



# LE MESSENGER

Numéro 14 - 2016

REVUE DE L'ASSOCIATION ROUMAINE DES PROFESSEURS DE FRANÇAIS - MEMBRE



ISSN: 2067 - 175X



Photos prises lors des activités ARPF

Iasi



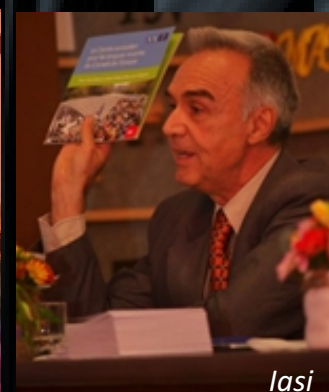
Iasi



Iasi



Iasi



Iasi



București



București



<http://arpf-rou.fipf.org/accueil>

# CALENDRIER 2016

JANVIER	FEVRIER	MARS	AVRIL	MAI	JUIN	JUILLET	AOUT	SEPTEMBRE	OCTOBRE	NOVEMBRE	DECEMBRE
VE 1	LU 1	MA 1	VE 1	DI 1	ME 1	VE 1	LU 1	JE 1	SA 1	MA 1	JE 1
SA 2	MA 2	ME 2	SA 2	LU 2	JE 2	SA 2	MA 2	VE 2	DI 2	ME 2	VE 2
DI 3	ME 3	JE 3	DI 3	MA 3	VE 3	DI 3	ME 3	SA 3	LU 3	JE 3	SA 3
LU 4	JE 4	VE 4	LU 4	ME 4	SA 4	LU 4	JE 4	DI 4	MA 4	VE 4	DI 4
MA 5	VE 5	SA 5	MA 5	JE 5	DI 5	ME 5	VE 5	LU 5	ME 5	SA 5	LU 5
ME 6	SA 6	DI 6	ME 6	VE 6	LU 6	ME 6	SA 6	MA 6	JE 6	DI 6	MA 6
JE 7	DI 7	LU 7	JE 7	SA 7	MA 7	JE 7	DI 7	ME 7	VE 7	LU 7	ME 7
VE 8	LU 8	MA 8	VE 8	DI 8	ME 8	VE 8	LU 8	JE 8	SA 8	MA 8	JE 8
SA 9	MA 9	ME 9	SA 9	LU 9	JE 9	SA 9	MA 9	VE 9	DI 9	ME 9	VE 9
DI 10	ME 10	JE 10	DI 10	MA 10	VE 10	DI 10	ME 10	SA 10	LU 10	JE 10	SA 10
LU 11	JE 11	VE 11	LU 11	ME 11	SA 11	LU 11	JE 11	DI 11	MA 11	VE 11	DI 11
MA 12	VE 12	SA 12	MA 12	JE 12	DI 12	ME 12	VE 12	LU 12	ME 12	SA 12	LU 12
ME 13	SA 13	DI 13	ME 13	VE 13	LU 13	ME 13	SA 13	MA 13	JE 13	DI 13	MA 13
JE 14	DI 14	LU 14	JE 14	SA 14	MA 14	JE 14	DI 14	ME 14	VE 14	LU 14	ME 14
VE 15	LU 15	MA 15	VE 15	DI 15	ME 15	VE 15	LU 15	JE 15	SA 15	MA 15	JE 15
SA 16	MA 16	ME 16	SA 16	LU 16	JE 16	SA 16	MA 16	VE 16	DI 16	ME 16	VE 16
DI 17	ME 17	JE 17	DI 17	MA 17	VE 17	DI 17	ME 17	SA 17	LU 17	JE 17	SA 17
LU 18	JE 18	VE 18	LU 18	ME 18	SA 18	LU 18	JE 18	DI 18	MA 18	VE 18	DI 18
MA 19	VE 19	SA 19	MA 19	JE 19	DI 19	ME 19	VE 19	LU 19	ME 19	SA 19	LU 19
ME 20	SA 20	DI 20	ME 20	VE 20	LU 20	ME 20	SA 20	MA 20	JE 20	DI 20	MA 20
JE 21	DI 21	LU 21	JE 21	SA 21	MA 21	JE 21	DI 21	ME 21	VE 21	LU 21	ME 21
VE 22	LU 22	MA 22	VE 22	DI 22	ME 22	VE 22	LU 22	JE 22	SA 22	MA 22	JE 22
SA 23	MA 23	ME 23	SA 23	LU 23	JE 23	SA 23	MA 23	VE 23	DI 23	ME 23	VE 23
DI 24	ME 24	JE 24	DI 24	MA 24	VE 24	DI 24	ME 24	SA 24	LU 24	JE 24	SA 24
LU 25	JE 25	VE 25	LU 25	ME 25	SA 25	LU 25	JE 25	DI 25	MA 25	VE 25	DI 25
MA 26	VE 26	SA 26	MA 26	JE 26	DI 26	ME 26	VE 26	LU 26	ME 26	SA 26	LU 26
ME 27	SA 27	DI 27	ME 27	VE 27	LU 27	ME 27	SA 27	MA 27	JE 27	DI 27	MA 27
JE 28	DI 28	LU 28	JE 28	SA 28	MA 28	JE 28	DI 28	ME 28	VE 28	LU 28	ME 28
VE 29	LU 29	MA 29	VE 29	DI 29	ME 29	VE 29	LU 29	JE 29	SA 29	MA 29	JE 29
SA 30	ME 30	JE 30	SA 30	LU 30	JE 30	SA 30	MA 30	VE 30	DI 30	ME 30	VE 30
DI 31	JE 31	ME 31	DI 31	MA 31	SA 31	DI 31	ME 31	LU 31	LU 31	SA 31	SA 31



**ARPF**

Association Roumaine  
des Professeurs de Français

**ARPF**

Association Roumaine  
des Professeurs de Français

**Association Roumaine des Professeurs de Français**  
**Membre de la Fédération Internationale des Professeurs de Français**



Irina Cosovanu  
Présidente de l' A.R.P.F.  
Professeur de français  
Docteur en sciences de l'éducation

# A R P F

## Chers collègues, Association Roumaine des Professeurs de Français

*Le motto de la Journée Internationale de la Francophonie a été cette année " Le pouvoir des mots. Libres ensemble, Respect, Solidarité, Diversité".*

*C'est un message fort qui vient renforcer notre engagement, de militer pour un monde libre, pour la diversité culturelle et la liberté d'expression.*

*Dans le contexte d'un monde où les terroristes veulent s'imposer par la force et la guerre, notre devoir est celui de donner une réponse ferme et définitive, tout en affirmant notre espoir et croyance dans les valeurs de la francophonie, qui sont celles de l'humanité. La francophonie est le pont qui relie les cinq continents, c'est le dialogue des cultures, la préservation de l'identité de chaque pays, à travers*

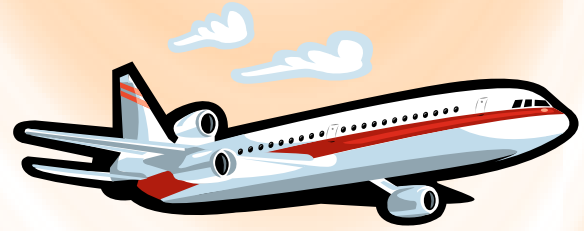
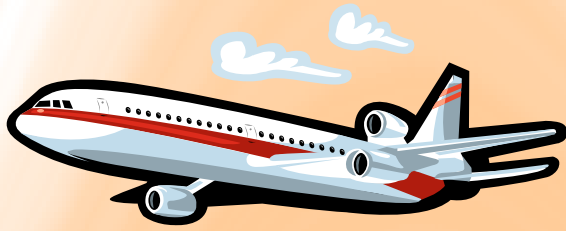
*toute cette richesse et diversité. Il est de notre devoir de prévoir des actions concrètes, concertées et soutenues en faveur de la défense, de la préservation et de la promotion de ces valeurs.*

*La francophonie s'avère être un rendez-vous de l'universel, un lieu d'affirmation et de rencontre de toutes les cultures et un lieu de résistance- résistance face à la haine et à la violence, résistance face au terrorisme et à l'ignorance. Le français devient ainsi un outil pour l'avenir, un vecteur de la démocratie et du respect pour les valeurs de l'humanité.*

*L'Association Roumaine des Professeurs de Français voudrait renouveler son engagement et sa résolution de militer pour un monde libre, pour la diversité linguistique et culturelle!*



# « ENSEIGNER LE FLE PAR L'APPROCHE COMMUNIC' ACTIONNELLE »



Prof. Cornelia Andrei

Collège Technique d'Aéronautique "Henri Coandă" - Bucarest

## UNITÉ D'ACTION

**L'AVIATION:** Niveau B1+/B2

**Titre :** À la découverte de l'aviation commerciale

**Présentation de la tâche :** Organiser une visite à l'aéroport

**Mission:** Tu travailles dans un aéroport. Tu es contacté par le directeur d'un lycée technique d'aéronautique. Tu dois organiser une visite à l'aéroport pour un groupe de lycéens.

**Contraintes / N'oublie pas que:**

- Tous les élèves sont des passionnés de l'aviation.
- Ils n'ont jamais visité un aéroport.
- La visite ne doit pas dépasser 3 heures.

**Pour accomplir ta mission:**

- Tu regarderas des brochures de quelques aéroports:

[http://www.aeroport-de-zurich.com/~media/FlughafenZH/Dokumente/Blaetterkatalog/FZ\\_PaxBroschuere\\_F\\_201409.pdf](http://www.aeroport-de-zurich.com/~media/FlughafenZH/Dokumente/Blaetterkatalog/FZ_PaxBroschuere_F_201409.pdf)

• [http://www.adr.it/c/document\\_library/get\\_file?uuid=351d2102-54e8-49b5-810c-4749e36ad09a&groupId=49178](http://www.adr.it/c/document_library/get_file?uuid=351d2102-54e8-49b5-810c-4749e36ad09a&groupId=49178)

• <http://www.entrevoisins.org/SiteCollectionDocuments/Autres%20documents/BROCHUREV2.pdf>

- Tu visionneras un reportage vidéo d'une visite guidée à l'aéroport:

<http://www.entrevoisins.org/Enseignants/visite-guidee-aeroport-orly/visite-guidee-aeroport-orly-piste.aspx>

- Tu liras une interview avec un commandant de bord d'Air France

- Tu visiteras un site contenant de propositions de visites à l'aéroport:

<http://www.entrevoisins.org/Enseignants/visite-guidee-aeroport-orly/visite-guidee-aeroport-orly-professionnelle.aspx>

**PRODUCTION ORALE:**

- Tu viens de visiter l'Aéroport Henri Coandă de Bucarest et tu dois faire la description à un ami.
- Tu téléphoneras au directeur du lycée pour lui présenter tes propositions et tu discuteras avec lui pour finaliser les détails de la visite à l'aéroport.
- Tu travailles à l'Aéroport Charles de Gaulle de Paris et tu dois faire une annonce d'information. Imaginez...(Le vol no....en provenance de .... prévu à...est...L'arrivée est prévue à...)

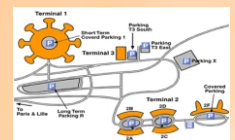
**PRODUCTION ÉCRITE:**

- Tu écriras une lettre à un ami, dans laquelle tu raconteras ta visite à l'aéroport.
- Tu rédigeras un dépliant présentant la visite à l'aéroport que tu proposes.
- Tu écris un mail au directeur du lycée, en lui présentant les détails de la visite à l'aéroport.

**INTERACTION:**

- Tu rencontres un pilote de la Tarom. Tu lui demandes une interview sur le plan de vol.
- Tu viens de faire ton premier voyage en avion. Raconte ce voyage à ton / ta meilleur/e ami/e.

**DOCUMENTS UTILISÉS:**



- Le plan de l'aéroport Charles de Gaulle:

<http://www.navette-aeroport-paris.com/plan-aeroport-cdg.htm>

- Un reportage vidéo d'une visite guidée à l'aéroport
- Un texte contenant une interview avec un commandant de bord d'Air France
- Un site contenant de propositions de visites à l'aéroport

**Pour rendre compte de ta mission:**

# L'orthographe en classe de FLE

Prof. Anoca Adelița Oravița  
Școala Gimnazială « Romul Ladea », Oravița (Caraș Severin)

## I. La place de l'orthographe dans les manuels de français

Les manuels de français du collège accordent une place assez importante à l'orthographe. Chaque unité contient une page dédiée à l'orthographe intitulée *Des sons et des lettres*. La première leçon du manuel concernant l'orthographe, en cinquième classe commence avec l'alphabet et avec des exercices du type : *Écoute, observe et répète, Épelle les lettres* ou *Copie et mets chaque lettre isolée à sa place*, pour familiariser les élèves avec les sons et les lettres de cette langue étrangère qu'ils vont connaître. Dans les unités suivantes, on continue avec les signes orthographiques : l'apostrophe et les accents, qui représentent quelque chose de nouveau pour les enfants et avec les voyelles nasales qui demandent un plus d'effort de la part des élèves et beaucoup d'attention. On peut trouver des exercices de prononciation et d'orthographe en liaison étroite, structurés de la même façon.

Voici quelques exemples :

- Apprends par cœur la comptine :  
„Je suis Ophe l'Apostrophe qui arrive en catastrophe  
Remplacer la voyelle méchante qui tombe et est absente.”
- Complète avec : j', m', t', s', n'  
Comment tu ...'appelles ? Je ...'appelle Luc.  
... 'ai un frère. Il ...'appelle Rémi. Je ... 'ai pas de perroquet, mais ... 'ai une petite sœur bavarde.
- Copie ces phrases, puis mets les accents perdus à leur place :  
Les trois detectives voient une ombre devant le jardin de Lili. Ils pensent que c'est un extra-terrestre : un Venusien ou peut-etre un Martien.  
Ils se cachent derriere les poubelles. Comme c'est etrange ! Une autre ombre apparait. Les deux ombres s'embrassent. Comme c'est drôle ! C'est une belle histoire d'amour qu'ils decouvrent.
- Lis ces mots :  
Le, des, début, debout, frère, fête, je, petit, écoute, près, ce, jouez, cette, prénom, bibliothèque, l'été, découvre, regarde, forêt, belle, être.  
Classe-les dans le tableau ci-dessous. Copie le

tableau dans ton cahier.

[ə]

[e]

[ɛ]

- e) Lis et compare :

[a]

[ã]

[o]

[õ]

b a s

b a n c

beau

bon

l a s

l e n t

mot

mon

p a s

p a n

tôt

ton

- a) Lis ce texte. Apprends-le par cœur. Écris-le de mémoire.

Il était une bergère

Et ron et ron

Petit Patapon

Il était une bergère

Qui gardait ses moutons.

(Chanson populaire)

- b) Complète par :

▪ an, am, en, em, ean

La ch...bre de J... est gr... de et claire.

En sept...bre, s'il fait ...core beau t...ps,

Fr...cine et moi, nous allons ...s...le à la

c...ampagne.

Comme il est marr...nt, cet ...f...t !

▪ on, om

- Bonjour, Monsieur. Nous cherch...s

des CD. C'est pour l'anniversaire de notre

ami Lé...

- Je vous c...seille celui-là.

- Il coûte c...bien ?

- ...ze francs.

Par des activités spécifiques en classe l'élève acquiert quotidiennement des mots nouveaux.

En étendant son vocabulaire, il accroît sa capacité à se repérer dans le monde qui l'entoure, à mettre des mots sur ses expériences, ses opinions et ses sentiments, à comprendre ce qu'il écoute et ce qu'il lit, et à s'exprimer de façon précise à l'oral comme à l'écrit.

La compréhension, la mémorisation et l'emploi des mots lui sont facilités par des activités de classement qui recourent à des termes génériques, par une initiation à l'usage des synonymes et des antonymes, par la découverte des familles de mots et par une première familiarisation avec le dictionnaire.



La première étude de la grammaire concerne la phrase simple.

Les marques de ponctuation et leur usage sont repérés et étudiés.

Les élèves apprennent à identifier la phrase, le verbe, le nom, l'article, l'adjectif qualificatif, le pronom personnel (formes sujet).

Ils apprennent à repérer le verbe d'une phrase et son sujet.

Les élèves distinguent le présent, du futur et du passé. Ils apprennent à conjuguer les verbes les plus fréquents (*être, avoir, aller, faire, etc.*) et puis des verbes du 1<sup>er</sup> et du 2<sup>ème</sup> groupe aux quatre temps les plus utilisés de l'indicatif : présent, futur, passé composé, imparfait.

Les élèves sont conduits à écrire en respectant les correspondances entre lettres et sons et les règles relatives à la valeur des lettres (le *s*, le *c*, le *g*), à copier sans faute un texte court, et à écrire sans erreur des mots mémorisés. En relation avec leurs premières connaissances en grammaire, ils sont entraînés à orthographier correctement des formes conjuguées, à respecter l'accord entre le sujet et le verbe, ainsi que les accords en genre et en nombre dans le groupe nominal et à utiliser à bon escient le point et la majuscule.

L'attention à l'orthographe est développée chez les élèves et les moyens de la contrôler sont progressivement mis en place.

## II. Sources des difficultés concernant l'orthographe de la langue française

Pour identifier les sources des difficultés concernant l'orthographe de la langue française, j'ai vérifié les cahiers des élèves et les lettres qu'ils ont écrites à leurs correspondants français. J'ai proposé aussi une dictée aux enfants de la 7<sup>ème</sup>. Mais la dictée est synonyme dans la tête des élèves de mauvaises notes, de frustration, toutefois il y a eu un dialogue avec eux avant le lancement de l'activité.

Afin de dédramatiser l'exercice, j'ai fait part de mon objectif aux élèves, à savoir de corriger leur dictée afin de classer leurs erreurs, pour pouvoir ensuite les remédier. Les élèves se sont alors empressés de savoir si l'exercice était noté, mais ce sont aussi des élèves les moins en difficulté qui souhaitaient que la dictée soit notée. J'ai suggéré que tel n'était pas l'objectif de la séance, mais que je notais l'exercice que si tout le monde avait 10. En outre j'ai fortement insisté sur le fait qu'aucun jugement ne sera porté sur le résultat de l'exercice et que ce dernier représente en quelque sorte pour le professeur une base de dictée. Après une relecture de ma part et un temps de réflexion accordé aux élèves, j'ai relevé les dictées.

## Dictée proposée aux élèves :

### L'anniversaire

*„Ce soir, maman et moi nous allons fêter l'anniversaire de papa. J'ai aidé maman à faire le gâteau d'anniversaire. J'espère que papa ne rentrera pas trop tard. Nous avons mis des bougies bleues sur le gâteau. On entend la porte. C'est papa. Il faut lui faire une grande surprise.*

*Papa entre dans la salle à manger. Je vais l'embrasser sans rien lui dire. Je cache vite les beaux cadeaux dans la cuisine. On se met à table. Le repas se termine enfin, c'est le moment de la surprise. Il faut aller chercher le gâteau. Maman attrape les assiettes à dessert. On éteint la lumière. Maman allume les bougies. On chante un bon anniversaire à papa. Il souffle les bougies et on applaudit. Il ouvre ses cadeaux. Papa est ravi de son anniversaire."*

L'objectif de la dictée était de faire un relevé des fautes commises par mes élèves, puis de les classer afin d'envisager un remède efficace.

Ils ont fait des erreurs concernant l'accord sujet-verbe (*j'espères, on entends, papa es*), l'accord nom-adjectif (*bougies bleu, grand surprise, beau cadeaux, bonne anniversaire*), les homonymes grammaticaux (*se, est, a, ont, ces, sont*), les homonymes lexicaux (*mois, désert*), les accents (*feter, gateau, espere, lumiere*), l'apostrophe (*jespere, je vais lebracer*).

L'analyse que j'ai réalisée a permis de concevoir une progression objective visant à remédier les fautes d'orthographe des élèves.

D'abord, j'ai proposé une activité qui s'est déroulée à partir de la dictée en effet les élèves avaient leur production sous les yeux sans annotation du professeur. Ainsi chaque élève est passé au tableau pour marquer une phrase de la dictée.

Pour certains mots de la phrase chaque élève devait donner l'orthographe qu'il avait mise, expliquer son choix et argumenter s'il prétendait que sa graphie était juste.

J'ai choisi d'utiliser le tableau et les feutres de couleur car écrire au tableau confère une certaine autorité à l'élève, ce détail me paraît important afin de dédramatiser et de rendre ludique cette activité.

Les élèves ont pris part à l'activité les uns après les autres, en donnant leur graphie et en argumentant pour défendre leur choix, le rôle du professeur était en quelque sorte facilité.

J'ai tiré quelques exemples du dialogue qu'a suscité la dictée:

bleues :

[Élève] : „Moi, j'ai écrit eu à la fin.”

[Autre élève] : „Mais non, il faut mettre un s à la fin du mot.”

[Professeur] : „Peux-tu nous expliquer pourquoi ?”

[Élève] : „Car on accorde avec bougies qui indique le pluriel.”

[Professeur] : „Vous êtes d'accord ?”

[Élèves] : ???

