enjoué [...] n'avait été choisi que pour les (les moralités) entrer plus agréablement dans l'esprit, et d'une manière qui instruisît et divertît tout ensemble. »⁷

Les contes, comme l'apologue, sont donc des récits allégoriques qu'il faut décoder pour accéder au sens. Les personnages représentent une idée, ainsi Barbe Bleue est la cruauté, le mari de Grisélidis la méfiance, Cendrillon la bonté, le loup du *Petit Chaperon rouge* représente les hommes qui séduisent les jeunes filles sous des déguisements hypocrites et dont il faut se méfier (la moralité exprime de manière très explicite la lecture allégorique du conte: « On voit ici que de jeunes enfants, / Surtout de jeunes filles / Belles, bien faites, et gentilles / Font très mal d'écouter toute, *Histoires ou Contes du temps passé avec des moralités*, met en évidence le but sorte de gens »⁸) ; le Chat botté la ruse.

Pour autant, si le titre choisi pour l'édition de 1697 des contes, force est de constater que ces « moralités » ne sont pas sans poser questions au lecteur, car si de fait dans un premier temps, comme Perrault l'explique dans sa préface, on constate que « la vertu est récompensée et le vice est puni »⁹.

1 PERRAULT, Charles, *Contes, Préface de la 4^e édition*, Éditions Baudelaire, Paris, 1966, p.29.

2 *Idem*, *A Mademoiselle*, p. 121.

3 *Idem*, *Préface de la 4^e édition*, p. 31.

4 *Ibidem*.

5 *Ibidem*.

6 *Idem*, *Préface de la 4^e édition*, Éditions Baudelaire, Paris, 1966, p. 32-33

7 *Ibidem*, p.29-30

8 *Idem*, *Le Petit Chaperon rouge*, p. 146

9 *Idem*, *Contes, Préface de la 4^e édition*, p. 33

Dans les contes en prose, la morale est explicite, toujours située à la fin du récit. Elle ne peut pas passer inaperçue tant Perrault a multiplié les indices pour la mettre en évidence : un blanc typographique qui la détache du corps du récit, une annonce ou une double annonce (dans la plupart des contes puisque l'auteur propose deux moralités), un titre en lettres majuscules et caractères gras, une graphie en italique et le choix de l'écriture versifiée.

Le choix d'une morale double, sauf pour le conte du *Petit Poucet*, invite le lecteur à ne pas faire une lecture univoque du conte mais au contraire à dégager les différents sens du conte, et si Perrault ne propose que deux alternatives, force est de constater que l'on peut en trouver bien d'autres. Par exemple, les moralités du conte *Maître Chat ou le Chat botté* proposent comme clef de la lecture les avantages de « l'industrie et du savoir faire »¹ bien supérieurs aux « biens acquis » par l'héritage et les atouts de « l'habit, la mine et la jeunesse » dans la séduction d'une princesse, sont bien plus importants que ceux de la naissance. Mais le conte lui-même permet de dégager des leçons implicites : l'indifférence des deux frères aînés est condamnable, la parole exerce un pouvoir sans conteste.

Dans les contes en vers, la morale n'est pas toujours explicite (*Grisélidis*) et quand elle l'est (*Peau d'Ane*, *Les Souhais ridicules*), elle n'est pas aussi ostentatoire dans sa forme que dans les contes en prose. Elle s'intègre à la fin du conte, à la manière de La Fontaine, mais elle se veut aussi insistante que dans les contes en prose : ainsi, Perrault craignant peut-être que le lecteur ne la découvre pas, annonce haut et fort la morale : « Il n'est pas malaisé de voir / Que le but de ce conte est que... »² ; morale qu'il décline en cinq points : 1. il faut faire son devoir quel qu'en soit le prix ; 2. la vertu est toujours récompensé ; 3. la passion est irraisonnable et ne recule devant aucun sacrifice ; 4. que les jeunes filles sont très attachées à leur aspect extérieur ; 5. les jeunes filles sont toujours persuadées d'être d'une beauté exceptionnelle. (*Peau d'Ane*)

Chaque conte illustre la dichotomie entre le Bien et le Mal, le Bon et le Mauvais, et conformément à la morale commune, le Bien triomphe du Mal, les méchants sont punis et les bons sont récompensés : le mari cruel est tué par des frères qui vengent leur soeur et l'héritage devient pour la jeune veuve le juste dédommagement de la cruauté de son mari ; on reconnaît les justes valeurs de ceux qui ont été méprisés, tel le Petit Poucet ; celle qui est mal aimée et exploitée est choisie par un beau et riche prince, telle Cendrillon ; celle qui refuse de sacrifier son honneur et accepte de vivre comme un pauvre servante voit sa vertu récompensée, telle Peau d'Ane.