[Professeur] : „bougies, c'est au masculin ?”

[Élève] : „Non, c'est féminin, pluriel, donc il faut ajouter es à la fin , bleues.”

[Professeur] : „Et maintenant, c'est correct de bougies bleues ?”

[Élève] : „ Non, il faut écrire des bougies bleues parce qu'on fait l'accord article – nom – adjectif.”

[Professeur] : „ Vous voyez ... c'est la même chose dans le cas les beaux cadeaux. Il faut mettre tout au pluriel. Mais, pourquoi avez-vous mis x à la fin des mots : beau et cadeau ?”

[Élève] : „Parce que ces mots sont au pluriel et ils se terminent en au et on ne met pas s, mais x.”

Il faut aller chercher le gâteau :

[Élève] : „J'ai écrit « Il faut allé cherché le gatau »”

[Autre élève] : „Ce n'est pas correct.”

[Professeur] : „Pourquoi ? Comment expliques-tu ?”

[Élève] : „Après il faut on met toujours un infinitif (ici aller) et si on a deux verbes qui se succèdent, le deuxième est toujours à l'infinitif, donc chercher”.

[Élève] : „Ce n'est pas le passé composé, c'est l'infinitif.”

[Professeur] : „Et le mot gatau ? Qu'est-ce que vous en pensez ?”

[Élève] : „C'est incorrect. On doit écrire gâteau.”

[Professeur] : „Comment le sais-tu ?”

[Élève] : „Je l'ai vu écrit comme ça et je l'ai retenu.”

dessert :

[Élève] : „J'ai noté desert.”

[Autre élève] : „C'est avec accent désert.”

[Autre élève] : „ Mais non, on entend le son [s] pas [z], donc il faut mettre ss. À mon avis, c'est déssert.”

[Professeur] : „ Pourquoi as-tu mis l'accent aigu sur e ?”

[Élève] : „ Je ne sais pas, pour être plus français, je crois, etc.”

Cette séance a révélé les sources des difficultés orthographiques des élèves surtout en ce qui concerne l'homophonie en général et l'homophonie verbale en spécial, c'est la raison pour laquelle une séance suivante sera consacrée entièrement à l'homophonie verbale. Il s'agit des homophones verbaux en [e]. Ils ne savent pas faire la différence entre un passé composé et un infinitif ou un futur proche. J'ai proposé aussi des exercices avec des homonymes grammaticaux comme : a/as/à, ces/ses/c'est/s'est, sait, et/est/ai/es, son/sont et des homonymes lexicaux comme : sale/salle, ver/verre/vers/vert, foi/fois/foie, cour/court/cours, compte/comte/conte, etc.

Les erreurs concernant les morphogrammes grammaticaux révèlent les difficultés quant aux accords en genre et en nombre. Donc, après cette analyse, on peut établir quelques groupes de difficultés enregistrées par les enfants : la relation phonème-graphème, les éléments grammaticaux et lexicaux et bien sûr les signes orthographiques.



#### Bibliographie:

- 1.C. Brissaud et D Bessonat, L'orthographe au collège. Pour une autre approche, Delagrave/CRDP de Grenoble,2001;
- 2.Catach,. N., L'orthographe. Que sais-je ? n°685 Paris, PUF, 1993;
- 3.Cogis, D. & Brissaud, D., L'orthographe : une clé pour l'observation réfléchie de la langue ? Repères-INRP, n°28, 2003;
- 4.Cogis, D., Pour enseigner et apprendre l'orthographe, 2005.



# L'argot français

Prof. Marcu Denisa, enseignante de FLE  
Collège National « Nicolae Titulescu » Pucioasa-Dâmbovița

**Motto : « L'homme du milieu qui parle argot le fait par habitude et aussi pour se donner l'air affranchi, il parle argot comme il se fait tatouer, parce que ça fait bien ». (Lacassagne, 1928 :16)**

Dans cet article, nous nous proposons premièrement de répondre à une question que nous nous sommes posée pendant notre recherche : « Qu'est-ce que l'argot français? » Deuxièmement, pour bien définir le terme « argot », nous tenterons d'illustrer la différence entre « argot » et « jargon ». Troisièmement, nous passerons en revue les procédés de création lexicale argotique (sémantiques et formels) que nous illustrerons par des exemples tirés des romans de Dard (2002) et de Pennac (1993, 1999). A la fin du chapitre, nous présenterons brièvement le verlan et le langage des textos, qui font également le sujet de notre recherche. Nous avons puisé nos informations dans Merle (1997), Calvet (1994), Dubois (2002), Goudaillier (2002), Girard et Kernel (1996), Dumitrescu (1998) et Ionica (2011).

## 1.1. D'où vient le mot « argot » ?

Merle (1997 : 9) lance plusieurs hypothèses concernant l'étymologie de ce terme. Selon sa première hypothèse, le terme provient de la ville grecque Argos, ajoutant aussi le fait que dans l'argot français il y a beaucoup de mots grecs. Une deuxième hypothèse, posée par Merle est le rapprochement du terme « argot » du verbe « argoter », du français ancien, qui a le sens de « se quereller ». Une troisième hypothèse serait que le terme « argot » provient de Ragot, qui a été un voleur célèbre du XVI<sup>e</sup> siècle et dont le nom, par une sorte de renversement donnerait le mot « argot ». Cependant, le terme peut renvoyer aussi à « ragot » qui signifie « bavardage » et qui, dès le XVII<sup>e</sup> siècle, désigne le jeune sanglier qui sort des grognements inintelligibles. L'hypothèse qu'il considère la plus sérieuse serait que le mot « argot » n'est qu'une altération du mot « jargon », tenant compte de la proximité phonétique entre les deux termes. Une dernière hypothèse qu'il trouve très intéressante est que le terme « argot » vient du latin, ayant la même racine que le mot latin « argutie » qui signifie « finesse, ruse ». Nous trouvons que la dernière hypothèse se rapproche le plus du sens réel du mot, l'argot étant aussi un langage qui suppose de la créativité, des astuces langagiers, du ludique, des sens cachés avec finesse.

## 1.2. L'apparition et l'évolution de l'argot français

Il y a eu, au fur et à mesure que les époques se sont succédé, beaucoup de définitions de l'argot français. Tant qu'il y a eu des argotiers et des argotologues, de

différentes acceptions du mot « argot » sont apparues. Il exprime à travers des images, des métaphores, la sensibilité de diverses époques. Bref, nous pourrions dire qu'à chaque époque son argot.

Certains linguistes (Dubois, 2002 :107-108) définissent l'argot comme « *un dialecte social réduit au lexique de caractère parasite (dans la mesure où il ne fait que doubler, avec des valeurs affectives différentes un vocabulaire existant) employé dans une couche déterminée de la société qui se veut en opposition avec les autres ; il a pour but de n'être compris que des initiés ou de marquer l'appartenance à un certain groupe* ». On déduit de cette définition deux fonctions principales de l'argot, celle cryptique et celle identitaire.

En France il n'y a pas de témoignages écrits sur l'argot avant le XV<sup>e</sup> siècle. L'argot ne laisse que peu de traces. Pour ce qui est de la France, à part quelques références au « gergo », « gargon », « jargon » au XII<sup>e</sup> siècle, quelques mots isolés au XIV<sup>e</sup> siècle, c'est le procès des Coquillards du XV<sup>e</sup> siècle qui fournira les premières sources sérieuses sur l'argot.

Au XV<sup>e</sup> siècle, le terme « argot » n'existe pas, mais il est désigné par des mots tels « jobelin » et « jargon ». Pourquoi jobelin ? Parce qu'au XV<sup>e</sup> siècle, « job » signifiait « imbécile, niais » (v. Note 1). Calvet (1994 : 3) rappelle le fait que Sainean, prenant en considération cette étymologie, définit le terme comme « langage de ceux qui jouent aux imbéciles » pour mieux tromper leurs victimes. Il faut ajouter également que l'apparition de ces bandes de truands a été une conséquence de la Guerre de Cent Ans qui a ruiné la France, car beaucoup de paysans pauvres deviennent des brigands. Des confréries de voleurs se créent au centre des grandes villes françaises et en particulier à Paris où apparaissent les « cours des Miracles », repaires des voleurs, « dédales infects et tortueux » (Merle, 1997 : 6) où, revenus après une journée de vol, les malfaiteurs oubliaient de leurs affections, de leurs bosses, du fait qu'ils étaient aveugles et « par miracle », redevenaient des gens normaux. Ces voleurs de grand chemin parlaient le « jargon des gueux », que seuls les membres de ces grandes bandes organisées comprenaient et qui sera dévoilé au procès des Coquillards (v. Note 2) à Dijon en 1455. Le premier glossaire de l'argot fait ainsi son apparition.

Au XVII<sup>e</sup> siècle, le mot « jargon » qui jusqu'alors désignait le « langage des gueux », est remplacé par le terme « argot » qui signifie tout d'abord une population, plus exactement « la corporation des gueux », le royaume d'Argot, avec ses règles, son chef, ses impôts. Leur langage appelé par un certain Olivier Chéreau, marchand drapier de Tours -« le jargon de l'argot », devient, par une sorte de métonymie « l'argot ». Il s'agit donc, d'un simple remplacement du mot « jargon » par « argot », le premier terme existant encore aujourd'hui en français. Selon Calvet (1994 : 5), les deux mots « jargon » et « argot » ont désigné successivement la même chose et aujourd'hui se sont spécialisés, « l'argot » étant la langue des malfaiteurs et « le jargon »-le langage incompréhensible spécifique à un groupe.

Au XVIII<sup>e</sup> siècle, lors de l'arrêt et du jugement des membres de la bande des chauffeurs d'Orgères (v. Note 3), un autre glossaire de mots argotiques apparaît, grâce aux mots livrés par les membres de cette bande.

Au XIX<sup>e</sup> siècle, François Eugène Vidocq (1775-1857), ancien forçat devenu policier, lance la mode de l'argot, déterminant ainsi l'apparition de nombreux dictionnaires d'argot. Cette invasion de l'argot qui a lieu à Paris est en quelque sorte la conséquence de la centralisation ferroviaire, de la croissance de la population de la capitale où, des provinciaux viennent s'installer. L'agglomération urbaine côtoie la pauvreté, le manque de lieux de travail, la mendicité, la prostitution, l'apparition de bandes dangereuses, situation qui favorise l'invasion de l'argot. En plus, l'éclairage au gaz de la capitale en 1817 qui fait les bourgeois sortir davantage pendant la nuit et peut-être côtoyer la pègre (Merle, 1997 : 11), ainsi que la destruction des anciennes cours des Miracles auront un rôle important dans la propagation de cette mode de l'argot. C'est aussi l'époque où la littérature française découvre l'exotisme et l'étrangeté des bas-fonds.

Au XX<sup>e</sup> siècle, lors de la Première Guerre Mondiale, apparaît « le poilu », le parler des soldats des tranchées, qui fera s'enrichir la langue populaire grâce à des inventions spontanées telles « bled »(village), « pétoche »(peur), « la péter » (avoir faim), « pousse-au-crime »( eau-de-vie, alcool). Juste après la guerre, en mars 1920 apparaît également le terme « Milieu » dans la pièce de théâtre « Mon homme » de Francis Carco et André Picard, terme qui en argot provençal devient « mitan » et qui remplace « la pègre » ou « le royaume de l'Argot ». Une nouvelle forme de criminalité avec son langage spécifique fait son apparition, il s'agit du trafic de drogue, qui remplace le hold-up.

En mai '68, les murs tombent et le langage se libère. C'est l'époque où apparaît l'expression « métro-boulot-dodo », où de nouveaux mots s'offrent à la langue française : « s'éclater » (terme familier qui signifie « éprouver un violent plaisir dans une activité »), « flipper » (être angoissé). La langue évolue, et une fois avec elle, l'argot. Les mots « flic » et « fric » originaires du ghetto purement argotique passent dans le langage courant.

En 1981, le président de la République, François Mitterrand autorise les radios dites « libres » (Radio

Tchatte) et le langage des rues sera présent sur les ondes. Le mot « tchatcher » apparaît dans le Larousse comme terme qui provient de l'espagnol « chacharear » qui signifie « bavarder ». 1981 est aussi l'année de Carbone14, station-symbole de l'insolence et de la tchatte, et de Coluche, de la dérision et de la critique sociale virulente.

Suit la période 1880 -1886, appelée aussi « les années branchées », période où le mot d'origine argotique « branché » acquiert le sens « à la mode ». Une nouvelle expression voit le jour : « ça me branche » (ça m'intéresse, ça me plaît).

Au début des années '90, d'autres tics de langage qui ne s'éloignent pas de la tradition argotique, comme par exemple le verlan, code des voyous, gagnent du terrain.

Selon Calvet (1994 : 6), l'argot n'est plus le jargon de métier, la langue secrète qu'il a été à l'origine, de nos jours représentant « une sorte d'emblème » ou « façon de se situer par rapport à la norme linguistique », ou par rapport à la société. N'étant plus la langue cryptique de jadis, il est devenu une sorte de « langue refuge emblématique » (idem, p.9), la langue des gens vivant en marge de la société ou de ceux qui se veulent tels. De nos jours, il n'est plus un langage secret, mais plutôt « l'un des éléments de la palette de choix dont dispose le locuteur » (Calvet, 1994 :31), qu'il peut utiliser dans certaines circonstances, avec certaines personnes, seulement pour suivre la mode. La perte progressive de la fonction cryptique de l'argot est mentionnée même par les premiers argotologues français tels Lacassagne :

*« On prétend que l'argot se perd, qu'il a dans certains milieux disparu pour céder la place à un langage moins hermétique. Il est question de langue verte dans sa pleine saveur. » (v. Note 4)*

Ce constat témoigne du fait que la langue française n'est pas figée, qu'elle évolue, qu'une fois un terme apparu, il est vite connu et utilisé par la majorité des membres d'une société et remplacé par d'autres termes au début inconnus et nouveaux qui se banalisent vite.

### 1.3. Le lexique argotique

Calvet (1994 : 13) compare l'argot à « une véritable alluvion ». Chaque époque a laissé ses sédiments, ses traces dans l'argot (V. Note 5), ainsi qu'aujourd'hui il réunit des mots de diverses origines (tziganes, espagnols, provençaux), ayant un lexique coloré.

L'argot actuel est formé de beaucoup de mots de l'argot ancien. Certains mots argotiques ont eu une durée de vie relativement longue (deux siècles ou même plus) tout en gardant même aujourd'hui leur fonction cryptique. Ainsi retrouve-t-on en 1725, dans des glossaires d'argot, les mots « daron » (père) et « daronne » (mère), « lourde » (porte), termes qui existent encore dans l'argot actuel. De 1800, plus exactement du glossaire créé après le procès des chauffeurs d'Orgères, l'argot actuel français garde des mots comme « tournante » (clef), « schnouf » (tabac, drogue), « profonde » (poche), « ratichon » (prêtre), etc.

De l'argot de Vidocq on trouve dans l'argot actuel des mots tels « pioncer » (dormir), « môme » (enfant), « papelard » (papier), « toc » (faux).



Il y a donc, dans les vocabulaires argotiques anciens (v. Note 6) une certaine permanence. Nous pouvons dire que l'argot est un langage qui se renouvelle sans cesse, mais qui est en même temps conservateur. Les mots circulent d'un groupe social à l'autre et il y a toujours de nouveaux mots, de nouveaux procédés de création lexicale, des néologismes qui apparaissent dans l'argot actuel.

### 1.3.1. Procédés de création lexicale argotique

Calvet (1994 :33) considère que l'argot abonde en figures, énigmes derrière lesquelles se réfugient les voleurs qui complotent des coups ou les prisonniers qui veulent s'évader. Il explique aussi que parler argot c'est comme « changer d'habit » et que ce « déguisement » passe bien sûr par le lexique (idem, p. 72). L'argot est un sous-système de la langue qui s'en distingue essentiellement sur le plan lexical et métaphorique. Parmi les procédés de création lexicale de l'argot français actuel on énumère :

A) **les procédés sémantiques** tels :

#### a) les emprunts aux différentes langues

-à l'arabe : « kif »-mélange de tabac et cannabis, « bled »-pays d'origine, « chouf ! »-regarde !

-à l'anglais : « boss », « flipper », « smoker ».

“L'emergency, c'est avant tout l'évacuation de la petite Lucia” (Dard, 2002 :53)

b) l'utilisation de mots issus de l'argot français ancien (« caisse »-voiture, « taf »-travail)

c) la métaphore : « citron » -tête, lourde-porte

« Creuse-toi le citron, trouve mieux. » (Pennac, 1999 : 210)

« Y aurait-il une autre issue que la lourde ? » (Dard, 2002 :146)

B) **les procédés formels** tels :

a) la **troncation** ou la chute d'une partie du mot

- l'**apocope** (chute de la partie finale d'un mot) : « scénar » (scenario), « croco » (crocodile), « la der' » (dernière), « dég » (degueulasse), « tox » (toxique)

- l'**aphérèse** (chute de la première partie d'un mot) : « Ricain »- Américain, « blème » -problème, « cil »-facile, « rien »-algérien, « zien »-tunisien, « Dam »-Amsterdam, « bécile »- imbécile

« Les Ricains n'hésitent jamais à faire larmoyer le spectateur. » (Dard, 2002 :19)

b) la **troncation par resuffixation**, à l'aide de suffixes comme « -ard », « -o », rencontrés assez fréquemment dans les œuvres littéraires consultées : « costard » (costume), « hosto » (hôpital)

« L'apparence extérieure du vieux n'avait guère changé, son costard évoquait la même ruine végétale... » (Pennac, 1999 : 215)

« Il se pourrait qu'il y ait des complications côté cervelle. Une semaine d'hosto ! Je vois d'ici la tête des mômes et de Julius » (Pennac, 1993 : 64)

c) la **siglaison** qui respecte « la règle du moindre effort » (RAS- rien à signaler, HS-hors service, PLV-pour la vie, PD-homosexuel, JT-journal télévisé, V.T.T.- vélo tout terrain)

« Le monde est comme les V.T.T. : à multiples vitesses » (Dard, 2002 :129)

Pour créer du comique, Daniel Pennac invente des sigles amusantes, tout en respectant lui aussi, la « loi du moindre effort », comme dans l'exemple suivant :

«- Tu veux appeler ma fille Fruit De La Passion Malaussène, avec des majuscules partout ? F.D.L.P.M ? » (Pennac, 1999 : 210)

e) **les inventions néologiques** : « black »-noir

« Deux glaçons par-dessus et j'empare mon téléphone portable, compose nonobstant l'heure induse le numéro de Blanc, mon black favori. » (Dard, 2002 : 33)

f) **les argots à clef ou les codes (exemple : le verlan**

-mots à l'envers : « meuf »-femme, « ouf »-fou, « reup »-père, « reum »-mère, « ripoux »-pourris

Nous avons essayé donc d'exemplifier le lexique argotique surtout par des mots que nous rencontrons de nos jours dans le lexique familier français. Dans les lignes qui suivent, nous traiterons brièvement le sujet du verlan, car il est le seul argot à clef dont les traces se retrouvent dans le français familier.

### 1.3.2. Le verlan, argot à clef actif

Le verlan ou la langue « en miroir » (Goudaillier, 1997 : 32) est considéré par Merle (1997 :48) comme « simple », drôle, relevant de la spontanéité du langage oral, de tous les jours et des inversions réflexes. Les gens commencent à verlaniser dès la fin du XVI<sup>e</sup> siècle, lorsque dans la langue du peuple, les Bourbons sont appelés « Bonbours ». L'habitude persiste au XVII<sup>e</sup> siècle où « un sans-souci » est appelé « sans-six sous » (pauvre) et au XVIII<sup>e</sup> siècle, où la forme verlanisée assez courante « Séquinzouil » était utilisée pour dire Louis XV. Après une période d'accalmie, il se répand vers les années 1930 dans le « milieu » pour devenir ensuite vers le milieu des années soixante-dix un code branché, à usage essentiellement adolescent. Grâce aux médias, il devient un code très populaire et présent dans les dictionnaires français. A cause de ce succès, beaucoup de mots comme « beur », « keuf », « meuf », « ripou » et d'autres qui trouvent assez vite leur place dans des dictionnaires courants, perdent leur caractère marginal ou identitaire, devenant banals, courants. Même si vers 1980-1985, il y a une tendance de verlaniser presque tous les mots selon la règle de l'inversion mécanique des syllabes, le code commence à « s'affiner » (idem, p. 54). A partir de 1990, deux types de verlan apparaissent : un verlan qui bouge, qui devient un langage à part dont font partie des mots comme « gagedédale » (dégage de là !), « t'es véquère ? » (t'es crevé), « kisdé » (synonyme de flic qui vient de l'inversion du mot « déguisé »), « cainf » (africain) et un verlan mécanique, statique, limité, bête où on peut inclure « relou » (lourd), « chelou » (louche), « chemo » (moche).

Même si selon Calvet (1994 :62), tout mot français peut être mis en verlan (v. Note 7), il y a quand même des mots qui ne peuvent pas être verlanisés tels « pantalon », pour lequel on préfère verlaniser le mot « futsal » en « talfu », le mot « chaussures » pour lequel on pourrait mettre en verlan, la forme « pompes », qui donnerait « peupon ».