Par ailleurs, les contes ont pour but de promouvoir les bons sentiments, les qualités telle la bonté de Cendrillon, qui pardonne à ses soeurs et qui partage avec elles les bienfaits dont elle jouit, la patience, la soumission et l'abnégation de Grisélidis, la sagesse de Peau d'Ane, la générosité de la cadette du conte *Les Fées*. Les contes ont aussi pour but de dénoncer les défauts tel le manque de confiance en sa femme du mari de Grisélidis, la méchanceté des demi-soeurs de Cendrillon, l'orgueil de la mère des *Fées*, l'indifférence et l'égoïsme des frères aînés du *Chat botté*.

De plus, les contes veulent mettre en garde contre certains comportements qui peuvent avoir des conséquences fâcheuses. Le bûcheron des *Souhais ridicules* aurait dû être plus réfléchi avant de prononcer les vœux offerts par Jupiter pour remédier à son triste sort. Le petit Chaperon rouge aurait dû se méfier du loup. La mère de la jeune épouse de *La Barbe bleue* aurait dû chercher à savoir ce qu'étaient devenues les précédentes épouses. Le Petit Poucet, tout malin qu'il est, a manqué de perspicacité en semant des miettes de pain.

Rien donc de bien nouveau ou du moins d'original dans les moralités. Perrault distille des leçons de vie que l'on peut traduire en aphorisme du type : le beauté physique n'est rien

1 PERRAULT, Charles, *Le maître chat ou le chat botté*, Éditions Baudelaire, Paris, 1966, p. 168.

2 *Idem*, *Contes, Peau d'Ane*, Éditions Baudelaire, Paris, 1966, p. 107.

en comparaison de celle de l'esprit (*Riquet à la houppe*) ; la vraie beauté ne peut être altérée même par les pires haillons (*Cendrillon*) ; la patience vaut mieux que la révolte (*Grisélidis*) ; la raison du plus fort n'est pas toujours la meilleure (*Le Petit Poucet, Peau d'Ane*) ; il vaut mieux être riche et en bonne santé que pauvre et malade (*Le Petit Poucet*).

On a déjà constaté que les doubles moralités n'englobaient pas vraiment la totalité du sens des contes. Bien plus, on serait tenté à penser que Perrault insiste trop sur des aspects mineurs au détriment d'autres plus importants ce qui rend discutable le but didactique et pédagogique hautement revendiqué dans la préface. En effet, si on étudie la moralité de *La Belle au bois dormant*, on s'aperçoit que l'auteur se contente de rassurer les jeunes filles qui se désoleraient de ne pas être encore mariées, ce n'est pas parce que le mariage est tardif qu'il sera moins heureux. Aucune référence n'est faite à la vengeance de la vieille fée, ni à la désobéissance de la jeune princesse qui profite de l'absence de ses parents pour explorer les parties interdites du château ; pas la moindre allusion à l'ogresse, à la relation ambiguë que son fils entretient avec elle, et à ses intentions de dévorer non seulement sa belle-fille, mais aussi ses petits-enfants. La première moralité de *La Barbe bleue* met en garde contre la curiosité, dénoncée comme un vilain défaut. Mais rien ne condamne, non seulement la cruauté du mari mais aussi la stratégie qu'il met en place ; le piège qu'il tend à sa jeune épouse pour assouvir ses instincts meurtriers (la tentation et le prétexte d'un voyage), d'autant plus qu'il s'agit d'un récidiviste.