La condition générale pour pouvoir verlaniser un mot est que le terme finisse en syllabe ouverte (consonne-voïelle). Si ce mot finit en consonne, alors il faut le ramener à une forme qui finisse en syllabe ouverte en ajoutant un « e » muet après la consonne finale du mot. Si le mot est monosyllabe, parfois il faut le transformer en dissyllabe (punk-punkeu-keupon, tronche-troncheuchetron), mais il y a aussi des mots monosyllabes qui peuvent être verlanisés tout simplement, sans passer par la forme de dissyllabe comme par exemple le mot « nez » qui donne la forme « zen ». Des fois, des expressions peuvent être considérées comme dissyllabes et être verlanisées. C'est le cas de « ziva », verlan de « vas-y ! » ou de « sakom », forme inversée de « comme ça ». Le plaisir de jouer avec les syllabes se voit surtout dans la verlanisation des trisyllabes (« garetsi »-cigarette).

De nos jours, le verlan n'est plus utilisé seulement dans les quartiers défavorisés ou par une partie de la jeunesse française, un grand nombre de termes considérés il y a quelques années argotiques, faisant maintenant partie du langage familial. L'emploi du verlan est devenu une sorte de « règle générale » (Ionica, 2011 : 12), étant présent dans les dialogues entre les jeunes français en général, dans la rue, à l'école, au cinéma, à la gare, dans les magasins. Il fait partie de leur quotidien, donc tout apprenant de français langue étrangère doit connaître ce langage.

Nous insisterons alors sur le verlan mécanique, déjà banal et courant dans la langue française parlée et actuelle.

### 1.3.3. Le langage des textos et du tchat

Un autre langage sur lequel nous voulons nous arrêter est celui des textos. C'est une nouvelle forme d'expression écrite, un langage hybride utilisé sur les chats Internet, mais également dans les messages courts. Ce nouveau code à caractère ludique ressemble plutôt à un mélange de mots, chiffres, lettres, dessins qui tiennent de la technique des jeux de mots croisés, car toute cette suite de signes est vouée à faire partie d'un langage fantaisiste, abrégé, totalement opposé à celui cohérent, réfléchi, normé. La technique du langage texto consiste à abrégé tous les mots pour faciliter la conversation et pour faire passer très vite le message : « stvcqjvd m1tNan » (si tu vois ce que je veux dire maintenant), « cc ! jvi1 2min bizz » (Coucou ! je viens demain. Bises), « tle+bo » (t'es le plus beau), « tkt » (t'inquiète pas), « Lckc » (elle s'est cassée/elle est partie), « dsl » (désolé), « pg » (ce n'est pas grave), « a+ » (à plus tard), « 2L8 » (trop tard, de l'anglais « too late »), « asap » (aussi vite que possible, de l'anglais « as soon as possible »), « l'S tomB » (laisse tomber), « stp » (s'il te plaît), « wesh, cav ? m jvb » (salut, ça va ? moi, je vais bien), « tfq » (tu fais quoi ?), « ti2 » (t'es hideux), « rafR » (rien à faire) etc.

Toutes les formes d'expression présentées dans cet article, l'argot, le verlan, le langage des textos peuvent paraître au début très bizarres et difficiles à décoder pour un apprenant de français langue étrangère, mais en même temps pourraient le motiver à apprendre le FLE, l'aidant

à communiquer sur les réseaux de socialisation avec des natifs ou à se débrouiller dans des situations réelles de communication.

### Bibliographie

- Calvet, J.L. (1994), *L'argot*, Paris, Editions Presses Universitaires de France
- Dard, P. (2002), *Corrida pour une vache folle, roman ibérique, hystérique et antispasmodique*, Paris, Editions Fayard
- Dubois, J., Giacomo, M., Guespin, L., Marchellesi, C. et J.B, Mével, J-P (2002), *Dictionnaire de linguistique*, Bordas, Editions Larousse
- Dumitrescu, D. (1998), *Dictionnaire d'argot français-roumain*, Bucarest, Editions Teora (Notre traduction du roumain)
- Girard, E. et Kernel, B. (1996), *Le vrai langage des jeunes expliqué aux parents*, Paris, Editions Albin Michel
- Goudaillier, J. P. (1997), *Comment tu tchatches !*, Paris, Editions Maisonneuve et Larose
- Ionica, R. E. (2011), *La dérivation lexicale dans le langage des jeunes*, Iasi, Editions PIM, pp. 7-16 (Notre traduction du roumain)
- Lacassagne, J. (1928), *L'argot du milieu*, Paris, Editions Albin Michel
- Merle, P. (1997), *Argot, verlan et tchatches*, Toulouse, Editions Milan
- Pennac, D. (1993), *Au bonheur des ogres*, Paris, Editions Gallimard
- Pennac, D. (1999), *Aux fruits de la passion*, Paris, Editions Gallimard
- Queneau, R. (1972), *Zazie dans le métro*, Paris, Editions Gallimard

### Notes

- 1 Ce mot fait référence au personnage biblique et à la moquerie dont il était l'objet
- 2 bande de voleurs nommés ainsi parce qu'ils portaient la coquille de Saint Jacques comme les pèlerins qui allaient à Lourdes, et avec laquelle le poète français François Villon fut en contact
- 3 voleurs appelés ainsi parce qu'ils faisaient parler leurs victimes en leur chauffant les pieds
- 4 Calvet, 1994 : 31
- 5 les voleurs des anciennes bandes, les soldats des tranchées de la 1<sup>ère</sup> Guerre Mondiale originaires de différents pays européens ou régions françaises, ont laissé dans la langue des mots nouveaux
- 6 Celui des Coquillards, celui de Vidocq et celui des chauffeurs d'Orgères
- 7 des mots du lexique général, des verlans par reverlanisation, des mots d'argot ou du lexique populaire.



# Les documents authentiques en classe de FLE

Prof. Crintea Lavinia Rodica, Lycée Théorique «Sainte Marie» - Galați

Les documents authentiques ont fait leur entrée en didactique avec les méthodes SGAV (*Note 1*). Leur utilisation dans une classe de langue a ouvert beaucoup de possibilités et leur exploitation s'est développée tant pour faire acquérir des savoirs langagiers que pour transmettre des savoir-faire socioculturels. Mais les critiques n'ont pas manqué de jaillir. On a reproché à ces supports didactiques, rédigés en fonction de critères linguistiques et pédagogiques divers, qu'au lieu de représenter la parole en situation, ils véhiculaient en réalité des structures langagières limitées et simplifiées. Le maniement d'une langue, sans ressort affectif, se réalisait dans un contexte stéréotypé, peu vraisemblable, sans diversité, faussant la dimension de civilisation censée représenter. A la fin des années 1970 les méthodes de l'approche communicative (*Note 2*) ont favorisé l'entrée des documents authentiques. Les contenus à enseigner, en favorisant les documents authentiques, donc le vraisemblable, étaient déterminés en fonction des besoins des apprenants et non plus selon un ensemble de structures linguistiques. Les activités devaient être nombreuses et variées, favorisant l'expression libre, les échanges, la rétroaction. Le but serait de rendre l'apprenant actif dans la négociation du sens et responsable de son apprentissage.

Donc, à la différence des documents pédagogiques fabriqués, les documents authentiques sont des documents «bruts», élaborés par des francophones pour des francophones à des fins de communication (*Note 3*). Ce sont des extraits du patrimoine culturel, conçus pour des besoins sociaux et non pour l'apprentissage scolaire. Ils présentent une langue authentique, vivante et naturelle dans des contextes réels et d'une très grande variété: des documents de la vie quotidienne (horaires de train, dépliants touristiques, fiches d'inscription, formulaires

pour ouvrir un compte bancaire, etc.) en passant par les documents médiatiques écrits, sonores ou télévisés (articles, bulletins météo, horoscopes, publicités, feuilletons, interviews, chansons, débats, etc.), sans oublier les documents qui marient textes et images (films, bandes dessinées etc.) ou les documents uniquement iconographiques (photos, dessins humoristiques etc.)

Le recours aux documents authentiques dans la classe de langue présente à la fois des atouts et des limites. Rappelons les **avantages** les plus importants:

- exposer les apprenants au français tel qu'il est parlé, leur offrir du français véritable. Les manuels scolaires présentent un français standard. Les apprenants sont ainsi confrontés à une langue normée, à un français correct voire même parfois à un niveau de langue soutenu. Or, le français est aussi utilisé de façon spontanée, non officiel: les Francophones peuvent aussi parler en hésitant, en faisant des pauses, en abrégant, avec des répétitions inutiles, recourant à des paraphrases, en faisant usage de différents registres langagiers. Les documents authentiques vont familiariser les élèves avec la variété des usages de la langue et leur dévoiler la réalité de la communication, c'est-à-dire les règles d'emploi des énoncés linguistiques.
- offrir une image authentique et riche du monde extérieur et contribuer ainsi à développer chez l'apprenant une attitude favorable à l'égard de la langue et de la culture étrangères. Ces supports leur permettront d'entrevoir les situations qu'ils auront à affronter s'ils séjournent dans un pays francophone.

- dépasser l'élève et empêcher que des équivalences systématiques soient artificiellement établies entre la langue maternelle et la langue étrangère. Il faudra donc fuir la traduction qui ne s'attache de toute évidence qu'aux éléments verbaux (partie importante mais partie seulement de l'acte de communication) et peut difficilement rendre compte des autres traits signifiants. Dans la réalité, ce sont les mots connus qui, conjugués à d'autres indices extralinguistiques, permettront à quelqu'un de comprendre un document.

- prévenir le désintérêt des apprenants en choisissant des sujets variés proches de leurs centres d'intérêt.

- briser la monotonie des méthodes qui se répètent au fil des unités didactiques et motiver les élèves, leur offrir le plaisir de constater qu'ils comprennent la langue de l'autre.

- compléter la leçon avec un document présentant une situation de communication réelle tout en répondant aux objectifs de la leçon.

- rendre l'apprenant autonome dans son apprentissage, en l'habituant à se livrer à des activités de décodage, de repérage, de compréhension sur des documents semblables à ceux auxquels il sera confronté plus tard, hors encadrement scolaire.

Il y a aussi des **inconvenients**:

- d'abord ils ne peuvent pas être le support unique d'un cours, ils ne sont qu'un complément pour développer certaines compétences.

- ensuite ils ne constituent pas un remède aux problèmes de l'enseignement d'une langue étrangère. Leur sélection doit répondre aux besoins des apprenants, à leur niveau d'apprentissage et aux objectifs du cours. Il serait donc nécessaire de didactiser le document ce qui suppose souvent un travail laborieux de la part de l'enseignant.

- les conditions d'accès aux technologies peuvent varier en fonction des contextes de travail.

Même si nous vivons dans une période de

démocratisation de la technologie, un grand nombre d'enseignants ne peuvent pas disposer d'un ordinateur, d'un téléviseur ou d'un lecteur de CD dans leurs classes.

L'utilisation des documents authentiques doit faire l'objet d'une analyse pédagogique très fine puisque «l'authentique» n'est pas un objectif en soi ou un moyen de l'enseignement du français langue étrangère, mais comme partie d'un projet méthodologique qui lui donne une fonction et une place. Autrement dit il faut éviter d'utiliser artificiellement l'authentique: par exemple utiliser un texte à des fins purement linguistiques, ce serait dénaturer l'objectif de l'exploitation des documents authentiques qui est, avant tout, de comprendre le contenu du message (*voir Note 5*).

### **Les documents authentiques oraux**

Les documents authentiques oraux sont particulièrement nombreux et offrent un contenu linguistique très varié et marqué par rapport aux variations socioculturelles et affectives de la langue parlée.

Premièrement c'est **la radio** qui offre une mine inépuisable de documents divers: bulletin météo, journal radiophonique, interviews, débats, spots publicitaires, reportages, jeux, diverses émissions etc.

Cet outil d'information présente de grandes possibilités sur le plan pédagogique, mais il ne faut pas oublier que l'écoute des émissions radiophoniques, soit en direct, soit en différé ou enregistrée, reste difficile au niveau de la compétence strictement linguistique: le débit de la parole, l'impossibilité d'intervenir sur locuteur, l'absence de visuel et la méconnaissance du référent constituent les obstacles majeurs et par conséquent c'est à l'enseignant d'adopter des stratégies afin de favoriser l'accès au sens et faciliter la compréhension globale.

Un autre type de document authentique qui occupe une place importante dans la didactique de l'oral c'est **la chanson** qui n'est plus considérée uniquement comme une source de détente ou distraction, même si le plaisir de l'écoute reste une priorité, mais comme un outil d'enseignement d'une richesse inouïe.



Ce type de document possède des caractéristiques qui lui sont propres: une voix, des instruments, une orchestration, des rythmes, une mélodie et un texte. Si les effets de la mélodie sur le message linguistique sont divers et peuvent être contrastés, ils sont toujours déterminants et facilitent généralement l'accès à la compréhension. La chanson semble particulièrement bien convenir aux niveaux débutant et intermédiaire et plus apte au réemploi de certains éléments d'acquisition que d'autres supports oraux ou sonores. Comme tout document authentique, la chanson doit s'insérer dans une dynamique pédagogique regroupant des supports variés avec des objectifs bien définis, sinon elle risque de n'être qu'une simple parenthèse récréative. Créée pour être écoutée, elle nécessite des stratégies d'écoute et de compréhension particulières d'autant plus qu'à l'heure actuelle la musique semble plus importante que le texte et a tendance à le recouvrir. Mais, ne pas comprendre à la première écoute une chanson n'a rien d'étonnant et il faudra savoir exploiter ce phénomène. Ce matériel est facile à obtenir et des sites sur Internet offrent une riche documentation.

De nos jours la chanson s'est enrichie techniquement pour donner naissance au clip vidéo qui permet de marier le visuel et le sonore et de déclencher de nombreuses activités orales et écrites.

### Les documents visuels et télévisuels

Parmi les textes médiatiques et les documents sonores, d'une grande fécondité potentielle pour l'enseignement des langues, deux genres ont retenu l'attention des didacticiens, car ils allient deux éléments complémentaires: le texte (scriptural ou oral) et l'image. Il s'agit de **la publicité** et de **la bande dessinée**. Ces deux domaines offrent une spécificité particulière car ils utilisent des moyens d'expression dérivés à la fois du cinéma et de la littérature. Les activités pédagogiques doivent prendre appui sur l'image qui facilite la compréhension du texte.

Par la suite, avec **la vidéo**, c'est l'image animée, mobile, qui a fait son intrusion dans la classe

de langue: ce nouvel auxiliaire pédagogique, outre l'attrait qu'il exerce et la possibilité qu'il permet d'introduire une langue variée, actuelle et en situation, fournit un réservoir de savoir-faire langagiers et de pratiques de communication. Il facilite la compréhension, car il permet une bonne contextualisation en présentant l'environnement de communication et une vision du non-verbal (mimique, gestuelle): celui-ci apporte en lui-même une foule d'informations qui aident à la création du sens. La télévision et le document vidéo témoignent directement de la réalité sociale et culturelle et favorisent la compréhension et l'acquisition d'une véritable compétence culturelle.

A une abondance de supports correspond une variété d'activités qui permettent de travailler les quatre compétences et de les combiner: activités d'attention visuelle, d'attention visuelle et sonore, d'attention au non-verbal et activités de production orale et écrite.

Comme exemple d'utilisation d'un document authentique en classe de FLE, nous vous suggérons l'activité basée sur la fiche apprenant ci-dessous.

### Fiche apprenant

Thème : Pays / Régions francophones  
Bruxelles – capitale de l'Europe

### Activité 1. Regardez le reportage et répondez aux questions:

<http://classedefle.blog.com/category/civilisation/>

De quoi parle-t-on dans ce reportage?

Qui sont les personnes filmés dans le reportage?

Où se passe l'action du reportage?

### Activité 2. Regardez le reportage et remettez les différentes parties du reportage dans l'ordre d'écoute.

N°... Cette année les 600 mille dahlias et bégonias nous emmènent en plein cœur de l'Afrique.

N°... Les visiteurs se pressent autour de cette gigantesque fresque de couleurs.

N°... Quant au nombre des visiteurs, les organisateurs ne savent pas nous répondre.

N°... Chaque soir le tapis de fleurs s'anime sous un spectacle de sons et lumières.

N°... Il faut une grande patience, aussi une grande envie pour voir ce tapis.



### Activité 3. Écoutez le reportage et dites si les phrases proposées sont vraies ou fausses:

	Vrai	Faux
1. Pour voir le tapis d'en haut il faut être patient, la file est longue.		
2. Le Tapis de Fleurs recouvre la Place Royale.		
3. Le Tapis de Fleurs est un événement qui a lieu tous les deux ans.		
4. Cette année le dessin du tapis a été facile à réaliser.		
5. Il a fallu plus de 600 mille fleurs pour décorer le tapis.		

### Activité 4. Regardez le reportage et retrouvez à quelle personne correspond chaque affirmation:

	1 <sup>er</sup> touriste	2 <sup>ème</sup> touriste	3 <sup>ème</sup> touriste	4 <sup>ème</sup> touriste	Annette Katz	Annick Liesse	Martine
1. ... je rêve qu'il n'y ait plus de monde au bout de la file de temps en temps ....							
2. ...on reviendra demain à la première heure ...							
3. .... ce tapis dont le thème est le continent africain a demandé plus de 650 mille fleurs ....							
4. ...c'est quelque chose d'extraordinaire qui a lieu tous les deux ans ....							
5. C'est la première fois que je vois ça.							
6. ... on doit toujours faire attention pour avoir les bonnes couleurs à la bonne place.							
7. C'est très beau. Je ne regrette pas. C'est magnifique.							

### Activité 5. Concevez un dépliant pour inciter les touristes à venir dans la capitale belge.

#### BIBLIOGRAPHIE

##### Ouvrages

- Barrière, Isabelle, Emile Hélène et Gella Frédérique, *Les TIC, des outils pour la classe*, PUG, Grenoble, 2011
- Cornaire, Claudette, *La compréhension orale*, Clé International, 1998
- Cuq, Jean-Pierre et Gruca, Isabelle, *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, PUG, Grenoble, 2005

##### Articles

- Aslim-Yetis, Veda, «Le document authentique: un exemple d'exploitation en classe de FLE», *Synergies Canada*, n°2, 2010, <http://synergies.lib.uoguelph.ca/article/view/1173/1899> (14 novembre 2014)
- Coste, Daniel, «Textes et documents authentiques au Niveau 2», *Le français dans le monde*, n° 73, 1970
- Coste, Daniel et Ferenczi, Victor, «Méthodologie et moyens audio-visuels», *Le français dans le monde*, n°65, juin 1969

##### SITOGRAPHIE

- <http://www.edufle.net>
- <http://www.lepointdufle.net>
- <http://www.franc-parler.org>
- <http://www.leplaisirdapprendre.com>
- <http://www.vizavi-edu.ro>
- <http://www.azurlingua.com>
- <http://www.bonjourdefrance.com>
- <http://www.fdlm.org>
- <http://www.rfi.fr>
- <http://www.canalacademie.com>
- <http://www.tv5monde.com>
- <http://www.france24.com/fr>
- <http://www.france2.fr>
- <http://www.ina.fr>

#### Notes

1 Cette méthodologie s'est imposée en France grâce au contexte politique qui dominait l'Europe après la deuxième guerre mondiale: l'anglais devenait de plus en plus la langue des communications internationales, le français se sentait alors menacé et s'efforçait à restaurer son prestige. En 1953 Petar Guberina de l'Institut de Phonétique de l'Université de Zagreb (Slovénie) donne les premières formulations théoriques de la méthode SGAV (structuro-globale audio-visuelle). Il est, auprès de Paul Rivenc de l'Ecole normale de Saint-Cloud et Raymond Renard de l'Université de Mons en Belgique, le fondateur des méthodes SGAV qui vont révolutionner le domaine de la didactique des langues étrangères et ouvrir de nouveaux chemins de développement et de recherche.

2 Selon cette méthode, la langue est un instrument de communication et d'interaction sociale. Savoir communiquer signifierait préparer l'apprenant aux échanges avec des locuteurs natifs, par exemple pouvoir interpréter la signification d'énoncés par rapport à la situation de communication (intention, statut, rang social de l'interlocuteur etc.) Pour des détails concernant cette approche voir Cornaire, Claudette, *La compréhension orale*, Clé International, 1998, p.20-21.

3 Cuq, Jean-Pierre et Gruca, Isabelle *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, PUG, Grenoble, 2005, p.431.

4 Coste, Daniel, «Textes et documents authentiques au Niveau 2», *Le français dans le monde*, n° 73, 1970, p.90 *apud* Cuq, Jean-Pierre et Gruca, Isabelle, *op.cit.*, p.433.

5 Dans ce sens, les sites des télévisions constituent des ressources inépuisables de documents authentiques et d'outils pédagogiques ([www.tv5monde.com](http://www.tv5monde.com), [www.france24.com/fr](http://www.france24.com/fr), [www.ina.fr](http://www.ina.fr), [www.france2.fr](http://www.france2.fr) etc.)

# Tlön Uqbar Orbis Tertius - un plaidoyer pour l'intercompréhension



Professeur Irina-Elena Damaschin  
Colegiul Tehnic "Gheorghe Asachi" Iași

*Motto: 'Creía en infinitas series de tiempos, en una red creciente y vertiginosa de tiempos divergentes, convergentes y paralelos. Esa trama de tiempos que se aproximan, se bifurcan, se cortan o que secularmente se ignoran, abarca todas las posibilidades.'* ('El jardín de senderos que se bifurcan', *Ficciones*, 114).

Cet article représente une des fiches d'activité que nous avons conçues lors de l'évaluation du CLOM (cours en ligne offert aux masses), cours dédié à l'enseignement de l'intercompréhension en langues romanes. Ce cours s'est déroulé à distance au parcours de quatre semaines (avec une semaine initiale de présentation et de prise de connaissance avec les étudiants) - du 10 novembre jusqu'au 16 décembre 2015 sur la plateforme <https://unow-mooc.org/courses/92>. Le financier principal de ce cours a été l'OIF (Organisation Internationale de la Francophonie). Ce CLOM a été animé et distribué en douze modules par trois professeurs de français - Eric Martin Kostomaroff et Mercè Oliva Bartolomé du Département de Philologie française et romane de l'Université Autonome de Barcelone et par Yasmine Pishva, enseignante à l'Université de Grenoble.

L'intercompréhension c'est la capacité à comprendre une langue inconnue à l'écrit ou à l'oral, définie comme habileté linguistique appartenant à tout individu et faisant partie de la compétence plurilingue et interculturelle, habileté basée sur l'exploitation des ressemblances entre langue(s) source(s) et langue(s) cible(s) et sur les connaissances préalables. Cette nouvelle approche en didactique des langues repose sur une compétence d'interaction intercompréhensive, dont les spécificités comprennent:

- La notion de famille de langue;
- Une mise à profit de la parenté linguistique;
- La valorisation et l'exploitation des connaissances de l'apprenant;
- Le développement dissocié des habiletés en langues;
- L'utilisation et le développement des compétences transversales;
- L'enseignement de plusieurs langues en parallèle. (*PISHVA, Yasmine, Définitions et principes de l'intercompréhension (Vidéo), Notes de cours - Module 2, Semaine 1 Module 2 Support 1, consulté le 15 novembre 2015 sur https://unow-mooc.org/courses/92/pages/programme*)

Ainsi l'intercompréhension permet à l'apprenant de/d':

- S'exercer la compétence communicative qui vise à communiquer en interaction;
- Faire des comparaisons phonologiques et scripturales des mots ou expressions de la

langue maternelle avec ceux de la langue cible;

- Connaître quelques informations sur l'évolution historique de la langue française (la langue de référence) ou de la langue maternelle.

## L'inspiration et le style de l'écrivain argentin

### Jorge Luis Borgès

Nous présenterons une courte biographie éclaircissante sur l'écrivain Jorge Luis BORGÈS que nous considérons un « promoteur » de la pratique de l'intercompréhension avant sa théorisation, lorsqu'il était vu comme un "mystificateur" du langage, un interprète des mythologies existantes ou créées par lui-même.

Jorge Luis Borgès naquit le 24 août 1899 à Buenos Aires en Argentine. Jorge Francisco Isidoro Luis Borges Acevedo était le descendant d'un héros de la guerre d'indépendance qui fut aussi le fondateur de la ville de Cordoba, le fils de Jorge Guillermo Borges, avocat et professeur de psychologie féru de littérature, et de Leonor Acevedo Suárez, à qui son époux avait appris l'anglais et qui travaillait comme traductrice. La famille appartenait à un milieu libéral et aisé. Il fut élevé par une gouvernante anglaise, et parla l'anglais avant l'espagnol, fut donc bilingue, même s'il allait prétendre toute sa vie qu'il n'avait pas une maîtrise parfaite de l'anglais alors qu'elle l'influença profondément. Il meurt en 1986 à Genève, l'une de ses villes les plus aimées.

Le recueil de nouvelles *Fictions*, livre apprécié en 1944, livre avec lequel il gagna le Grand Prix d'Honneur de la Société Argentine des écrivains, est considéré l'un des plus représentatifs de son style. Parmi les nouvelles les plus connues nous citons *Tlön Uqbar Orbis Tertius*, *Pierre Ménard*, *auteur du Quichotte* ou *Le jardin aux sentiers qui bifurquent*. Durant toute son enfance, il a manifesté sa préférence pour *Mille et une nuits* (dans la traduction plutôt légère de Richard Burton) et *Don Quichotte*, deux œuvres qui allaient jouer un rôle capital dans la formation de sa sensibilité. Dans son cas, relater des histoires n'est qu'une manière de nous entendre, pour désigner ce mélange allégorique d'érudition, d'imagination, de génie, de profondeur intellectuelle et d'inquiétude métaphysique qui est son œuvre.



## 1. Présentation du contexte

### 1.1 Public cible

- **âge et niveau scolaire:** grands adolescents, de 15 à 17 ans, niveau A2/B1
- **profil langagier des élèves:** la langue maternelle et nationale c'est le roumain, apprenants de la 10<sup>e</sup> du lycée (en cinquième ou sixième année d'étude du FLE)

1.2 **Langues présentes dans le contexte scolaire :** l'anglais et le français sont les langues étrangères privilégiées également par le programme scolaire, comme les deux langues vivantes étudiées à l'école et au lycée, en Roumanie; en seconde place viennent l'allemand, l'espagnol et l'italien.

## 2. Description générale de l'activité

### 2.1 Type de travail

*L'activité que nous avons conçue nous-même a comme document support un fragment des **Fictions** (1955) de Jorge Luis Borgès (**Tlön Uqbar Orbis Tertius**) Nous avons fait appel à ses deux versions, en espagnol et en français.*

**Compétences fonctionnelles (pragmatiques et linguistiques):**

- **utiliser son capital de vocabulaire pour faire les inférences nécessaires, pour comprendre un mot inconnu(en lecture) et assurer la cohérence du texte (en écriture)**
- **comprendre la détermination du nom en différentes langues: comparaison systématique entre les différents déterminants (articles, déterminants possessifs, démonstratifs, indéfinis) ; observation de leur sens dans des textes (approche sémantique)**

2.2 **Thématique: les langues sur notre planète (anglais, allemand, catalan, français, hindi, grec) ressuscitées et mélangées par la métaphysique de la fiction borgésienne**

2.3 **Types d'exercices :** tableaux comparatifs à compléter, questions fermées, QCM, questions ouvertes.

### 2.4 Objectifs

- **langue(s) visée(s) :** plusieurs langues: espagnol, catalan, roumain, et la langue de référence - le français
- **activités langagières :** compréhension de l'écrit, production écrite, interaction écrite et orale.
- **compétences linguistico-communicatives plurielles** (CANDELIER, Michel (dir.)- Le CARAP. Un Cadre de Référence pour les Approches Plurielles

*des Langues et des Cultures, éditions du Conseil de l'Europe, mai 2012, pp.25-57.):*

**Les savoirs:**

- **Savoir qu'on peut essayer de s'appuyer sur les ressemblances linguistiques {°liens généalogiques / emprunts / universaux°} pour faciliter la communication;**
- **Savoir que les langues sont liées entre elles par des relations dites «de parenté» / savoir qu'il existe des «familles» de langues**
- **Connaitre quelques familles de langues et quelques langues qui en font partie;**
- **Savoir qu'il existe une variété de situations de °multilinguisme / plurilinguisme° selon les pays / régions (nombre et statut des langues, attitudes vis-à-vis des langues...);**
- **Savoir que l'on peut s'appuyer sur les ressemblances (structurelles/ discursives / pragmatiques /) entre les langues pour apprendre des langues;**
- **Ressemblances et différences entre cultures: C o n n a î t r e c e r t a i n e s ressemblances/différences entre sa propre culture et la culture des autres;**
- **Culture, langue, identité: Savoir que des similitudes et des différences entre les cultures européennes sont constitutives de l'identité européenne;**

**LES SAVOIR-FAIRE:**

- **Savoir utiliser / maîtriser des démarches d'observation / d'analyse (segmenter en éléments/ les classer / les mettre en relation);**
- **Savoir s'appuyer sur l'observation simultanée de diverses langues / cultures pour formuler des hypothèses en vue d'une analyse de phénomènes dans une langue / culture particulière;**
- **Savoir percevoir une ressemblance globale entre deux / plusieurs langues**
- **Savoir, sur la base de ressemblances entre langues, formuler des hypothèses concernant leur éventuelle parenté;**



- *Savoir effectuer des transferts inter-langues (transferts d'identification qui établissent un rapport entre un élément identifié de la langue familière et un élément à identifier de la langue non-familière)*
- *Savoir effectuer des transferts de forme (déclencher le transfert) selon les caractéristiques/régularités et irrégularités interphonologiques et intergraphématiques;*

#### LES SAVOIR-ÊTRE:

- *Curiosité / Intérêt pour des langues / cultures / personnes «étrangères» / des contextes pluriculturels / la diversité linguistique / culturelle / humaine de l'environnement / la diversité linguistique / culturelle / humaine en général (en tant que telle)*
- *Curiosité envers la découverte du fonctionnement des langues / des cultures (la (les) sienne(s) / les autres)*  
Être curieux (et désireux) de comprendre les similitudes et différences entre sa langue / culture et la langue / culture cible
- *Accepter l'étendue et la complexité des différences linguistiques/culturelles (et, par*

*conséquent, le fait qu'on ne peut tout saisir)*  
Accepter/Reconnaître la complexité linguistique/culturelle des identités individuelles/collectives comme une caractéristique légitime des groupes et des sociétés.

#### 2.5 Genre textuel: texte descriptif/explicatif

##### Document support (version espagnole):

*Las naciones de ese planeta son - congénitamente - idealistas. Su lenguaje et las derivaciones de su lenguaje - la religión, las letras, la metafísica - presuponen el idealismo. El mundo para ellos no es un concurso de objetos en el espacio; es una serie heterogénea de actos independientes. Es sucesivo, temporal, no espacial. No hay sustantivos en la conjetural Ursprache de Tlön, de la que proceden los idiomas "actuales" y los dialectos: hay verbos personales, calificados por sufijos (o prefijos) monosilábicos de valor adverbial. Por ejemplo: no hay palabra que corresponda a la palabra luna, pero hay un verbo que sería en español lunescer o lunar. "Surgio la luna sobre el rio" se dice "hlör u fang axaxaxas mlö" o sea en su orden : "hacia arriba (upward) detras duradero-fluir lunecio". (Xul Solar\* traduce con brevedad: "upa tras perfluyue luno". "Upward. behind the onstreaming. it mooned.")*

##### Document support (version française):

**. Les peuples de cette planète sont — congénitalement — idéalistes. Leur langage et les dérivations de celui-ci — la religion, les lettres, la métaphysique — présupposent l'idéalisme. Pour eux, le monde n'est pas une réunion d'objets dans l'espace; c'est une série hétérogène d'actes indépendants. Il est successif, temporel, non spatial. Il n'y a pas de substantifs dans la conjecturale *Ursprache* de Tlön, d'où proviennent les langues « actuelles » et les dialectes : il y a des verbes impersonnels, qualifiés par des suffixes (ou des préfixes) monosyllabiques à valeur adverbiale. Par exemple : il n'y a pas de mot qui corresponde au mot *lune*, mais il y a un verbe qui serait en français *lunescer* ou *luner*. *La lune surgit sur le fleuve* se dit *hlör u fang axaxaxas mlö* soit, dans l'ordre : vers le haut (*upward*) après une fluctuation persistante, il luna. (Xul Solar traduit brièvement : il hop-après-fluence-luna. *Upward, behind the onstreaming it mooned.*)**

### 3. Le déroulement de la séance et les tâches suivies

3.1 Durée: 50 min

3.2 Liste et chronologie des tâches

Objectifs opérationnels:

- Reconnaître dans un texte plusieurs langues, les mots transparents et les glissements sémantiques des mots opaques, en faisant appel au bagage linguistique de l'apprenant;
- Donner les correspondants roumains et français des mots appartenant à différentes classes grammaticales (noms, adverbes et verbes) dans la première colonne;

3.3 Consignes de chaque tâche

Activité 1:

I. Le fragment ci-dessus est extrait de:

- a) El jardín de senderos que se bifurcan

b) La biblioteca de Babel

c) Tlön Uqbar Orbis Tertius

II. En quelle langue est écrit ce texte? Quel en est le thème?

III. Les mots et les phrases en italique, en quelles langues sont-ils écrits ? Découvre leur sens! Trouve les phrases dont le sens est identique!

Ursprache (une langue unique, primordiale) →

La lune surgit sur le fleuve →

hacia arriba detrás duradero - fluir lunecio →

upa tras perfluyue luno →

Hlör u fang axaxaxas mlö (laisser aux héritiers une écriture facile à comprendre)

→ en chinois (axaxaxas - a scribe, a face o scriere); dans le langage bantu (chichewa) (mlo-mostenitor);

Upward, behind the onstreaming, it mooned. →

Activité 2:

- Trouve les correspondants des noms suivants, en les inscrivant dans les cases:

#### A. Les substantifs

<i>en espagnol</i>	<i>en roumain</i>	<i>en français</i>
las naciones	națiunile	
de ese planeta	ale acestei planete	
su lenguaje		
el mundo	lumea	
un concurso		
espacio		
los idiomas		
palabra	cuvânt	
en su orden	în ordinea (următoare)	



#### B. Les verbes

<i>en espagnol</i>	<i>en roumain</i>	<i>en français</i>
son	sunt	
presuponen		
non es		
proceden	purced/provin	
hay		
no hay	nu există	
corresponda		
se dice	se zice	
surgio	apare/se ivește	
seria	ar fi	
sea	fie	
traduce		

en espagnol	en roumain	en français
congénitamente		
con brevedad		

### C. Les adverbes

en espagnol	en roumain	en français
congénitamente		
con brevedad		

**Activité 3: Quelles sont les différences que tu observes?**

Inscris dans le tableau les mots ayant une forme différente dans les trois langues.

	Substantifs	Verbes	Adverbes
en espagnol			
en roumain			
en français			

**Activité 4:**

**Traduis en français et dis quelle est la portée de cette note culturelle sur le texte espagnol :**

**Xul Solar - Oscar Agustín Alejandro Schulz Solari** más conocido como **Xul Solar** (San Fernando (Buenos Aires), 14 de diciembre de 1887– Tigre (Buenos Aires), 9 de abril de 1963) fue un pintor, escultor, escritor e inventor de idiomas imaginarios nacido en Argentina. Fue un personaje excéntrico, versado en astrología, ciencias ocultas, idiomas y mitologías. Su amigo Jorge Luis Borges contribuyó a que se lo conociera, exaltando su figura singular, antes que su obra. ([https://es.wikipedia.org/wiki/Xul\\_Solar](https://es.wikipedia.org/wiki/Xul_Solar))

### Conclusions

La didactique de l'intercompréhension en langues romanes peut être utilisée dans le cadre de l'apprentissage du français. Elle permet, en plus de la compréhension des langues romanes, d'approfondir ses connaissances grammaticales et lexicales en français. Les principaux axes méthodologiques seraient l'enseignement de stratégies de compréhension générales, des stratégies basées sur des similitudes lexicales et grammaticales entre les langues romanes et, pour ce qui tient de l'écrit, de l'entraînement à la participation à des interactions plurilingues.

### Bibliographie:

BORGES, Jorge Luis, *Ficciones*, éditions SUR, Buenos Aires, 1944.

CANDELIER, Michel (dir.), *Le CARAP. Un Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des Langues et des Cultures*, éditions du Conseil de l'Europe, mai 2012, pp.25-57.

PISHVA, Yasmine, *Définitions et principes de l'intercompréhension* (Vidéo), Notes de cours - Module 2 (Semaine 1 Module 2 Support 1), consulté le 15 novembre 2015 sur <https://unow-mooc.org/courses/92/pages/programme>.



# Les jeux en classe de FLE

Prof. Anca Aparaschivei  
Collège National Mihail Sadoveanu, Pașcani

Le mot *jeu* est instantanément associé à d'autres: plaisir, spontanéité, gratuité et créativité. J'utilise des jeux (*Note 1*) parce que ça me plaît, ça leur plaît, mais aussi parce que j'ai constaté que c'était efficace, actionnel. Le jeu n'est pas une imitation du réel, il est réel. On joue pour atteindre un objectif réel: gagner le jeu. Si pour gagner l'élève doit parler, alors il va parler. La langue prend sens. Toute activité réalisée dans la langue cible est l'occasion d'apprendre cette langue.

## 1. Les jeux de présentation

### a) *Trouvez-moi!*

**But:** cette activité fait repasser dans la mémoire le vocabulaire des caractéristiques physiques ou mentales

**Niveau:** A2, B1

**Âge:** tout âge

**Durée:** 15-20 minutes

**Matériel:** des papiers blancs

**Comment procéder:**

Distribuez un papier à chaque apprenant du groupe et demandez-leur d'y écrire:

1. J'ai / Je suis ..... (trois traits mentaux)
2. J'ai / Je suis ..... (trois traits physiques)

Récupérez les feuilles et redistribuez-les en faisant attention à ne pas les rendre aux élèves qui les ont rédigées. Les apprenants se mettent à chercher la personne qui correspond aux caractéristiques décrites. Puis, quand tout le monde a fini la recherche, les enfants lisent l'un après l'autre les informations écrites sur le papier devant eux, et avant de dire le nom de la personne décrite, le groupe essaie de deviner de qui il s'agit.

### b) *Message à moi-même*

**But:** cette activité devrait affermir chez les apprenants la confiance en eux-mêmes, et aussi les encourager à présenter leurs pensées

**Niveau:** B1, B2

**Âge:** cette activité est convenable pour les lycéens

**Durée:** 10-15 minutes

**Matériel:** des papiers blancs

**Comment procéder:**

Demandez aux apprenants d'écrire leur prénom de bas en haut, sur une feuille. Après, demandez-leur de chercher un message qu'ils aimeraient écrire, mais de manière à ce que les lettres de leur nom soient incluses dans le message. Et la lettre qui doit obligatoirement figurer sur la « ligne message » ne doit pas être la première du mot.

## 2. Les jeux de vocabulaire et/ou de grammaire

### a) *Allô, les renseignements ?*

**But:** par l'intermédiaire de cette activité les apprenants peuvent apprendre à téléphoner, à pratiquer des numéros de téléphone. Il faut leur expliquer le style différent d'écriture et de lecture des numéros de téléphone en France; les Français lisent les numéros de téléphone par deux et, en écrivant, ils les mettent par deux, séparés par un intervalle (04 76 48 35 11)

**Niveau:** A1, A2

**Âge:** ce jeu est plutôt convenable pour les jeunes apprenants (école primaire; collège)

**Durée:** 8-10 minutes

**Matériel:** un annuaire téléphonique, français de préférence, si vous n'en avez pas, utilisez l'annuaire roumain.

**Comment procéder:**

Photocopiez une page d'annuaire téléphonique. Distribuez une photocopie à chaque apprenant. Vous épelez un nom et un prénom figurant sur la page en demandant son numéro de téléphone. Le premier qui lève la main doit vous dicter le numéro de la personne recherchée. Si sa réponse est exacte, vous lui marquez un point, s'il s'est trompé vous lui enlevez un point. On peut varier ce jeu: les apprenants doivent se demander mutuellement leurs numéros de téléphone et les noter sur les papiers. Après, vous mélangez tous les papiers et chaque apprenant tire un papier et lit le numéro, le titulaire de ce numéro doit lever la main, vous allez voir que tous les apprenants ne vont pas lever la main.

### **b) Vous souvenez-vous ?**

**But:** ce jeu, on peut l'utiliser pour le renforcement du vocabulaire de n'importe quel domaine

**Niveau:** A 1, A2, B 1

**Âge:** ce jeu est plutôt convenable pour les jeunes apprenants (collégiens)

**Durée:** 12-15 minutes

**Matériel:** des objets, photos ou images variés représentant des vocables (d'une leçon) à pratiquer

#### **Comment procéder :**

Disposez les objets, les photos ou les images sur un banc, puis demandez aux apprenants de les examiner (pendant 1 ou 2 minutes) et de retenir leurs noms/contenus. Ensuite, tout est caché. Les apprenants doivent, individuellement, faire une liste de tout ce dont ils se souviennent ; après, vous attribuez à chaque apprenant un point pour chaque vocable correct.

### **c) Qui suis-je ?**

**But:** en pratiquant cette activité les apprenants s'exercent à poser des questions avec : *où, quand, comment, qui.*

**Niveau:** A2, B 1

**Âge:** les apprenants de n'importe quel âge peuvent jouer ce jeu

**Durée:** 10-15 minutes

#### **Comment procéder :**

Vous pensez à une personne célèbre. En posant des questions, les apprenants doivent trouver le nom de celui que vous avez choisi. L'apprenant qui devine doit, à son tour, penser à quelqu'un de célèbre.