La moralité du *Petit Poucet* est de loin la plus elliptique. Cette moralité a tendance à faire comprendre que le seul malheur du Petit Poucet est d'être méprisé par ses parents, alors qu'il est « condamné », comme ses frères, à mourir de faim en raison de la précarité de la situation économique de ses parents. Or la pauvreté et ses conséquences est bien le problème de fond de ce conte bien plus que l'orgueil blessé des parents d'avoir un enfant malingre. D'ailleurs, la débilité physique du petit dernier est un surcroît de souci pour ces parents qui n'ont pas de quoi subvenir à leurs besoins, et il leur renvoie l'image de leur pauvreté et de leur impuissance. Et si les sept enfants avaient été de forte constitution et en âge de travailler, le père n'aurait pas eu à prendre cette tragique décision. La preuve en est que lors enfin quelque argent leur est attribué, leur première pensée est de regretter leur geste et c'est avec joie et soulagement qu'ils accueillent leurs enfants : « Ces bonnes gens étaient ravis de revoir leurs enfants, et cette joie dura tant que les dix écus durèrent. »¹ Aussi force est de constater que les moralités de Perrault ne sont pas « fiables » ou du moins pertinentes.

Par moralité on entend une sentence, une réflexion morale qui permette au lecteur de faire preuve de discernement dans sa conduite avec autrui, de corriger ses défauts, d'analyser d'un regard nouveau ses comportements et de lui proposer un comportement éthique. Or force est de constater que certaines moralités sont plutôt amORALES. La conclusion des *Souhais ridicules* affirme qu'il est inutile d'aider les gens misérables et qu'il vaut mieux les laisser dans leur situation, car ils ne savent que gaspiller les bienfaits qu'on leur fait. La deuxième moralité de *Cendrillon* déclare comme nuls « l'esprit, le courage, le bon sens et autres talents »² pour réussir dans la vie. La réussite sociale ne dépend pas de soi mais d'une « marraine ». En d'autres termes qui n'a pas la chance de rencontrer une bonne fée est perdue, même s'il est talentueux.

Par ailleurs le comportement de certains personnages est pour le moins discutable. Ainsi la jeune fille qui promet à Riquet à la houppe de l'épouser dans un an, en remerciement de l'esprit dont il lui a fait don, a complètement oublié sa promesse : « La princesse [...] se ressouvant tout à coup [...] qu'elle avait promis d'épouser le prince Riquet à la houppe pensa tomber de son haut. »³ C'est par hasard « alors qu'elle se promenait » qu'elle rencontre

1 PERRAULT, Charles, *Contes, Le Petit Poucet*, Éditions Baudelaire, Paris, 1966, p. 211.

2 *Idem*, *Contes, Cendrillon ou la petite pantoufle de verre*, Éditions Baudelaire, Paris, 1966, p. 189-190.

3 PERRAULT, Charles, *Riquet à la houppe houppe*, p. 200.

Riquet à la houppe. Elle offre au prince une fin de non recevoir : « Je n'ai pas encore pris ma résolution [...] et je ne crois pas pouvoir jamais la prendre telle que vous la souhaitez »¹, alléguant sa laideur et l'inconscience de la promesse qu'elle lui avait faite. Maintenant qu'elle a de l'esprit, elle n'est plus suffisamment sotte pour accepter un homme aussi laid. Cette attitude, si elle a le mérite d'être franche et honnête est pour le moins surprenante car elle considère la laideur physique comme rédhibitoire en dépit des qualités morales et intellectuelles du prince. Il faut admettre que c'est peu moral d'attacher une importance disproportionnée à l'esthétique et de bafouer l'éthique, et par conséquent une piètre leçon à donner à des petites filles.

D'autres sont très ambiguës. Le Petit Chaperon rouge est injustement victime de l'inconscience et de l'imprudence de sa mère, qui laisse sa petite fille aller seule dans la forêt sans même la mettre en garde contre le loup. De plus, la fillette n'a pas commis d'erreur, elle s'est acquittée de sa mission. Certaines punitions sont disproportionnées par rapport à la faute commise. Par exemple, la fille aînée des *Fées*, pour avoir manqué de générosité et de courtoisie à l'égard de la femme fée rencontrée à la fontaine, est condamnée à voir sortir de sa bouche des crapauds et des serpents. Mais cette punition ne suffit pas, sa mère la rejette et la condamne à « mourir au coin d'un bois »² seule et abandonnée. Ce verdict est au moins effrayant, et si le but est de dissuader les enfants d'être orgueilleux et désagréables, il n'en demeure pas moins que c'est la mère qui a envoyé sa fille à la fontaine et qu'elle aussi aurait mieux fait de ne pas obéir. Cette surenchère inquiétante montre qu'il n'y a pas de rédemption possible et que le foyer n'est pas le lieu du réconfort moral et affectif. Le Petit Poucet sauve peut-être sa famille de la misère mais c'est au prix du mensonge et de la fourberie. De la même manière le Chat botté fait la fortune de son maître mais ce n'est pas par altruisme, loin s'en faut. Il craint juste que son maître soit acculé à le manger tant il est dépouillé par l'héritage paternel. C'est donc une leçon d'égoïsme qui, de plus élève le mensonge et la malhonnêteté au rang des vertus cardinales : « L'industrie et le savoir-faire / Valent mieux que des biens acquis »³.