Une autre variante possible : les apprenants doivent poser des questions ouvertes ( la réponse possible n'est que oui ou non) pour identifier la personne célèbre.

### **d) Quoi faire?**

**But:** repasser les verbes semi-auxiliaires et le conditionnel (surtout en conjuguant correctement des verbes comme *pouvoir, savoir, devoir, vouloir, faire, laisser*)

**Niveau:** B 1, B 2

**Âge:** cette activité est convenable pour les lycéens

**Durée:** 10-15 minutes

**Matériel:** établissez une liste de situations

problématiques (3 ou 4 vont suffire) et photocopiez-la

#### **Comment procéder:**

Distribuez aux apprenants la liste photocopiée de situations problématiques, expliquez-leur qu'ils doivent en groupes de trois commenter ces situations, noter une proposition qui réponde à la question « Comment s'en sortir ? », tout cela en utilisant des formes correctement conjuguées des verbes semi-auxiliaires et du conditionnel. Pour les aider un peu, vous pouvez écrire au tableau une phrase pilote :

#### **Si j'étais dans cette situation j'aurais ...**

Exemple :

1. Demain soir, il y a un match de football très important et ta petite amie t'a annoncé qu'elle a invité sa meilleure amie pour ce soir-là. Elles ne se sont pas vues depuis trois ans.

2. Tu as trouvé un porte-monnaie dans la rue, il y a non seulement de l'argent mais aussi des documents.

3. Tu aimes bien la petite amie de ton meilleur ami, vous êtes déjà sortis ensemble quelques fois.

#### **g) Le futur d'un objet**

**But:** s'exercer au futur et au passif de verbes

**Niveau:** A2, B 1

**Âge:** ce jeu est plutôt convenable pour les jeunes apprenants (collégiens).

**Durée:** 13-15 minutes

**Matériel:** des objets divers que vous amenez à l'école (exemples: un verre, un œuf, un téléphone portable, etc.)

#### **Comment procéder:**

À partir d'un objet apporté en classe par le professeur, les apprenants répartis en équipes de trois formulent en une période préétablie (je propose 7 minutes) les plus de possibilités de projets d'avenir de cet objet en utilisant correctement le futur ou le passif.

**Exemple :** Un œuf dit « Je donnerai la vie à un poussin » ou « Je deviendrai une délicieuse omelette aux fines herbes »

### **3. Les jeux pour entraîner l'expression écrite**

#### **a) Choisir et écrire**

**But:** réviser et enrichir le vocabulaire de n'importe quel domaine

**Niveau:** A 1, A2



**Âge:** ce jeu est plutôt convenable pour les jeunes apprenants (école primaire), mais aussi pour tous les débutants

**Durée:** 10-13 minutes

**Matériel:** un thème à votre choix. Par exemple : ma chambre

**Comment procéder:**

Choisissez un thème assez vaste sur lequel les apprenants ont déjà quelques connaissances (ma chambre, une soirée chez mes amis). À partir de ce thème central, qu'on note au milieu du tableau noir, demandez aux apprenants de dire les mots qui leur passent par la tête en y pensant et on les écrits au tableau. Après, chacun doit choisir de ces mots écrits au tableau noir cinq mots et essayer d'écrire une courte histoire (par exemple cinq lignes) qui inclut ces cinq mots.

**b) Bande dessinée à compléter**

**But:** exercer l'écrit tout en se servant d'un excellent support- la bande dessinée, tellement aimée en France, en Belgique

**Niveau:** A2, B1

**Âge:** cette activité est convenable pour les lycéens. Les adultes, eux aussi, peuvent en bien profiter, car les BD (bandes dessinées) ne sont pas destinées seulement aux enfants.

**Durée:** 15 minutes

**Matériel :** des bandes dessinées variées avec des bulles vides (vous en effacez le texte)

**Comment procéder:**

Distribuez les feuilles contenant une histoire de bande dessinée avec des bulles vides. Demandez aux apprenants de trouver leurs propres sentences pour chaque bulle, respectant le déroulement de l'histoire et aussi les règles grammaticales. Ensuite chaque apprenant lit son histoire à haute voix. À la fin de cette activité on montre aux apprenants la BD avec le texte original.

**c) Images projectives**

**But:** cette activité se concentre sur l'expression écrite ou orale, elle aide les apprenants à exprimer leurs idées en les écrivant

**Niveau :** A2, B1

**Durée:** 8-12 minutes

**Matériel:** des dessins (exemple: des artistes français) ou photos variées (des magazines)

**Comment procéder:** Fournissez aux apprenants une image (dessin ou photo) comptant au moins un personnage, tout en éveillant l'imagination des apprenants. On peut proposer des tâches différentes. Au choix : dites aux apprenants qu'ils doivent imaginer un dialogue entre les différents personnages de l'image, ou faire une liste de questions à poser à l'un des personnages de l'image, ou imaginer ce que pensent les personnages de l'image.

Les apprenants notent leurs idées et ensuite les présentent devant la classe, les solutions seront bien différentes.

**d) Le télégramme**

**But:** le but de cette activité ludique est la réduction d'un texte et surtout la préservation maximale du sens complet

**Niveau:** B1, B2

**Âge:** cette activité est convenable pour les apprenants plus âgés, car ils doivent être capable de redonner en reformulant le sens des phrases

**Durée:** 10-15 minutes

**Matériel:** un texte convenable pour cette tâche (d'un contenu clair) et aussi approprié au niveau des apprenants

**Comment procéder:** Faire les apprenants réécrire le texte sous la forme de télégramme pour fournir un maximum d'informations avec un minimum de mots. Après, chaque apprenant présente son télégramme devant la classe. Cela sera intéressant de voir de différentes manières de traitement du texte.

**e) Roman d'amour**

**But:** par cette activité on peut faire travailler l'imagination des apprenants, aider à développer le style narratif sur le thème tellement actuel à n'importe quel âge : l'amour

**Niveau:** B1, B2

**Âge:** cette activité est convenable pour les lycéens ou les apprenants adultes

**Durée:** 30 minutes

**Matériel:** on peut susciter une discussion sur le thème de la lecture de romans d'amour, on peut lire un extrait d'un livre pour s'inspirer;

**Comment procéder:** Expliquez aux apprenants qu'ils vont écrire un roman d'amour, mais d'une façon spécifique. Vous définissez préalablement les personnages, les lieux, le temps et les moments de l'intrigue. Chaque apprenant rédigera ensuite, séparément, un chapitre d'un futur *roman d'amour* (par exemple: chapitre 1 - on découvre le héros, chapitre 2 - sa rencontre avec une femme fatale, chapitre 3 - leur amour augmente, chapitre 4 - les obstacles de l'amour, chapitre 5 - l'amour triomphe). On fixe une limite (par exemple 5 lignes). Les chapitres sont ensuite lus bout à bout, on peut aussi ajouter quelques connecteurs entre les paragraphes.

#### 4. Les jeux des petits papiers

##### a) Questionnaire

**But:** vous pouvez profiter de cette activité pour briser la glace dans la classe, pour détendre l'ambiance ou simplement pour faire les apprenants parler. On peut aussi utiliser ce jeu pour entraîner les apprenants à poser des questions

**Niveau:** B1, B2

**Âge:** cette activité est convenable pour les lycéens

**Durée:** 15 minutes

**Matériel:** des petits papiers blancs

**Comment procéder:** Distribuez à chaque apprenant un papier et demandez de poser par écrit trois questions originales ou amusantes. Expliquez leur que ces questions vont être distribuées à leurs camarades qui devront répondre oralement. Ramassez les questions et redistribuez-les à d'autres apprenants, si quelqu'un trouve une question trop personnelle ou indiscreète, il

peut refuser d'y répondre, mais il doit justifier son refus.

##### b) Cache-cache

**But:** faire exercer les catégories morphologiques et l'expression écrite

**Niveau:** A2, B1

**Âge:** les apprenants de n'importe quel âge peuvent participer à cette activité, car elle est bien amusante pour tous

**Durée:** 10-12 minutes

**Matériel:** des petits papiers blancs

**Comment procéder:**

Vous allez guider cette activité pendant toute sa durée, pas à pas. Votre premier conseil aux apprenants: au sommet de votre feuille, écrivez un article et un substantif. Votre deuxième conseil: repliez alors votre feuille de façon que rien du texte ne paraisse. Votre troisième conseil: passez la feuille au voisin de gauche. Votre quatrième conseil: inscrivez un adjectif, repliez la feuille de nouveau et passez-la à votre voisin de gauche. Votre cinquième conseil: maintenant écrivez un verbe transitif, repliez encore la feuille et passez-la à votre voisin de gauche. Votre sixième conseil: notez un objet direct, et passez la feuille. Votre septième conseil: notez un adjectif et passez la feuille. Votre huitième conseil: notez encore une expression de temps et de lieu et donnez-moi votre feuille. Ensuite, l'une après l'autre, vous redistribuez les feuilles aux apprenants, ils doivent en former une phrase logique et ils vont la lire à haute voix devant la classe. Cette partie sera bien drôle.

##### Note 1.

Ce sont des exemples de jeux apprenés lors des Stages pour les enseignants de FLE de FIEF, Montpellier (2008), EFI, Paris (2010), ACCORD LANGUES, Paris (2011), CAVILAN, Vichy (2015).





# Le rôle de l'instance narrative dans le roman *Bruges-la-Morte* de Georges Rodenbach

Professeur Elena Simina Bădărău, Lycée "Emil Racoviță" - Iași

Afin de dégager les enjeux textuels de *Bruges-la-Morte*, on va procéder à l'identification du narrateur et des fonctions qu'il assume dans l'économie du livre. On s'accorde à dire que le roman symboliste ne réussit pas à nier complètement toute influence antérieure et à se forger un système narratif soutenu uniquement par sa force poétique ou le réseau des correspondances. Dans ce contexte, le recours à des stratégies narratives consacrées à l'époque s'est avéré nécessaire. Par conséquent, absent de l'histoire qu'il raconte, le narrateur *hétérodiégétique-extradiégétique*, si on se rapporte à la taxinomie de Gérard Genette (v. Note 1), laisse parfois entrevoir sa présence derrière les rideaux, car, à côté d'une fonction narrative implicite, l'écrivain belge privilégie aussi son côté explicite. C'est, pour employer le syntagme de Wayne Booth (v. Note 2), *l'auteur implicite, ce second moi* de l'auteur. Ce dernier est saisissable surtout au niveau des marques subjectives (exclamations, interrogations), auxquelles on ajoute les éléments péritextuels, notamment l'avertissement placé en vedette, et dont les idées seront explicitement reprises au cours de l'histoire (comme on observe, par exemple, au début du chapitre XI).

En effet, c'est la Ville, personnage essentiel, qui organise, détermine et impose un certain comportement au protagoniste. L'autre fonction importante, celle de régie, comprend, à part les références explicites du narrateur, les procédures par lesquelles celui-ci «structure» son récit (v. Note 3). Artisan de la forme, Georges Rodenbach préfère le jeu des symétries, des répétitions et des oppositions, qui impriment au texte une vision circulaire. *L'incipit* et la fin mettent l'accent, par un effet de redondance, sur l'impossibilité de l'accord, sur la parenté indissociable

entre le veuf dépareillé et la ville morte:

Et il se répétait à lui-même: «Veuf! Etre veuf! Je suis le veuf!» Mot irrémédiable et bref! D'une seule syllabe, sans écho. Mot impair et qui désigne bien l'être dépareillé. (*Bruges-la-Morte*, I, p.93) (v. Note 4)

Et Hugues continûment répétait: «Morte...morte...Bruges-la-Morte...» d'un air machinal, d'une voix détendue, essayant de s'accorder » Morte...morte...Bruges-la-Morte...» avec la cadence des dernières cloches, lasses, lentes, petites vieilles exténuées qui avait l'air - est-ce sur la ville, est-ce sur une tombe?- d'effeuiller languissamment des fleurs de fer! (*Bruges-la-Morte*, VX, 172)

Un autre élément de la représentation narrative, la focalisation, permet au narrateur d'entrer dans l'intériorité des personnages et d'en peindre les sentiments contradictoires. Il s'agit, dans ce cas, d'une focalisation *zéro*, complétée souvent par une focalisation *interne* avec une restriction de champ. Prenons à titre d'exemple le moment où Viane rencontre Jane, la danseuse, qui ressemble étrangement à l'épouse disparue. L'interrogation souligne la restriction du savoir autant de la part du lecteur que de la part du narrateur:

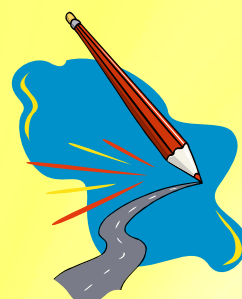
Est-ce que sa raison périlclait à présent? Où bien sa rétine, à force de sauver la morte, identifiant les passants avec elle? [...] Arrivé à un carrefour, où plusieurs directions s'enchevêtraient, tout à coup, comme il marchait un peu derrière elle, il ne la vit plus, en allée, disparue dans on ne sait plus laquelle de ces rues tournantes. (*Bruges-la-Morte*, II, p.103)

Accompagnant Huges à l'intérieur du théâtre, là où l'inconnue était entrée, le narrataire n'en sait pas davantage sur l'identité de celle-ci, car son savoir est strictement limité à l'horizon du protagoniste, hanté par des incertitudes. L'abus des phrases interrogatives et exclamatives renforce cette idée:

Où avait-elle disparu? Par quel couloir, par quelle porte latérale? Car il l'avait vue entrer, sans erreur possible.[..]  
La retrouver! La revoir! La contempler distinctement une soirée toute entière. (*Bruges-la-Morte*, III, p.107)

Si dans le premier cas on pourrait parler d'une vision *par derrière*, où le narrateur en sait davantage que son personnage, dans le deuxième on a affaire à un procédé fréquemment utilisé dans la littérature moderne et appelé la *vision «avec»* (v. Note 5). En ce qui concerne la distance par rapport aux événements, on privilégie la proximité, surtout dans l'espace clos, défendu de la maison. Chaque geste de l'époux inconsolé est décrit minutieusement, tandis que pour certains moments de son existence parallèle avec Jane, on opte pour la distance ou l'ellipse:

Les douces soirées : chambre close, paix intérieure, unité du couple qui se suffit, silence et paix quiète ! Les yeux, comme des phalènes, ont tout oublié : les angles noirs, les vitres froides, la pluie, au dehors, et l'hiver, les carillons sonnant la mort de l'heure — pour ne plus papillonner que dans le cercle étroit de la lampe ! (*Bruges-la-Morte*, IV, p.114).



## Notes.

1. Gérard Genette, *Figures III*, Editions du Seuil, 1986.
2. Wayne C. Booth, *Rhetorica romanului*, București, Editura Univers, 1976
3. Selon Vincent Jouve (*Poétique du roman*, Paris, Armand Colin, 1997, p.30) la fonction de *régie* comprendrait également les retours en arrière, les sauts en avant, les ellipses, les oppositions et les symétries.
4. *Bruges-la-Morte*, in *Œuvres complètes I*, Bruxelles, Edition Le Cri/Terre Neuve, 2000. Toutes les citations de ce roman renverront à cette édition.
5. C'est la classification de J.Pouillon, reprise par Tzvetan Todorov dans « Les catégories du récit littéraire », in *Communication 8*, Paris, Editions du Seuil, 1981, p.147-148.

D'autre part, en ce qui concerne la vie intérieure des personnages, les moindres nuances de leurs pensées, projetées généralement sur la ville (dans un mot, *le récit de pensées*), Rodenbach opte pour le discours indirect libre, comme il s'ensuit du fragment suivant:

La voix aussi, la voix de l'autre, toute semblable et réentendue, une voix de la même couleur, une voix orfévrée de même. Le démon de l'Analogie se jouait de lui! Ou bien y a-t-il une secrète harmonie dans les visages et faut-il qu'à tels yeux, à telle chevelure corresponde une voix appariée? (*Bruges-la-Morte*, IV, 111)

C'est un récit où les voix se confondent et où, à côté des particularités linguistiques propres à la littérature symboliste, on retrouve, dans l'abondance du langage métaphorique, tout le raffinement et les subtilités du poète. Le réel de Viane est décomposé, fragmenté, «kaléidoscopique» et non pas tracé d'un bout à l'autre, c'est pourquoi le lecteur devrait prouver ce que Umberto Eco appelle « de la coopération interprétative ». On voit là un signe de modernité qu'on ne saurait refuser à l'esthétique rodenbachienne. Dans *Bruges-la-Morte* les points de suspension, si fréquents, laissent au lecteur la liberté de les compléter, de s'imaginer, derrière la réalité matérielle des mots et des lettres, quelque chose de plus profond et d'inexprimable. C'est comme une collaboration, une entente tacite et discrète, entre l'artisan du texte et le récepteur.



# Motiver les étudiants de l'enseignement technique et vocationnel



Professeur Năstase Andreea, Colegiul Tehnic « Gheorghe Asachi » - Iași



Suite au cours « Motivate students of Technical and Vocational Education » que je viens de suivre à Bruges, en Belgique, je me suis décidée de partager les expériences et les connaissances acquises avec d'autres professeurs qui enseignent le FLE dans les lycées techniques et vocationnels. Le but c'est de prendre conscience d'une autre culture, d'un autre système d'enseignement, qui n'est pas le meilleur, mais duquel on peut emprunter certaines méthodes pour perfectionner le nôtre. Ce que je veux dire c'est qu'on ne peut pas « copier » et « coller » mais on peut adapter pour améliorer nos techniques pédagogiques.

## Le système éducatif en Flandre (Belgique)

La Flandre est située dans la partie nord de la Belgique étant localisée dans une région fortement développée du point de vue industriel. Ainsi les habitants sont très intéressés d'avoir une main d'œuvre de qualité capable de soutenir le développement intense de l'industrie. C'est pour cela qu'à côté du système éducatif général, en Flandre il y a aussi le système éducatif de l'enseignement technique qui a connu un essor

## L'enseignement de demain et la motivation des élèves des écoles techniques et vocationnels

L'école subit perpétuellement des changements qui ont un certain impact à tous les niveaux et pour les parties prenantes. Pour se fournir une vision plus claire de l'efficacité et de la réussite, il est nécessaire de s'adapter et d'apprendre de nouvelles méthodes. Le but en est de faire face aux changements éducatifs mais aussi celui de motiver les élèves.

Ainsi, dans le milieu technique et vocationnel, la motivation des étudiants peut être un enjeu éducatif assez difficile et complexe, surtout quand on a à faire

significatif ces dernières années. Mon travail va s'occuper des différentes méthodes utilisées par les enseignants pour motiver les élèves qui veulent suivre la voie technique et vocationnelle de l'enseignement.

Tout d'abord il faut souligner le fait qu'en Flandre on constate une véritable liberté de l'éducation. N'importe quelle personne peut organiser l'éducation et créer des institutions dans ce but. Par exemple, si une personne veut faire une école et monter un programme scolaire dans ce sens, il suffit de l'envoyer à la Commission scolaire « school board, umbrella organisation », une organisation qui englobe des écoles qui ont la même spécialisation. Si celle-ci donne une réponse positive à la demande, l'école peut fonctionner.

Les autorités n'ont pas la permission de prendre des mesures préventives contre l'établissement des écoles libres. Ces écoles, tout en ayant le support financier du gouvernement, font partie des « Commissions scolaires » qui sont responsables d'une ou plusieurs écoles et qui ont une certaine autonomie. Un très petit nombre d'établissements scolaires, nommés « écoles privées », ne bénéficient pas du support de la part du gouvernement.

avec une grande diversité d'élèves qui viennent des milieux assez différents et qui se confrontent aux différents problèmes. Dans ce but, l'accent peut être mis, d'un côté, sur l'auto-motivation personnelle et de l'autre côté, sur les méthodes, les techniques pédagogiques d'induire aux élèves une certaine auto-motivation afin de stimuler leur intérêt pour l'école. L'essentiel pour les professeurs qui enseignent dans les écoles techniques est d'avoir une vision en couleurs concernant la démarche pédagogique.

## L'auto-détermination

On se pose tout le temps la question « Comment motiver nos étudiants? » et pour y répondre l'enseignant doit comprendre que les élèves ont leurs propres choix et que ce sont eux-mêmes ceux qui doivent découvrir ce qui les motive pour faire ces choix.

Il faut tenir compte aussi qu'il y a deux types de motivation qui animent les étudiants :

a) La motivation intrinsèque - La motivation vient de l'intérieur de soi-même : l'intérêt, la curiosité, le

respect de ses propres valeurs.

b) La motivation extrinsèque- La motivation vient des facteurs de l'extérieur de soi-même : le système des récompenses, l'évaluation, les opinions des autres.

Dans le contexte éducatif, la motivation intrinsèque joue un rôle primordial car elle peut déterminer le renforcement de l'apprentissage. Pour cela il faut tenir compte de trois besoins de base qui agissent ensemble et qui sont des facteurs déterminants dans l'auto-motivation :



## L'autonomie



L'autonomie fait référence à un comportement avec lequel on est d'accord et avec lequel on se sent en harmonie avec soi-même. L'autonomie donne le sentiment d'appartenance et de liberté de son propre choix. Quand le choix vient de nous-mêmes, alors on devient autonomes car on fait les choses qu'on a décidées de faire. Ce n'est pas de l'individualisme mais c'est du courage de prendre dans les mains ses propres choix.

Pour insuffler aux élèves le désir de devenir autonome, un enseignant doit tenir compte de quelques conseils :

- ✓ Privilégier une écoute attentive
- ✓ Donner l'occasion aux élèves de

travailler dans leur manière

- ✓ Créer des opportunités aux élèves de parler et de s'exprimer
- ✓ Utiliser plutôt des activités dynamiques basées sur la conversation et la découverte, que de se pencher seulement sur des leçons du type « Regarde et écoute ! »,
- ✓ Répondre aux questions des élèves et prendre le temps de les commenter,
- ✓ Communiquer des informations claires et précises pour éviter les erreurs, les malentendus.



## L'appartenance



Pour comprendre ce que l'appartenance englobe, il faut juste se poser une question : « Est-ce qu'on ressent la nécessité d'avoir des gens à côté de nous ? » Et pour répondre à cette question, il faut partir de l'idée que chacun de nos élèves a besoin de sentir une affinité pour, une appartenance à un certain groupe. Quant aux enseignants, il est nécessaire de créer un milieu constructif et amical en classe et de donner l'occasion aux élèves de communiquer entre eux, de travailler

ensemble, de s'encourager et de se soutenir réciproquement.

Les élèves ont le besoin de se sentir connectés les uns aux autres, de sentir qu'ils sont importants pour les autres. Ce n'est pas de se sentir traités chaleureusement par les collègues, mais s'investir dans l'équipe, étant capables d'avoir une certaine importance dans la vie des autres. C'est la réciprocité du travail en équipe qui compte.

## La compétence ou le savoir-faire

Dans l'enseignement technique et vocationnel il est très important de créer un environnement propice aux élèves pour acquérir des différentes compétences. Il s'agit donc d'insuffler aux élèves la prise de conscience qu'ils doivent avoir une attitude concernant le savoir-faire. Les élèves doivent se sentir à l'aise dans leur milieu en vue de la maîtrise des choses qui sont importantes pour eux-mêmes.

L'enchaînement logique de plusieurs savoir-faire est une technique qui les aide à découvrir et à apprendre petit à petit, les compétences nécessaires.

On ne peut pas dissocier la motivation des élèves du rôle de l'enseignant car il est le principal acteur de l'apprentissage à l'école. Il doit être un activateur mais aussi un évaluateur, un agent du changement et un chercheur - un récepteur du feedback. Le professeur est passionné de ce qu'il fait et il a de grandes attentes de la part de tous ses élèves. Pour lui l'erreur est importante puisqu'il peut calibrer, établir les activités qui suivent. C'est lui le planificateur critique qui influence la coopération entre les élèves en créant un environnement fondé sur la vérité et la confiance.





# La pédagogie de la tâche dans l'approche actionnelle

Prof. Simona Mihaela Nistor, Liceul Tehnologic de Mecatronică și Automatizări - Iași

"La réflexion didactique mène à l'action". (Biard et Denis)

Dans la pédagogie interculturelle, les usagers de la langue sont considérés comme des acteurs sociaux qui accomplissent des tâches, qui ne sont pas seulement langagières. On est alors dans une perspective actionnelle qui constitue un dépassement de l'approche communicative. En effet, le Cadre Européen de Référence pour les langues étrangères (que nous appelons par la suite Cadre) considère que les actes de parole n'ont de signification que par rapport aux actions sociales qu'ils concourent à réaliser.

Avant, on mettait les apprenants dans une situation de communication définie pour développer leur compétence communicative, maintenant on attend des apprenants qu'ils réalisent des actions. La simulation, la technique la plus utilisée dans l'approche communicative, serait insuffisante - dans la perspective du Cadre- insuffisante pour former un acteur social. Pour enseigner une langue, il faut envisager toute une série d'occasions où l'acteur/apprenant puisse réaliser une action avec les autres à finalité collective. L'objectif de l'enseignement/apprentissage scolaire est de former des individus autonomes, mais aussi des citoyens créatifs, responsables, actifs et solidaires.

Le CECR se rattache à une "perspective actionnelle" (2001, p. 15) que la définition suivante voudrait éclairer : "La perspective privilégiée ici est, très généralement aussi, de type actionnel en ce qu'elle considère avant tout l'utilisateur et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donnés, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier. Si les actes de parole se réalisent dans des activités langagières, celles-ci s'inscrivent elles-mêmes à

l'intérieur d'actions en contexte social qui seules leur donnent leur pleine signification" (*Ibidem*, p. 15). Cette définition (où se lisent en filigrane les thèses de *l'interactionisme social* développées par Bakhtine, Habermas) signale un élargissement notable de la pragmatique à la dimension sociale des pratiques langagières : le langage est conçu comme action, il faudrait mieux dire comme co-action, c'est-à-dire que le langage ne se limite pas aux interactions, mais entre comme composante d'une action complexe finalisée mettant en jeu plusieurs partenaires. Il s'agit donc d'une co-action conjointe non limitée au langage, non éphémère, où tous les participants ont à se coordonner entre eux dans l'agir aussi langagier que culturel.

La conception renouvelée de la compétence de communication trouvent un prolongement dans la mise en avant par le CECR d'une notion : *la tâche communicative*. Le concept de *tâche* n'est pas nouveau dans la didactique des langues : dès l'apparition du communicatif, dans le domaine anglo-saxon, le concept de *tâche* était avancé pour démarquer le communicatif des méthodologies précédentes et pour souligner la prééminence du sens sur la forme dans un faire social.

Dans le CECR, le concept de tâche lie réalité sociale/ mise en jeu d'habiletés diverses/ activité finalisée comme il ressort de cette définition : "Les tâches ou activités sont l'un des faits courants de la vie quotidienne dans les domaines personnel, public, éducationnel et professionnel. L'exécution d'une tâche par un individu suppose la mise en œuvre stratégique de compétences données, afin de mener à bien un ensemble d'actions finalisées dans un certain domaine avec un but défini et un produit particulier. La nature des tâches peut être extrêmement variée et exiger plus



La tâche est donc présentée comme un faire social qui ne se limite pas au langagier ainsi que le met en évidence cet exemple de tâche (de la vie courante) donné par le CECR : "quelqu'un qui doit déplacer une armoire (tâche) peut essayer de la pousser, la démonter pour la transporter plus facilement et la remonter, faire appel à une main-d'œuvre extérieure, renoncer et se convaincre que ça peut attendre demain, etc. (autant de stratégies). Suivant la stratégie retenue, l'exécution (ou l'évitement, le report, la redéfinition) de la tâche, passera ou non par une activité langagière et un traitement de texte (lire une notice de démontage, passer un coup de téléphone, etc.)" (*Ibidem*, p. 19).

Au niveau des démarches méthodologiques, le développement d'une compétence de communication se traduit en termes de "démarche fonctionnelle" et de "cours fonctionnel": "On entend par là un cours bâti à partir d'une analyse du public, de l'environnement socioculturel dans lequel vit l'apprenant, des situations dans lesquelles il interagit, partant des rôles sociaux qu'il est amené à tenir, des fonctions langagières qu'il doit être capable de remplir, des notions ou concepts qu'il doit maîtriser" (Heddesheimer, Lagarde, 1978, p. 54).

Dans cette perspective, l'objectif cardinal, celui de développer une compétence de communication en FLE, commande la démarche méthodologique des approches communicatives, démarche organisée selon le schéma des "unités capitalisables" (Dalgalian, 1982)

qui s'articule autour de 4 phases visant: la présentation de la tâche, la compréhension et la production dirigée, la résolution de la tâche, la variation de rôles, situations et registres. Une compétence est en général formulée par le type de tâche qu'elle permet d'accomplir : «savoir faire quelque chose». C'est l'action qu'elle permet qui définit la compétence. Les compétences sont très diverses. On peut distinguer, dans un premier abord, entre compétences «générales», celles pour lesquelles on connaît l'opération à effectuer, mais on n'identifie pas l'objet sur lequel elles portent (par exemple «savoir observer» ou «savoir traiter l'information») et compétences «spécifiques», pour lesquels l'objet est spécifiquement indiqué (par exemple «adapter son écrit», «conjuguer un verbe»). Elles constituent des «potentialités d'accomplir des tâches» que l'on peut, par entraînement, automatiser.

La méthode communicative-actionnelle n'est pas une à mettre facilement en pratique surtout lorsque celui qui devrait l'appliquer n'est pas suffisamment formé tant au niveau linguistique que pédagogique. C'est à nous, les enseignants, de choisir à rendre notre enseignement motivant et interactif par des pratiques pédagogiques innovantes et de former les élèves à un bon apprentissage des langues pour qu'ils soient capables d'apprendre une langue étrangère lorsque le besoin se présente et cela tout au long de leur vie. Voilà un exemple pratique de projet construit dans l'optique communicative-actionnelle, que nous avons proposé à nos élèves de XIIème (terminale):

### **Projet: La francophonie en douze mots**

#### **Objectifs**

- utiliser plusieurs types de supports pour présenter un thème;
- développer la créativité en équipe;
- mettre ensemble ses idées en négociant des choix.

#### **Description du projet**

L'Institut Français de votre ville organise un concours de projets pour une grande exposition autour du thème de la francophonie. Pour chaque lettre du mot "francophonie", vous devez trouver un thème lié à la francophonie que vous illustrerez par un poème, une

chanson, un slogan, des textes, un sketch, etc.

#### **Organisation et réalisation**

- Constituez des groupes de cinq personnes si possible. Chaque groupe choisit ses thèmes pour chaque lettre et décide comment les illustrer.
- Les groupes peuvent chercher des textes et des illustrations (photos, dessins, tableaux, etc.) à la bibliothèque (dans des magazines ou des livres) et sur Internet. Ils peuvent aussi écouter des CD pour trouver des chansons.
- Ensuite, tous les groupes se réunissent pour

présenter leur recherche et en discuter. Ils se corrigent entre eux si nécessaire.

### Présentation

- La présentation est limitée à 15 minutes.
- Chaque groupe tire un numéro d'une enveloppe pour connaître l'ordre de présentation des projets. Le reste de la classe joue le rôle du jury de l'Institut Français.
- Après chaque présentation, les membres du jury peuvent poser des questions pendant 5 minutes, puis ils peuvent passer au vote.
- Les votes se font sur un petit papier. Les membres du jury inscrivent trois étoiles s'ils ont trouvé la présentation très bonne, deux

étoiles s'ils ont trouvé la présentation bonne sans être géniale et une étoile s'ils pensent que le projet aurait pu être mieux.

- L'équipe qui a le plus d'étoiles à la fin des présentations est sélectionnée par l'Institut Français.

Ce projet a été bien reçu parmi les élèves, qui ont été très motivés de travailler de cette manière. Cela a constitué une très bonne méthode d'une part, pour exploiter l'apprentissage par action, le travail en équipe, l'interaction, la créativité et, d'autre part, pour valoriser la compétence de communication interculturelle.

### Bibliographie :

- DALGALIAN, G., 1982, *Pour un nouvel enseignement des langues et une nouvelle formation des enseignants*, Clé International, Paris
- HEDDESHEIMER, J. P., LAGARDE, J. P., JUPP, T. C., HODLIN, S., 1978, *Apprentissage linguistique et communication*, CLÉ International, Paris
- ZARATE, G., 1986, *Enseigner une culture étrangère*, Hachette, Paris



# Atelier d'écriture

Professeur Manuela Daraban  
Lycée théorique "Vasile Alecsandri" Iași

Bien que le progrès technique permette de plus en plus à l'image de transmettre, seule, certaines informations ou suggestions, le langage écrit ou parlé reste le principal moyen d'échange.

Le savoir-faire dans l'acte d'écrire est d'une rare complexité. Beaucoup d'élèves sont réticents à s'engager dans l'écriture, d'autant plus que la production écrite s'accompagne d'un degré variable d'insécurité. Il faut amener les élèves à aborder l'écrit comme une activité qui procure satisfaction et plaisir.

Les enseignants de français langue étrangère doivent développer les pratiques d'écriture en les articulant étroitement au travail sur la langue. Chaque fois qu'il est possible, ils peuvent mettre les élèves en situation de produire un texte. En même temps, demander aux élèves d'écrire des commentaires et des dissertations s'ils n'en ont jamais vu et s'ils ne maîtrisent pas les compétences d'expression à l'écrit, ce n'est pas recommandé. Le risque est de décourager un grand nombre d'entre eux. Au contraire, en partant d'exercices divers et en créant progressivement les compétences exigées, les codes et les règles sont mieux intégrés et mis en pratique.

## Plaisir de l'écriture

L'enseignant doit oser faire apprendre à ses élèves la jouissance à manipuler les mots, à stimuler l'envie de chercher de nouvelles manières de les assembler, à créer la surprise de produire un texte qui étonne son auteur autant que les lecteurs et suscite des commentaires, une discussion, à faire naître le désir de continuer à écrire hors de la classe. Les ateliers d'écriture sont un moyen ludique et convivial d'aider les apprenants de français à développer leur compétence d'expression écrite.

Il faut recourir aux solutions méthodologiques les plus astucieuses. Dans une approche pédagogique de l'écrit centrée sur le « plaisir d'écrire », le professeur peut faire découvrir à l'élève que la rédaction des textes est à sa portée, même en langue étrangère. C'est la tâche de l'enseignant qui guidera l'apprenant sur le chemin de la réussite. Les élèves peuvent travailler dans l'esprit de l'atelier d'écriture, lieu d'apprentissage et de partage d'expériences réelles ou imaginaires qu'ils construisent avec les connaissances et les moyens linguistiques dont ils disposent.

## Travail en commun

L'introduction du terme « atelier » correspond au sens étymologique: *un lieu où des artisans et des ouvriers travaillent en commun*. L'atelier d'écriture implique un animateur, dans le cadre scolaire c'est le professeur, qui tout à la fois stimule et définit les règles du jeu.

L'écriture est une activité solitaire. Les ateliers d'écriture obéissent en cela à une démarche paradoxale, puisque c'est à mains multiples qu'on y écrit, les élèves font un jeu d'écrire ensemble. Non qu'on ait nécessairement affaire à une œuvre collective : c'est la production elle-même qui est le fait d'une communauté. Chaque apprenant contribue par sa personnalité, son ingéniosité, son savoir et sa connaissance de la langue au succès du projet collectif. L'individu est mis en valeur par rapport au groupe.

L'apprenant se sent d'autant plus fier de son résultat qu'il a surmonté des obstacles. L'acte d'écriture est vécu comme une expérience collective positive. L'atelier d'écriture est l'endroit où les savoirs spécifiques de l'écrit sont progressivement installés.

L'atelier est un espace public, et dans le contexte d'un atelier d'écriture non virtuel, publier consiste tout simplement à lire à voix haute le texte que l'on vient d'écrire, à susciter des réactions dans l'assemblée présente. En ce qui concerne un atelier d'écriture virtuel, la donne change sensiblement, puisque la publication peut se faire par le biais du courrier électronique, voire de pages diffusées sur le réseau Internet: la publication se fait *in absentia*, elle est différée, à l'abri des regards et des jugements.

## Contraintes

Les ateliers peuvent être de plusieurs types, mais généralement, ils suivent tous le même protocole et souvent permettent de développer une attitude bienveillante de soi et des autres. Le protocole : une consigne d'écriture est donnée (contrainte formelle ou thématique), s'ensuit un temps d'écriture, puis un temps de lecture : chacun lit ce qu'il a écrit. Donner la parole à l'élève pour qu'il ose se lire nécessite un climat de confiance. De même, la régularité est nécessaire : une pratique quotidienne pendant un laps de temps (une période, un semestre).

La situation d'écriture de l'atelier est avant tout celle de la contrainte : il faut obéir à des règles strictes et clairement énoncées. C'est le rôle de l'enseignant de définir ces contraintes, dans la durée autant que dans les consignes de rédaction. L'écriture de l'atelier n'est donc pas celle du "tout est permis".



## Projet d'écriture

Le travail en ateliers permet à l'enseignant non seulement de distribuer des connaissances mais également de former des personnalités, de rompre avec l'émiettement des programmes en cherchant à planifier l'effort des élèves. Le professeur n'exigera pas de ses élèves un programme planificateur précis et acceptera toute modification en cours de réalisation, sauf celle concernant l'objectif final. La répartition de la tâche en étapes et par équipes peut susciter des conflits. On veillera à ce que les moyens et les motivations des élèves soient à la mesure des travaux à faire, que les capacités et l'influence du leader du groupe soient bénéfiques. Pour respecter les délais prévus, il importe de fixer des limites et faire un compte à rebours à partir de la fin. Une telle procédure permet d'éduquer la ténacité (le plaisir d'agir, la motivation due à la satisfaction de la réalisation vont contrebalancer la difficulté à poursuivre des efforts et le découragement), la sociabilité (il est nécessaire de se concerter, d'accepter la répartition des tâches, ce qui n'est possible qu'en tenant compte des élans de sympathie ou d'intimité entre élèves). Elle permet aussi de développer l'intelligence de l'élève en lui permettant d'accéder au monde des abstractions (planifier, schématiser, prévoir etc.) et de développer ses capacités à s'adapter, à réajuster ses actions en fonction d'un but et des contingences matérielles rencontrées. Enfin, la pédagogie projective s'inscrit dans le temps.

### Démarche générale en atelier d'écriture

#### 1. Motivation-négociation-mobilisation

- proposition du thème ou du type de production à réaliser ;
- image des destinataires ;
- événement fédérateur (enrôlement affectif et cognitif).

#### 2. Productions initiales

Evaluation de départ :

- compétences scripturales ;
- connaissances du monde.

#### 3. Réception

- tri de textes (analyse comparative) ;
- élaboration de grilles d'observation des textes ;
- analyse spécifique du genre textuel →  
élaboration d'outils de production évolutifs.

#### 4. Productions

Deux types de production :

- tâches sous-jacentes au projet et qui tiennent compte des écrits intermédiaires ;
- tâches intermédiaires : apport d'une nouvelle consigne.

#### 5. Evaluation

Repérage des difficultés en vue d'une aide individualisée ou de contenus à apporter au groupe.

#### 6. Aide spécifique

Phase d'analyse, d'observation de procédés, d'exercices systématiques (en rapport avec les difficultés rencontrées dans l'élaboration des textes), en vue d'un (re)travail sur les productions, possibles à deux niveaux :

- l'amélioration (réaliser mieux le projet initial d'écriture) ;
- la correction (aspects linguistiques de premier niveau).

#### 7. Socialisation

Moment où la réalisation quitte le groupe producteur.

### 1. Atelier poèmes

Faire écrire des poèmes à l'école dans une langue étrangère, en particulier en français, peut apparaître comme une ambition démesurée. En réalité, elle ne l'est pas tant que cela. On constate en effet quotidiennement que les propositions de jeux poétiques trouvent dans les classes un écho considérable et que les enseignants sont toujours surpris par les résultats. Les enfants, comme les adultes probablement, ont en eux un potentiel créatif important qu'il faut solliciter. Il s'agit tout au plus de jeux poétiques et pas de poésie véritable.

Un atelier poèmes c'est une exploitation au long cours, un enchaînement de séquences dont chacune a une dominante correspondant aux principales structures de la langue servant de matériaux mis en jeu dans le fonctionnement poétique de la langue : phonétique, graphique, sémantique, syntaxique, marques d'énonciation, rythmique, structure de texte (avec ou sans strophes, avec ou sans alinéas, nombre de vers prédéfini ou non, progression : sémantique, affective, logique, évidente ou non perceptible, etc.). Chaque séquence s'appuie à la fois sur des consignes proposant des jeux poétiques rassemblés par dominante et sur des textes d'auteurs choisis.

Faire lire et écrire de la poésie en FLE, c'est explorer une nouvelle fonction du langage, celle où il se prend lui-même pour fin : du travail sur les sons, les rythmes et les images surgit l'émotion et l'élève découvre la musicalité étonnante de cette langue étrangère.

### 2. Atelier récits

Récits imaginaires et personnages inventés aident l'élève – d'abord centré sur lui-même et son univers restreint – à se décentrer. Lire et écrire de la fiction, c'est voyager dans l'espace ou dans le temps, et pour un instant, s'identifier à des êtres différents. C'est donc enrichir son expérience et élargir sa vision du monde.

L'écriture d'un récit doit être précédée et accompagnée de la lecture de nombreux textes du même genre : on propose des modèles et, par imprégnation, on crée un référent culturel dans lequel l'élève peut puiser pour nourrir son texte.

Quand on s'attache à transformer un récit en bande dessinée, on s'aperçoit très vite qu'il s'agit d'un texte hétérogène composé d'éléments assez différents :

- la partie purement narrative – elle assure la continuité causale et chronologique en racontant la succession des événements. C'est ce qui fait avancer l'action.