Peau d'Ane, bien que persuadée que la morale réproche son mariage avec son père, elle est prête à céder devant la prodigalité de son père et sa capacité à satisfaire tous ses caprices : « L'infante, que ces dons achèvent de confondre, / A son père, à son roi ne sait que répondre »⁴. En absence de sa marraine la fée, elle se serait sûrement soumise au désir de son père. C'est ici que réside le vrai « miracle de la fée », non pas tant de faire en sorte que la malle remplie de belles parures et de bijoux la suivent incognito, mais d'avoir réussi à convaincre Peau d'Ane de résister à son père, en fuyant et en renonçant à ses prérogatives de princesse.

Enfin, l'auteur n'est pas sûr de la vérité de la moralité qu'il professe. Ainsi, dans la deuxième moralité de *La Belle au bois dormant*, il écrit : « La fable semble encore vouloir nous faire entendre... »⁵. Si l'auteur doute comment veut-il convaincre son lecteur ?

En ce qui concerne *Cendrillon* les deux moralités sont contradictoires et donc s'annulent. La première présente les qualités morales comme les conditions *sine qua non* de la réussite. La seconde présente ces mêmes qualités comme inutiles si une intervention extérieure ne vient pas les faire valoir.

D'un conte à l'autre Perrault propose des morales contradictoires. Ainsi dans la deuxième moralité du *Maître Chat ou le Chat botté* l'auteur précise que l'attraction de la

1 *Ibidem*, p. 201.

2 PERRAULT, Charles, *Contes, Les Fées*, Éditions Baudelaire, Paris, 1966, p. 174.

3 *Idem*, *Le maître chat ou le chat botté*, p. 168.

4 *Idem*, *Peau d'Ane*, p. 94.

5 *Idem*, *Contes, La Belle au bois dormant*, Éditions Baudelaire, Paris, 1966, p. 139.

princesse pour le fils du meunier n'est pas inspirée par « son habit, mine et jeunesse »¹, comprenons la physionomie agréable du jeune homme. Or, dans *Cendrillon*, Perrault propose un autre atout de séduction, plus sûr que la beauté : « Pour engager un coeur, pour en venir à bout, / La bonne grâce (la gentillesse, la bonté et d'autres qualités morales) est le vrai don des fées ; / Sans elle on ne peut rien, avec elle on peut tout. »².

Ce sont de fausses morales, parce que la moralité omet de prendre en compte un paramètre du conte. Ainsi la première moralité de *Riquet à la houppe*, affirme que : « Tout est beau dans ce que l'on aime, / Tout ce qu'on aime a de l'esprit. »³. Or cette moralité serait justifiée si la jeune fille décidait d'épouser le prince en dépit de sa laideur et si le prince proposait le mariage à la jeune fille en dépit de son immense bêtise. Or, le mariage n'est conclu qu'après que chacun ait respectivement corrigé par son don les hasards malheureux de la naissance. La deuxième moralité est tout aussi déplacée. Elle prétend que seul le sentiment amoureux préside à l'union de deux êtres, n'importent leurs qualités physiques. Or la jeune fille n'épouse pas Riquet à la houppe parce qu'elle est amoureuse, à aucun moment elle ne fait référence à ce sentiment. Elle l'épouse parce qu'elle lui a promis, parce qu'il est devenu beau et aussi parce qu'il est riche.

Parfois Perrault se contente de faire des constats, qui ne permettent pas de dégager une leçon. Ainsi « Attendre quelque temps pour avoir un époux, / Riche, bien fait, galant et doux, / La chose est assez naturelle. »⁴ ne peut être considéré véritablement comme une morale.