- les descriptions et les portraits – présentation des personnages en des lieux que la bande dessinée peut transcrire plus ou moins fidèlement par le dessin ;

- les dialogues entre les personnages.

A partir du canevas que constitue le schéma narratif, l'élaboration d'un récit représente une tâche complexe et requiert des compétences linguistiques variées. L'apprentissage en est forcément progressif.

Le récit de vie nécessite une vraie situation, une véritable émotion, qui exploitent les fonctions expressive et narrative. Le récit de vie permet de parler, d'écrire à propos de soi, de garder trace d'événements présents à la mémoire, d'événements exceptionnels à forte dominante affective ou de moments très quotidiens.

Les récits de vie « socialisables » peuvent être communiqués aux autres sous la forme :

- d'une exposition : quelle graphie adopter, quelles couleurs choisir pour le fond, le texte, quel format privilégier, quelle mise en valeur ?

- d'un album souvenir : mémoire collective du groupe classe, moyen de communiquer avec ceux qui sont restés au « pays », ceux qui ne savent pas, ceux qui n'ont pas vécu.

- d'un journal de classe : témoignage diffusé largement ou de façon restreinte (classe, école, commune) ;

- d'un cahier de vie ou journal personnel.

Ces écrits suscités ainsi ne constituent pas à proprement parler un atelier mais ils avaient pour but de démarrer et ils se nourriront tout au long de l'année des acquis des autres ateliers, en particulier le récit de vie à référent commun, le compte rendu et la nouvelle.

### 3. Atelier lettre

De nombreuses situations scolaires se prêtent à des échanges épistolaires : correspondance scolaire, lettre pour information, lettre d'invitation, demande de renseignements, demande d'accueil etc. En général un atelier lettre vise la correspondance scolaire.

Identifier la lettre parmi d'autres écrits suppose d'identifier l'émetteur et de comprendre qu'il ne s'agit pas d'un récit de fiction (la lettre ne raconte pas des événements imaginaires), mais d'un support d'informations (récits de vie, demande de renseignement sur la vie de classe, etc.).

En fonction du niveau de langue, chez les élèves débutants on poursuit les mêmes objectifs en lecture, mais avec réinvestissement en production (se conformer aux usages de mise en page tant sur l'enveloppe que dans la lettre, écrire clairement l'information donnée ou souhaitée) et à partir d'un niveau moyen on ajoutera la prise en compte de la distance sociale du destinataire, on fera donc écrire des

lettres variant l'âge et le statut de ce même destinataire, car on n'écrit pas de la même façon à un camarade d'une autre classe, au receveur de la poste, aux parents ; on pourra aussi faire varier l'enjeu de la lettre, certaines demandant des explications, d'autres reposant sur une argumentation en vue d'obtenir quelque chose.

Les lettres seront perfectionnées au cours des échanges épistolaires par des activités de lecture (lettres-puzzle, lettres à trous etc.) et de réécriture (pour améliorer la mise en page, les formules et le contenu).

### 4. Atelier fiches prescriptives

Recette de cuisine, règle du jeu, règlement de vie (à l'intérieur de l'école ou de la classe), notice de fabrication, mode d'emploi – à tous ces textes, un point commun : ils sont liés à une action ou à la réalisation pratique. On les lit pour faire quelque chose. On les écrit pour faire faire ou pour garder la mémoire de ce qu'il faut faire. Dans la plupart des typologies de textes, ils apparaissent sous la rubrique : *textes prescriptifs*. Écrire un texte prescriptif c'est traduire de l'action en discours ; lire un texte prescriptif, c'est traduire du discours en action.

L'atelier fiches prescriptives est propice à l'étude de formes verbales telles que l'infinitif, l'impératif, le subjonctif présent et à l'acquisition d'un vocabulaire spécifique : vocabulaire culinaire, technique etc.

C'est un atelier facile à mener, même dans les petites classes. Il permet l'apprentissage d'une organisation spatiale du travail sur fiche. Il nécessite de la part des élèves une réflexion sur le déroulement logique des opérations.

Cet atelier sera l'occasion de découvrir une écriture non linéaire avec blocs de texte, de faire de la mise en page avec des maquettes éventuellement, d'étudier plusieurs sortes de calligraphies. Sur le plan des activités métalinguistiques, l'impératif est incontournable et est confronté à d'autres « façons de donner des conseils » ; d'autre part, les phrases infinitives permettent la consolidation, si besoin est, de la notion de verbe.

### 5. Atelier bande dessinée

La bande dessinée plaît aux élèves parce qu'ils peuvent lire aussi bien le texte que les images, parce qu'elle allie l'invention et l'humour. L'acte de lecture est complet puisqu'il s'exerce sur un ensemble texte-image.

Comme dans toute pédagogie du projet, les activités proposées vont susciter des nombreuses activités langagières : échanges pour décider de la façon dont on va s'y prendre pour fabriquer une BD, pour commenter une BD, pour la décrire, etc. L'enseignant sera exigeant quant aux échanges des points de vue, quant à la qualité des arguments et à leur logique.

Cet atelier aide à la construction de la personnalité de l'élève dans la mesure où celui-ci doit participer à une décision collective, trouver sa place, s'adapter aux diverses situations, coopérer avec d'autres ; il apprend aussi l'effort et le soin puisqu'une BD, pour être lisible, doit être présentable et achevée.



En dehors de français, d'autres disciplines peuvent participer à ce projet, en particulier les arts plastiques puisqu'il faudra dessiner des planches, faire des fonds, des décors, insérer des personnages, donc utiliser des techniques et des matériaux divers.

Fabriquer une BD va demander aux enfants un effort d'analyse pour répartir ce qui a trait au dialogue d'une part et ce qui concerne le décor, l'image d'autre part. Pour les plus jeunes on se servira d'une histoire connue, tel un conte, que l'on mettra en BD en créant uniquement les dialogues. Pour les plus grands, on peut, si on dispose de temps, inventer aussi l'histoire. Dans ce cas, les enfants seront peu ou prou initiés au genre narratif et devront séparer ce qui revient au narrateur et ce qui est propos échangés par les personnages. La production de dialogues est une source inépuisable de travaux et réflexion sur la langue.

La grande particularité de la BD, c'est de n'avoir pas ou très peu de partie narrative. Le récit étant assuré par l'image, l'essentiel de l'écrit est constitué par quelques éléments narratifs dans les cartouches, des dialogues dans les bulles, des onomatopées et quelques symboles qui appartiennent aux deux genres, écrit et dessin. De plus, le dialogue de la BD n'a pas de signes de ponctuation ni de mise en page particuliers, pas d'incise rappelant les conditions de l'énonciation et enfin, les temps employés et les personnes sont connus. Tous ces traits constituent un atout en pédagogie pour leur facilité d'emploi.

## 6. Atelier journaux

Le journal scolaire est un outil de communication et de socialisation à l'intérieur de l'école ou entre des écoles. L'école s'ouvre sur le milieu environnant et se fait connaître. Le journal scolaire peut créer une motivation importante. Ecrire dans le journal, c'est écrire pour être lu en signant son article. Le destinataire du texte et l'enjeu sont évidents. L'apprentissage sort du faire semblant et certains élèves peuvent se révéler à cette occasion.

Par la variété des activités qu'il nécessite, le journal scolaire est toujours un projet fédérateur qui jette des ponts entre toutes les disciplines et surtout entre le français, langue étrangère, et le roumain, langue maternelle.

Entre le journal pour adultes et le journal d'école il y a une assez grande distance qui résulte de situations de communication fondamentalement différentes. Le deuxième ne doit pas, à tout prix, singer le premier :

- certains rubriques, les faits divers par exemple, n'y trouvent pas leur place, si ce n'est sous forme de jeux et de texte humoristiques ;

- d'autres, comme l'information d'actualité ou le reportage, se trouveront fortement aménagés ;

- d'autres encore, qui apparaissent rarement dans la presse en kiosque, tiendront une place importante dans un journal scolaire : contes, jeux poétiques, etc.

Le choix d'un titre revêt deux aspects

complémentaires : c'est un travail d'invention et d'imagination pour lequel les élèves devront se montrer créatifs ainsi qu'un travail de réflexion – même bref – sur la fonction du titre, son contenu, la forme grammaticale qu'il peut prendre.

Après avoir établi la liste des rubriques, on peut s'attaquer à la rédaction et à la fabrication du journal. C'est une tâche complexe qui nécessite, entre les classes ou les groupes responsables, une entente et une organisation rigoureuse. La difficulté d'une claire répartition des tâches provient du fait que ces trois aspects (maquette, rédaction, réalisation matérielle) sont étroitement imbriqués.

Le contenu du journal (nombre de pages, longueur des textes, croquis, schémas, dessins, photographies éventuelles etc.) dépend largement du nombre de rédacteurs, de la périodicité, mais aussi des moyens dont on dispose pour la fabrication. De même, les choix sur la maquette et les choix sur les textes se trouvent obligatoirement liés.

La variété des rubriques introduit des types de textes très différents. Certains, comme les récits, les poèmes ou les recettes de cuisine, ne sont pas spécifiques à la presse. D'autres, au contraire, ressemblent beaucoup à de véritables articles : les critiques de livres ou de films, les nouvelles de l'école, les comptes-rendus de visites, etc.

## 7. Atelier affiches

Les jeunes de nos jours sont quotidiennement confrontés aux affiches et particulièrement à celles de la publicité. Utiliser les affiches permet d'user d'authentiques supports de lecture, de faire entrer la vraie vie à l'école, de la relier à son environnement social et culturel. On initie l'élève à la lecture d'images en lui faisant comprendre leur rôle éminemment séducteur et en lui faisant produire des affiches.

Pour mener à bien un tel projet en classe de FLE, les élèves doivent discuter, il y aura de véritables échanges pour confronter les opinions sur le but des affiches, sur leur composition et sur la manière dont ils envisagent de mener leur projet. Les activités de langage sont ancrées dans de véritables situations de communication. L'enseignant veille à distribuer la parole afin que personne ne la monopolise.

L'affiche est le support idéal pour faire émerger des hypothèses, déduire des informations à partir d'éléments reconnus alphabétiques mais aussi iconiques. C'est donner à l'élève d'avoir une véritable attitude de lecteur. Une prise de conscience des effets provoqués et désirés dans l'affiche peut être envisagée en fonction du niveau des classes. On pourra demander de justifier le choix des couleurs ou des objets pour les amener à réfléchir sur l'implicite, le suggéré, le connoté ou le symbolique, développant ainsi la conscience critique.



Lors de la fabrication du slogan, les élèves seront sensibilisés à la fonction expressive de la langue devenue matériau sonore, source d'humour et de drôleries. En manipulant des slogans, en essayant diverses constructions, ils feront de la grammaire sans le savoir. Les enfants devront maîtriser les diverses constructions de la phrase avant de savoir les nommer, les désigner et ces manipulations ne seront pas détachées en une séquence dite de grammaire mais insérées dans celles de production écrite.

Pour ce qui est de la production écrite, on s'applique au travail du slogan. Le bon slogan fonctionne de façon plus auditive que visuelle et il est facilement mémorisable. Les slogans peuvent jouer sur les assonances, allitérations, rimes, sur des constructions fondées sur la répétition, sur le sens propre et le sens figuré, la polysémie des mots ou bien leur sens métaphorique.

### Conclusion

L'exercice de production écrite a une influence des plus favorables sur le développement de l'esprit créatif chez les élèves, surtout par la manière dont le professeur organise les ateliers d'écriture. Un atelier d'écriture motive les élèves à entrer dans l'acte d'écriture, en les forçant à relever des défis et en proposant une finalité concrète, associée à une gratification immédiate : la satisfaction d'avoir écrit un texte, même en langue étrangère. En outre, un tel cadre d'apprentissage défend l'idée que la grammaire, l'orthographe ou la conjugaison sont des outils qu'il faut apprendre à utiliser afin de les mettre au service du « bien écrire ».

Travailler en ateliers c'est une occasion d'adapter les besoins des élèves de manifester leur personnalité, leurs connaissances, leurs habilités dans le cadre scolaire à l'objectif principal de l'enseignement : faire apprendre. Les ateliers présentent l'avantage du travail en commun : élèves et enseignants s'y rejoignent dans une démarche fondée sur un vrai échange d'idées qui met l'accent sur des valeurs comme le respect d'autrui et l'estime de soi. Les élèves travaillent en équipes ce qui représente un exercice de communication et de coopération dont l'objectif est de s'attaquer ensemble aux problèmes et trouver ensemble des solutions. Il existe aussi

des points faibles du travail en ateliers, les élèves plus timides ou moins appliqués peuvent moins manifester leurs aptitudes et leurs connaissances, le choix des supports pédagogiques revient entièrement à l'enseignant, les manuels scolaires n'étant pas organisés d'une manière progressive qui puissent soutenir les activités en projet. Mais si le professeur réussit à amener ses apprenants à prendre conscience de leur implication et de leur contribution au projet commun, les ateliers peuvent devenir un moyen d'enrichissement de

chacun dans le respect des différences.

En conclusion, l'important est que les élèves connaissent les techniques d'expression à l'écrit pour savoir raconter, argumenter, présenter des informations sur soi ou sur les autres, c'est-à-dire connaître les pratiques de communication les plus courantes pour aller vers les plus codifiées (par exemple, du CV, en passant par le compte rendu, le résumé, puis la synthèse, jusqu'au commentaire et à la composition). Quel que soit le niveau de langue de ces apprenants et quelle que soit leur motivation, ceux-ci éprouvent toujours des difficultés à « mettre en forme » les informations qu'ils souhaitent transmettre, puisqu'il existe des pratiques d'expression à l'écrit différentes d'un pays à l'autre. Or ils ont besoin de préparer les épreuves écrites des examens de français langue étrangère, tels l'examen de baccalauréat ou les certifications françaises pour étrangers (le diplôme d'études de la langue française DELF ou le diplôme approfondi de langue française DALF) ou d'entrer en contact et de correspondre tout simplement avec des jeunes francophones du même âge.

### Bibliographie

- ADAM J.-M., *Pour lire le poème*, Bruxelles-Gembloux, De Boeck-Duculot, 1989  
BARIL D., *Techniques de l'expression écrite et orale*, Paris, Dalloz, 2008  
BOULARD J. G., *Pensée, expression et communication*, Gerpinnes, Actualquarto-Apedac, 1983  
CICUREL F., *Conversations écrites*, in « Le français dans le monde », no. 1167, p. 20-27, 1992  
COPPENS B., LEMAITRE P., *L'atelier des mots*, Paris, Casterman, 2002  
DUMORTIER J.-L., *Écrire le récit*, Paris-Bruxelles-Gembloux, De Boeck-Duculot, 1989  
GAOTRAC L., *Théorie d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère*, Paris, Didier, 1987  
GOHARD GRADENKOVIC A., *L'écrit, stratégies et pratiques*, Paris, Clé International, 1995  
HOUDART-MEROT Violaine, *Réécriture et écriture d'invention au lycée*, Paris, Hachette, 2004  
LEEMAN D., ASTRUC I., SUMPFF M., *Comment apprendre à rédiger ?* Paris, Larousse, 1975  
MOLITERNI C., MELLOTT P. & DENNI M., *Les aventures de la BD*, Paris, Découvertes Gallimard, 1996  
NAYROLLES F., *Pour étudier un poème*, Profil Formation no. 421, Paris, Hatier, 1987  
NEUMAYER O., *Animer un atelier d'écriture*, Paris, ESF Editeur, 2003  
PEYROUTET C., *La pratique de l'expression écrite*, Repères pratiques, Paris, Nathan, 1991  
PIMET O., BONIFACE C., *Ateliers d'écriture, mode d'emploi*, Paris, E.S.F. Editeur, 1999  
VAN DEN AVENNE C., *Maîtriser son expression écrite*, Studyrama, 2007  
VALZAN A., *Travailler le récit au cycle 3*, Paris, Hachette, 2004

# Atelier d'orthographe.

## Les consonnes doubles en classe de FLE

Silvia BALTĂ  
Școala Gimnazială « Maria Rosetti », București

Le français, langue de culture et instrument de diffusion dans un grand nombre de pays, est devenu de nos jours l'une des langues les plus apprises au monde. Apprécié pour sa sonorité, pour le fait d'être la langue nationale d'un pays puissant avec une longue tradition dans la culture européenne (la France), le français n'est pas une langue facile à apprendre. Son orthographe, par exemple, met les apprenants, qu'ils soient natifs ou pas, à des rudes épreuves. Les dernières années, l'orthographe du français fait la une des débats linguistiques dans l'Hexagone. La difficulté des élèves français ou étrangers d'acquérir une très bonne compétence orthographique inquiète les institutions responsables pour la promotion de la langue de Molière. Il semble que la complexité de l'orthographe est responsable en partie de l'intérêt de plus en plus faible pour cette langue sur le plan mondial où d'autres langues gagnent du terrain.

Même dans les institutions scolaires de Roumanie, pays francophone par excellence, l'intérêt semble diminuer. En plus, on a l'impression que l'orthographe du français et son principal (et traditionnel) outil d'évaluation, la dictée, jouit de peu d'intérêt de la part des enseignants et des apprenants. Il ne faudrait pas oublier toutefois que l'orthographe n'est pas une simple transcription, qu'elle a un rôle important dans les activités de la langue écrite et représente un « indicateur (...) de la capacité métalinguistique » (Manesse, 2011 : 197) qui aide à bien segmenter la chaîne du discours, à conférer du sens aux unités lexicales et à mieux comprendre les rapports morphosyntaxiques. Pourquoi l'orthographe est-elle si importante ? Pour la simple raison que l'écrit est important dans la vie sociale et professionnelle. Rappelons-nous que l'écrit est un problème de contenu et de forme ; sa maîtrise insuffisante a inévitablement un impact négatif sur la réception et la production, d'où le besoin de mettre en lumière la complémentarité entre *lire* et *écrire* et l'écart qui s'est creusé entre l'écrit et l'oral.

La question de l'orthographe du français, système inconsistant selon les études de spécialité, nous a constamment attiré l'attention. Vu que nous vivons dans une culture écrite, les exigences de la société dans la matière sont très grandes. Dans l'ensemble de l'orthographe du français, la problématique des consonnes doubles nous semble être l'une des plus importantes à mettre en question. L'enseignant lui-même, qu'il soit natif ou non-natif, vit dans un état permanent d'insécurité orthographique et seul le recours à des ouvrages lexicographiques peut le rassurer.

En tant que professeur de FLE, on s'est toujours posé des questions là-dessus et essayé de trouver des méthodes et du matériel intéressant à exploiter en classe avec nos élèves. Aux exercices lacunaires et à la simple dictée-évaluation présents dans les manuels roumains, on a choisi d'organiser un atelier d'orthographe consacré aux consonnes doubles afin de contribuer à l'amélioration de la compétence orthographique de nos élèves. Pour le faire, on a soumis un échantillon de 15 élèves de 8<sup>e</sup> à une série d'« épreuves » :

- 1) dictée d'évaluation initiale (Dictée « Découverte »),
- 2) questionnaire,
- 3) quatre fiches de travail individuel
  - a) « Je découvre les consonnes doubles »
  - b) « Mes observations »
  - c) « Je rédige des textes avec les mots trouvés »
  - d) « J'évalue mon travail »
- 4) dictée d'évaluation finale (Dictée « Évaluation »).

Après la dictée « Découverte » et le questionnaire, on a indiqué aux apprenants l'objectif réel de ces deux épreuves et le sujet à traiter dans les prochaines classes de français. C'est le moment où ils apprennent qu'ils doivent constituer un dossier intitulé « Atelier d'orthographe » et qu'il est nécessaire, dans un premier temps, de travailler seuls à la maison sur l'orthographe des consonnes doubles. Ils ont la possibilité de nous demander des conseils, de poser des questions sur la problématique en question tout au long des deux semaines consacrées à ce travail. Les apprenants ont pu profiter des indications et explications fournies en classe au moment de la correction de leurs épreuves. Pour cadrer le travail, on leur a indiqué les consonnes qui peuvent être doublées en français et parlé des règles et des régularités orthographiques dans ce domaine. De même, on les a aidés à se rendre compte que le doublement des consonnes n'est pas un phénomène réservé à la langue française. On leur a également proposé de réfléchir à cet aspect dans une langue qu'ils estiment connaître mieux, l'anglais, et d'y identifier des mots qui s'écrivent avec des consonnes doubles qui pourraient leur servir d'appui dans l'orthographe des mots correspondants en français.

L'intérêt d'une telle démarche est de les impliquer dans le processus d'enseignement/ apprentissage, les responsabiliser et les rendre plus autonomes dans leurs manières d'apprendre. Les indications données pour chacune des quatre fiches de travail sont présentées ci-dessous.

### ➤ « Je découvre les consonnes doubles »

La première fiche qu'on propose aux élèves est une invitation à la recherche. Les apprenants sont censés identifier des mots (au moins dix pour chaque cellule) dans des supports divers, tels que le manuel, les cahiers d'exercices ou les dictionnaires. Ils ont été prévenus de l'importance de l'inventaire des mots à dresser pour la deuxième fiche de travail relative à leurs propres observations.