Dans sa préface Perrault reconnaît que le but didactique des contes peut être différé mais pour autant il reste persuadé qu'un travail de réflexion s'opère dans les jeunes esprits et qu'ils sauront retenir la leçon du conte. « Ce sont des semences qu'on jette qui ne produisent d'abord que des mouvements de joie et de tristesse, mais dont il ne manque guère d'éclorre de bonnes inclinations »⁵. Pourtant le plus souvent on a tendance à penser que les moralités ne s'adressent pas aux enfants. La plupart ignorent même leur existence.

De fait le jeune lecteur ne peut pas vraiment se sentir concerné par ces moralités. Si de fait les fillettes rêvent toutes du prince charmant, elles envisagent cette rencontre dans un futur tellement lointain que la leçon de patience ne les concerne pas vraiment.

Par ailleurs, aucun enfant n'a envie d'être déshérité, abandonné, envoyé à l'aventure par ses parents et spontanément il ne s'identifie pas aux personnages des contes. De même, le cadre social ne correspond à celui du lecteur. Et puis les enfants, aussi crédules qu'ils soient, savent bien que les contes les conduisent dans un monde imaginaire. Si les animaux qui parlent et agissent comme les humains, si la citrouille transformée en carrosse sont séduisants, force est de constater que l'effet des prodiges prend fin avec la fermeture du livre.

En outre, les situations et les leçons du conte peuvent produire un effet contraire à celui qui est recherché. Qu'on ne s'étonne pas si le plus souvent les enfants jugent sévèrement les parents du Petit Poucet. Comme préconisait Rousseau à propos des *Fables* de La Fontaine, il faut expliquer les contes aux enfants, sinon ils risquent de se tromper dans leur jugement. Les contes sont de fait plus dangereux qu'il y paraît à première lecture. Ils peuvent devenir une école du vice, et apprendre aux enfants que le mensonge est avantageux (cf. *Le Chat botté*, mais aussi la fin du *Petit Poucet*), que le travail n'est pas indispensable pour réussir, il suffit d'avoir de la chance et de trouver une bonne marraine qui s'occupera de tout

1 PERRAULT, Charles, *Le maître chat ou le chat botté*, p. 168.

2 *Idem*, *Cendrillon ou la petite pantoufle de verre*, p. 189.

3 *Idem*, *Contes, Riquet à la houppe*, Éditions Baudelaire, Paris, 1966, p. 204.

4 *Idem*, *La Belle au bois dormant*, p. 139.

5 *Idem*, *Préface de la 4^e édition*, p. 34.

(*Cendrillon*) ou un chat rusé qui fera votre fortune, qu'il suffit de demander pour obtenir et que n'importe quel caprice peut être satisfait (*La Belle au bois dormant*).

Dans les moralités (comme dans le corps du récit) le style de Perrault est parfois incisif et il ne manque pas d'être satirique, ce qui, sans conteste est une autre manière d'alimenter le débat autour des contes. Le sexe féminin est de loin le plus directement concerné par les pointes de l'auteur. En effet il fait en quelque sorte le bilan des défauts reconnus comme « typiquement » féminins dans la société du dix-septième siècle. Perrault leur reproche : leur curiosité : « La curiosité, malgré tous ses attraits, / Coûte souvent bien des regrets ; » (*La Barbe bleue*), leur superficialité : « Belles, ce don vaut mieux que d'être bien coiffées »¹ (*Cendrillon, La Belle au bois dormant*), leur coquetterie exacerbée « Et qui souvent ne s'imagine encor / Que si des trois beautés la fameuse querelle / S'était démêlée avec elle, / Elle aurait eu la pomme d'or. »² (*Peau d'Ane*), leur imprudence « Fort très mal d'écouter toute sorte de gens, / Et que ce n'est pas chose étrange, / S'il en est tant que le loup mange. » (*Le Petit Chaperon rouge*), leur pouvoir sur les hommes « Prés de sa femme on le voit filer doux / Et de quelque couleur que sa barbe puisse être, / On a peine à juger qui des deux est le maître. » (*La Barbe bleue*).

La satire s'étend aussi : aux parents « On ne s'afflige point d'avoir beaucoup d'enfants, / Quand ils sont tous beaux, bien faits et bien grands, / Et d'un extérieur qui brille; / Mais si l'un d'eux est faible ou ne dit mot / On le méprise, on le raille, on le pille. » (*Le Petit Poucet*), aux petits gens « Peu d'entre eux sont capables / De bien user des dons que le ciel leur a faits. »³ (*Les Souhais ridicules*), à la passion « contre un fol amour et ses fougueux transports / La raison la plus forte est une faible digue. »⁴ (*Peau d'Ane*).

BIBLIOGRAPHIE

- 1.PERRAULT, Charles, *Contes*, Éditions Baudelaire, Paris, 1966.
- 2.BERRENGER, Lionel, *Les méthodes de lecture*, PUF, Paris, 1978.
- 3.BÂRZEA, César, *Rendre opérationnels les objectifs pédagogiques*, PUF, Paris, 1979.
- 4.D'HAINAUT, L., *Des fins aux objectifs*, PUF, Paris, 1978.
- 5.PIAGET, J. & INHELDER, B., *Psihologia copilului*, Editura Științifică, București, (f.d.)
- 6.BRASEY, Edouard, DEBRAILLEUL, Jean-Pascal, *Vivre la magie des contes, comment le merveilleux peut changer notre vie*, Albin Michel, Paris, 1998.
- 7.DELCROIX, Maurice & HALLYN, Fernand, *Méthodes du texte (Introduction aux études littéraires)*, Duculot, Paris, 1987.
- 8.HERNANDEZ, Soazig, *Le monde du conte, Contribution à une sociologie de l'Oralité*, L'Harmattan, Paris, 2006.
- 9.JEAN, Georges, *Le pouvoir des contes*, Casterman, 1981.
- 10.MOUREY, Lilyane, *Grimm et Perrault, histoire, structure mise en texte des contes*, Archives des lettres modernes, Paris, 1978.
- 11.PROPP, Vladimir, *Morphologie du conte*, Seuil, Paris, 1970.
- 12.VON FRANTZ, Marie-Louise, *L'interprétation des contes de fées*, La Fontaine de Pierre, Paris, 1970.

1 PERRAULT, Charles, *Contes, Cendrillon ou la petite pantoufle de verre*, Éditions Baudelaire, Paris, 1966, p. 189.

2 *Idem*, *Peau d'Ane*, p. 108.

3 *Idem*, *Les Souhais ridicules*, p. 117.

4 *Idem*, *Peau d'Ane*, p. 108.

Les auteurs

ATOFANEI CORINA CRISTINA est professeur titulaire de Langue française au Lycée Théorique « Ion Luca » de Vatra Dornei. Licenciée en philologie de l'Université « Babeş-Bolyai » de Cluj Napoca, elle est aussi titulaire de l'habilitation d'examineur-correcteur des épreuves du DELF-DALF. corinatofanci@yahoo.fr

CERNĂUȚAN ZAMFIRA est licenciée ès lettres de la Faculté des Lettres de l'Université « Ștefan cel Mare », Suceava, spécialisation français – anglais. Depuis 2014, elle est professeur titulaire à l'École Gymnasiale « C-TIN TOMESCU » de Pleșești, département de Suceava. Elle enseigne le français et l'anglais, ayant 1 an et 3 mois comme expérience professionnelle. En présent, elle est masterande en deuxième année à l'Université « Ștefan cel Mare », Suceava, spécialisation *Théorie et Pratique de la Traduction*. zamfiralauric@yahoo.fr

CIOBANU ROXANA IONELA, enseignante de français à L'Ecole Panait Georgescu Dobra, département de Dâmbovița. Elle a participé en 2013, à Lyon – France à un voyage d'études pour les enseignants de Français de Roumanie concernant les séquences didactiques – tests. roxanastoica2008@yahoo.com

SILVIA CÎRSTEA, Professeur de français au Lycée - Collège « Ienăchiță Văcărescu » de Târgoviște. Université de Bucarest, Faculté de Langues et littératures étrangères, spécialisation: français-roumain (1991). Doctorat en « Didactique du FLE » à l'Université de Bucarest, Faculté de Langues et littératures étrangères (2000). Formatrice, évaluateur DELF - DALF. Responsable du Centre DELF délocalisé de Târgoviște. cirsteasro@yahoo.fr

DUMITRU-PETRE IONELA CAMELIA, professeur de français au Lycée Technologique « Iordache Golescu », Găești. Elle a participé avec mes élèves aux différents concours en français et à un projet européen déroulé en français : *Le développement durable et la citoyenneté européenne*, aux symposiums de spécialité et aux colloques comme : *L'enseignement précoce du français en Roumanie*, organisé à Bucarest par l'Institut Français de Roumanie en partenariat avec le Ministère de l'Education et de la Recherche Scientifique et la Délégation Wallonie-Bruxelles à Bucarest. petre_iocam@yahoo.com

MAXIM IRINA, licenciée ès lettres de la Faculté des Lettres de l'Université «Al. I Cuza » Iasi, enseignante de français-italien au Collège Economique « Dimitrie Cantemir » de Suceava. Elle a participé à plusieurs stages de perfectionnement Comenius : « *Perfectionnement pour les professeurs de FLE* », Besançon, France, 2005 ; « *Grand Tour en Europe : art, paysage, jardin, créativité, innovation* », Ischia, Italia, 2009 ; « *Education interculturelle dans le 1er degré en Europe « Comment améliorer la préparation à vivre dès le plus jeune âge l'inter culturalité, quelle formation des maîtres, quelles pratiques pédagogiques* », Paris, France, 2011. Elle a publié plusieurs articles sur les stages effectués, dans des revues de spécialité et pour divers symposiums internationaux. Elle a obtenu le 1^{er} degré en enseignement, en 2008, avec l'ouvrage « *Les valeurs linguistiques, culturelles et formatives de la Francophonie partagées dans les classes de français - langue étrangère* » ; **irinamaxim25@yahoo.com**

MITITIUC-ŞVEICA LOREDANA GABRIELA, enseignante de français, elle a soutenu en février 2011 la thèse de doctorat ayant le titre *La spécificité de la traduction de l'œuvre de Tahar Ben Jelloun dans l'espace roumain* à l'Université « Ştefan cel Mare » de Suceava. Elle est titulaire d'un DEA en *Théorie et pratique de la traduction*. Elle a écrit de nombreux articles sur la traduction de la littérature maghrébine dans l'espace roumain. Elle a participé à plusieurs stages de perfectionnement dans le domaine de sa thèse de doctorat, parmi lesquels le stage à l'Institut Supérieur de Traducteurs et Interprètes de Bruxelles et le stage Comenius à l'Institut Lyon Bleu International de France sont les plus importants. **sveica76@yahoo.com**

MOLDOVEANU ANCA professeur de français et d'anglais au collège de Cosâmbesti et au collège "Alexandru Rădulescu" de Mărculeşti, deux petits villages de Ialomiţa. Elle a participé à la session de conférences „Partager pour s'enrichir” de Iasi en 2012 et 2014. Elle a terminé le cours en ligne lancé par la Direction de la langue française et de la diversité linguistique de l'Organisation internationale de la Francophonie « Enseigner l'intercompréhension en langues romanes à un jeune public ». **ancamoldoveanu97@yahoo.fr**

NITU MARIA MAGDALENA est professeur titulaire de français au Lycée Théorique « Iancu C. Vissarion », Titu, Dâmboviţa. J'ai une expérience professionnelle de 12 ans. J'ai obtenu mon diplôme de mastère en « Théorie et pratique de la traduction » en 2008 à l'Université de Piteşti. J'ai obtenu le premier degré didactique en français en 2015 avec le mémoire “La lecture de l'image”. J'ai écrit des articles en français dans la revue du lycée. Mon adresse électronique: **marymadeleine@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**

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

VOITIC CRISTINA MARIA est licenciée ès lettres de la Faculté des Lettres de l'Université „Ștefan cel Mare”- Suceava, la spécialisation français – roumain en 2000 ; professeur titulaire de langue française à l'École de Poieni-Știrbăț, commune d'Udești, depuis 2000 ; en 2003, elle a obtenu le Diplôme de Master, la spécialisation *Théorie et pratique de la traduction* à l'Université de Suceava ; en 2008, elle a suivi le stage « *Stratégies de classe pour les 10-16 ans, comment motiver le jeune public* », organisé par le Centre Culturel Français de Iași ; en 2011, elle a obtenu le premier degré en enseignement. Chaque année, elle organise le concours « Kangourou » et les activités dédiées à la Fête de la Francophonie. **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.15, envoyez vos articles à l'adresse électronique :

irinalulciuc@yahoo.fr