Du point de vue graphique, la fiche est divisée en treize cellules, correspondant aux treize consonnes doubles visées par l'atelier. Un message sous forme d'aide-mémoire a été écrit sur la fiche afin de rappeler aux apprenants la tâche à accomplir :

*Pour chaque consonne double, je cherche au moins dix mots.*

*Je peux consulter le manuel, des cahiers d'exercices, des dicos etc.*



### ➤ « Mes observations »

La deuxième fiche de travail reproduit en gros la structure de la première, mais, cette fois-ci, les apprenants sont invités à noter leurs observations relatives à l'orthographe des consonnes doubles. On s'attend à ce qu'ils fassent référence aux aspects suivants : *nombre de mots, place des consonnes doubles, prononciation, féminin/masculin, dérivés, diminutifs, etc.*, mentionnés d'ailleurs sur la fiche sous forme d'aide-mémoire.

### ➤ « Je rédige des textes avec les mots trouvés »

La troisième fiche de travail est réservée à la production écrite. Afin de mieux retenir des mots qui s'écrivent avec des consonnes doubles, les apprenants doivent les intégrer dans un texte cohérent. Deux activités de ce type leur sont proposées :

- 1) Ils ont la liberté de choisir treize mots parmi ceux écrits sur la première fiche de travail, chaque mot appartenant à une cellule différente

*Activité 1 : Choisis un mot dans chaque cellule du tableau rempli sur la première*



accord total



accord



désaccord

*Après mon travail,*

1. *j'ai appris beaucoup de mots qui s'écrivent avec des consonnes doubles.*
2. *je fais plus d'attention à l'orthographe des consonnes doubles.*
3. *je peux écrire correctement plusieurs mots qu'auparavant.*
4. *je peux expliquer (parfois) l'emploi des consonnes doubles.*

### ➤ Dictée « Évaluation »

La dernière épreuve de l'expérimentation à laquelle sont soumis nos apprenants est une dictée d'évaluation qui nous permettra de vérifier si le dispositif mis en place a servi ou non à l'amélioration de la compétence orthographique (en matière des consonnes doubles) de nos élèves. Cette dictée, plus modeste que la dictée « Découverte », comprend plusieurs mots qui s'écrivent avec l'une des consonnes doubles suivantes : *cc, ff, ll, mm, nn, pp, rr, ss, tt*. Les mots utilisés se retrouvent dans les fiches de travail des élèves. Parmi ces 37 mots, 3 comprennent deux consonnes doubles, à savoir *fillette, accueillir* et *chaussettes* (il s'agit donc des graphies plus difficiles) et 2 mots apparaissent deux fois (*vieille* et *femme*).

*Dans l'immeuble voisin, une vieille femme habite avec sa chienne et ses quatre chattes. D'habitude, personne n'a accès à l'intérieur de son appartement. Un jour, une belle princesse frappe à sa porte. La vieille femme accepte tranquillement de l'accueillir dans la salle de séjour. La fillette russe lui apporte une corbeille de pommes rouges ramassées avec difficulté l'autre jour. Elle lui offre aussi, pour son anniversaire, un bonnet marron, un pull-over assorti, une perruque rousse et un*

*fiche de travail et entoure-le. Pour la revue du collègue, tu rédiges un texte qui comprenne tous les treize mots choisis.*

- 2) Ils ont la liberté de choisir les mots inscrits dans une cellule, excepté ceux correspondant aux consonnes *bb, dd, gg* et *zz*, moins fréquentes

*Activité 2 : Choisis une cellule dans le tableau rempli sur la première fiche de travail, à l'exception des cellules bb, dd, gg, zz. Note ici laquelle (exemple : mm) : ..... Pour la revue du collègue, tu rédiges un texte qui comprenne tous les mots de la cellule choisie.*

### ➤ « J'évalue mon travail »

La dernière fiche est consacrée à l'autoévaluation. Elle vérifie la capacité des apprenants à évaluer leurs efforts et les bénéfices qu'ils estiment avoir acquis après deux semaines de travail en autonomie. Ils sont invités à lire quatre affirmations et à exprimer leur accord total/ partiel ou le désaccord avec celles-ci. Ils utilisent pour chaque affirmation un émoticône :

*perroquet qui porte des chaussettes coquettes.*

Pour conclure, nous admettons qu'il y a dans l'orthographe du français une partie logique qui peut être enseignée par une méthode explicite. Nous soutenons toutefois qu'il y a une autre partie, plus vaste dans le domaine de l'orthographe lexicale, qui échappe aux possibilités explicatives des enseignants. Il semble donc, que la mémoire visuelle en matière d'orthographe est tellement importante en français qu'on ne peut pas s'en passer, tout comme l'exposition répétée (*v. Note 1*) à l'orthographe (lexicale et grammaticale) qui favorise la construction des automatismes.

Le dispositif que nous avons appelé « Atelier d'orthographe », comportant des épreuves de nature différente, pourrait être un tel exemple. Les résultats obtenus sont plutôt positifs et nous croyons que la mise au point de certains aspects du matériel proposé et du calendrier organisationnel ne fera qu'améliorer la qualité du travail des enseignants et de leurs apprenants. Ce travail illustre la complémentarité et l'interdépendance des approches implicite et explicite en matière d'orthographe. C'est grâce à ces heures de travail individuel et collectif sous notre surveillance que les collégiens roumains ont pu découvrir la problématique des consonnes doubles à l'écrit. C'est grâce à la démarche que les collégiens roumains se sont investis dans un travail qui leur a fourni l'occasion de faire des recherches, de comparer et de classer, de confronter leurs réponses, bref de réfléchir sur l'orthographe (pour voir les résultats de leur travail, consultez l'annexe). Finalement, c'est grâce à ce dispositif que nous avons pu sensibiliser nos apprenants au raisonnement linguistique, contribuer à l'amélioration de leur compétence orthographique relative aux consonnes doubles... et, malheureusement, repérer d'autres difficultés orthographiques.





# Une expérience formatrice niçoise

Professeure Ciocîrlan Georgiana Silvia,  
Ecole Gymnasiale Nr 1 Florești, Giurgiu, Roumanie



L'apprentissage d'une langue étrangère est devenu de plus en plus une nécessité. L'apprentissage précoce des langues étrangères représente le fondement de la politique actuelle de l'état roumain, du Ministère de l'Education et de la Recherche scientifique, ce qui encombre l'existence dans l'offre éducationnel des cours et des optionnels de langues étrangères que les enfants aient la possibilité de les parcourir, en vue d'un bon et solide apprentissage des langues étrangères.

Dès l'année scolaire 2013-2014, les langues étrangères sont devenues des matières scolaires obligatoires au cycle primaire, le cours préparatoire(CP) étant le premier niveau d'étude. Le passage du cycle gymnasiale au cycle primaire a été un défi pour moi et je pense que pour d'autres professeurs aussi. Dans le second cycle, l'enseignement du français est plutôt vu comme une matière à part et qui est donc plus accentuée sur la compréhension et l'expression écrite. Pour ce qui est du premier cycle l'accent est mis sur la compréhension et l'expression orale de l'apprenant. Les élèves font connaissance avec la langue cible à travers les chansons, les histoires et les petits jeux. Pendant mes études à l'Université, j'ai appris à enseigner, mais je devais changer de posture et de me mettre dans la peau d'un éducateur ou d'un instituteur. J'avais besoin de spontanéité, de l'intuition devant les tout petits, prêts à "découvrir", le monde, toujours en plein mouvement chaotique, qui ne pouvaient pas rester sur leurs chaises plus de deux minutes. J'avais besoin d'une boîte à outils qui m'aide à créer des activités aussi possible qu'attrayantes, car l'attention des plus jeunes apprenants est très dispersée, à créer des activités différentes pour capter leur attention tout le temps et les empêcher de s'ennuyer. Pour m'adapter au public enfantin j'avais besoin de connaissance de la didactique et les processus de l'apprentissage des langues à un âge précoce et de méthodes d'enseignement qui activent et enthousiasment les élèves (comme le théâtre, la musique, les marionnettes et les jeux). Un stage de perfectionnement en ce sens s'imposait.

Depuis 2013 j'ai participé aux actions nationales d'appui au développement de l'enseignement précoce du français : journées locales "Franceza pentru cei mici" et "Journée du Jeune Apprenant", des événements dédiés à la découverte du français adresses

aux élèves de maternelle et de CP (cours démonstratifs, ateliers ludiques et créatifs, animations de spectacle vivant).

La grande opportunité qu'on m'a offerte cette année a été une bourse de stage d'une semaine dans le cadre du projet Bonjour du Monde. Les Bourses de la Francophonie ont été initiées il y a cinq ans déjà par l'école Azurlingua en partenariat avec la FIPF. Pour moi, suivre une formation à l'école de Langue Azurlingua, c'était bénéficier de plus de 25 ans d'expérience dans l'apprentissage du français !

J'ose à affirmer que ce stage a été inédit quoique la manière de structurer les activités ait été pareille aux autres: module d'activités pendant le matin et des activités culturelles dans après-midi. Le programme des activités a été très clair et flexible. Au début, j'ai choisi le module Interaction écrite et orale module animé par Marc-Albert Paquette (Québec, Canada), mais après la première séquence, j'ai senti que cette activité ne me représentait pas et j'ai changé par un autre L'enseignement précoce du français langue étrangère module animé par Alicja Krawczyk (Pologne).

Cette formation m'a permis d'identifier mes lacunes et d'apporter des réponses à mes questions:

1. Comment motiver l'enfant à apprendre le français à un âge précoce ?
2. Comment planifier son cours de français pour les enfants ?
3. Comment appliquer la méthode multisensorielle dans sa classe de FLE précoce ?
4. Comment choisir un bon manuel de FLE pour ses élèves ?
5. Comment enseigner le FLE aux enfants, en utilisant les intelligences multiples ?
6. Comment évaluer en classe précoce de FLE ?
7. Comment travailler les quatre compétences avec les petits ?
8. Comment mettre en place la pédagogie de projet dans sa classe ?
9. Comment enseigner la grammaire à un âge précoce ?



A la fin du stage, grâce à cette formation, je suis partie munie d'outils pratiques qui me permettront de :

- renforcer l'envie d'apprendre le français chez votre jeune public ;
- concevoir des activités ludiques à exploiter à différentes étapes de votre cours de français ;
- préparer des activités pédagogiques en ayant recours aux cinq sens ;
- trouver divers supports pédagogiques adaptés aux besoins et aux centres d'intérêt de vos élèves ;
- élaborer des activités en tenant compte des différents types d'intelligence ;
- définir vos méthodes et critères d'évaluation pour très jeunes apprenants ;
- favoriser la prise de parole chez les enfants et varier vos stratégies pour travailler la production écrite ;
- déterminer les objectifs de votre cours de FLE et planifier votre travail sur la réalisation de votre projet pédagogique ;
- enseigner certains points de grammaire de manière ludique et attrayante.

J'ai eu 23 heures de cours, ce n'est pas beaucoup, mais cette formation m'a aidé beaucoup. Les points forts de la formation: beaucoup de pratique et la présence permanente du formateur. Belle, douce, gentille et tendre, énergique, patiente et compréhensible, dévouée, très compétente et expérimentée dans l'enseignement, Alicja Krawczyk

c'est l'enseignante parfaite pour chaque apprenant, soit enfant, adolescent ou adulte. Son esprit d'imagination m'a beaucoup impressionné. Elle m'a présenté beaucoup de jeux, surtout elle m'a aidé à créer moi-même des jeux, des activités ludiques dans la classe de FLE. Alicja est comme une flamme olympique grâce à sa passion débordante. Elle est toujours là où il faut et même si elle n'est pas là, on la sent toujours.

A l'école de Langue Azurlingua, j'y ai trouvé une équipe solide, fiable, compétente, humaine, attachante. Ils ont été très hospitaliers, accueillants et sympathiques. Ils m'ont donné des renseignements utiles et intéressants sur la région Provence-Alpes-Côte d'Azur France.

Maintenant, quand j'écris ce témoignage de mon expérience à Nice, la nostalgie m'envahit... Les endroits où je me suis promenée à côté de mes collègues des pays les plus éloignés et même exotiques, les terrasses où j'ai goûté des délicieux plats niçois, la célèbre glace Fenocchio de la place Rossetti dans le vieux Nice, les discussions interminables générées par les cours, déroulées dans le petit parc situé devant la résidence universitaire Les Colinettes, l'atmosphère familiale créée par les participants, les organisateurs et les volontaires, tout cela me revient sans cesse dans la mémoire.

Il y a encore beaucoup à raconter et je voudrais que cette belle histoire de ma vie ne finisse jamais. J'aimerais revenir à Nice et reprendre les excursions et les promenades sur la côte d'Azur que j'ai toujours rêvée de voir.



Nice - Promenade des Anglais



# Aller à Nice, ça vaut la peine !



Prof. Janetta Băraitaru,  
Lycée G. Călinescu, Constanța, Roumanie

Il y a 13 ans déjà, en tant que jeune professeur de français et gagnante d'une bourse Comenius, j'ai eu la chance de participer à Nice à des cours de formation en didactique de la langue française, dans l'Ecole de langues Azurlingua. C'était l'une de mes premières expériences à l'étranger, et l'impression que la Côte d'Azur m'a faite à ce temps-là s'est harmonieusement mélangée avec la satisfaction d'avoir suivi des cours de qualité, dans le souvenir le plus solaire de ma vie. Je me suis donc promis d'y revenir à tout prix, pour revivre l'expérience.

Voilà pourquoi j'ai répondu à la généreuse offre de la FIPF qui, à travers notre ARPF, nous informait en juin sur l'existence d'une dizaine de bourses en juillet 2015, cours, hébergement et excursions y compris, qu'elle mettait à disposition des professeurs de FLE du monde entier. J'ai déposé ma candidature et j'ai eu la joie de me retrouver parmi les invités à participer à une semaine de formation à Azurlingua, école à 25 ans d'expertise pédagogique au service de la formation des enseignants et des élèves.

Fin juillet, grande chaleur, grande agglomération, quel temps pour aller faire un stage de formation ! Mais oui, parce que si cela se passe en plein cœur de Nice, tout est possible. Même les cours de 9h à 17h, pendant les vacances d'été... Et surtout quand cela suppose la rencontre si enrichissante du point de vue culturel avec des professeurs de tous les coins du monde : Brésil, Maroc, Pologne, Italie, Tunisie, Finlande, Serbie... Ou bien de faire connaissance et même être collègue de stage, à des milliers de kilomètres du pays, avec des professeurs de Bucarest, de Ploiești, de Călărași ou de Chișinău...

Très intéressée, grâce au profile bilingue français du lycée où j'enseigne, aux nouveautés reliées

au DELF, j'ai choisi de la riche offre de cours de formation pour les professeurs celui appelé *Préparer les étudiants à réussir le DELF*, tenu par le professeur Stéphane Alati, du Centre International d'Etudes Pédagogiques de Sèvres. J'ai beaucoup apprécié la prestation du formateur, son sérieux et sa compétence, de même que les informations présentées. A la fin du cours, je me déclare très contente d'avoir eu l'occasion d'analyser des exemples d'épreuves spécifiques, de les avoir évaluées, d'avoir conçu des activités préparatoires aux épreuves ou d'avoir même élaboré une boîte à sujets DELF !

De plus, j'ai eu l'occasion de découvrir de près le site Bonjour de France et le logiciel dénommé la Flexomachine, destiné à la publication des exercices de FLE en ligne, deux des créations des spécialistes d'Azurlingua, mises au service des professeurs du monde entier. Une rencontre avec M. Cuq, le Président de la FIPF, venu en personne nous saluer un après-midi, a donné de la solennité à la journée. Et les flâneries dans le Vieux-Nice, pour goûter à la socca, aux farcies ou à la pissaladière, les balades de soir sur la Promenade des Anglais, les montées au Château et les baignades dans la Méditerranée, des sorties à Villefranche-sur-Mer ou à Monaco, des lieux communs faisant partie d'une visite à Nice, ont ponctué cette courte, mais très bénéfique expérience didactique.

Bénéfique pour mes élèves, dans leur préparation pour l'examen de DELF, et aussi pour mes collègues, auxquels je l'ai présentée lors des rencontres dans la filiale Constanța de l'ARPF. Merci, FIPF et Azurlingua, merci, ARPF. A bientôt, Nice !

# Souvenirs de stage à Nice - suite



Prof. Mihai MURARIU  
Lycée COLEGIUL NAȚIONAL PEDAGOGIC « ȘTEFAN CEL MARE » BACĂU

Tout comme ma collègue Janetta Băraitaru, j'ai choisi le module **CONCEVOIR DES ACTIVITÉS PRÉPARATOIRES AUX ÉPREUVES DE COMPRÉHENSION DU DELF A1**. Parce que je ne voudrais pas répéter ses beaux souvenirs qui sont aussi les miens, je vais essayer de les compléter, de les illustrer avec quelques photos que j'ai prises et avec quelques informations données par nos formateurs de AzurLingua...

- Mallarmé, Monet, Matisse, Chagal ont tous été inspirés par le bleu azur.

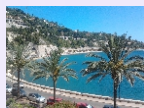
- en 1860 la ville de Nice est devenue française suite à l'aide accordée par Napoléon aux Italiens, contre l'Empire Austro-hongrois. 99% ont dit alors oui au référendum, mais ils ne savaient pas lire...

- Plats que j'ai essayés à Nice: socca (crêpe salée), anchois, oignons farcis, île flottante - dessert de la riette (pâte), foie gras, roquefort, cantal.

- Nice a été pour moi aussi l'occasion de connaître de



D'autres liens vidéo:



- [https://youtu.be/87\\_xUCa0IKE](https://youtu.be/87_xUCa0IKE) (fin du stage)

- <https://www.youtube.com/watch?v=sCS5RvKz6GM&feature=youtu.be> (Musée Océanographique de Monte Carlo)

- <https://www.youtube.com/watch?v=pFMa4TLtT1c&feature=youtu.be>

nouveaux collègues d'autres pays, c'était une découverte interculturelle. C'est ainsi que j'ai pu découvrir le sirop d'érable (du Canada) ou des films classiques marocains: *À la recherche du mari de ma femme*, ou *La route vers Kaboul*.

- on a eu aussi la possibilité de visiter Villefranche-sur-Mer, grâce aux organisateurs, et aussi Monaco

- j'ai eu le plaisir d'entendre (et de filmer) le mot de bienvenue de Monsieur **Jean-Pierre CUQ**, Président de la Fédération Internationale des Professeurs de Français:

[https://www.youtube.com/watch?v=EQfkvWkx\\_uM&feature=youtu.be](https://www.youtube.com/watch?v=EQfkvWkx_uM&feature=youtu.be)

Pour conclure, j'aimerais remercier de tout cœur notre formateur Stéphane Alati, Azur Lingua et aussi FIPF, grâce à laquelle j'ai bénéficié de cette bourse enrichissante pour les professeurs de français à Nice!



Photo : Mihai MURARIU





# Le Haïku en classe de FLE

Prof. Clinciu Alina Laura  
CNI "Gr. Moisil" Braşov

Cette fiche propose d'aborder un type d'écriture codifiée, originaire du Japon, les haïkus et les senryû.

**Objectifs** : découvrir une autre forme d'écriture, inventer et s'exprimer

**Compétences** : repérer les syllabes, travailler la syntaxe, respecter un thème.

## Définitions

Le haïku est un poème bref de 17 syllabes réparties en 3 vers, généralement de 8 à 15 mots. Il est à la portée de tous, dépourvu de rime et de rythme. Il doit respecter les « 3C », concis, concret et ciblé. Les spécialistes le classent en 3 catégories : le haïku de saison, le haïku de circonstance et le « senryû ». Le haïku de saison doit faire référence à la nature (paysages, faune, flore etc.) et à ses saisons. Le haïku de circonstance fait appel à des thèmes divers : l'amour, la peur, la guerre, l'argent, ... Quant au « senryû », c'est plutôt un poème satirique ou humoristique qui dépeint la vie sociale.

Concernant la forme, le haïku est bâti selon la structure : 5 syllabes//7 syllabes//5 syllabes, alors que le senryû qui doit aussi obéir à la règle de 17 syllabes peut être écrit sur autant de vers qu'on le désire (8/9 syllabes, 2/3/6/6 ou 7/7/3 etc).

Exemples : « Haïku de saison » écrit par un de mes élèves (VII-ème)

« Dans les nuages gris(5)

Il y avait des oiseaux(7)

Qui chantaient très fort. »

« Senryû » écrit par un élève de 10-ème :

« La télé de mes parents(7)

Est un jouet pour moi(6)

Mais pas pour eux. »(4)

Le haïku utilise un langage qui sert à évoquer le plaisir des 5 sens. C'est une forme qui saisit l'instant, comme une image d'un paysage, de la nature dans tous ses états.

## Démarches possibles

Utilisés depuis quelques années dans l'enseignement, les haïkus intriguent et passionnent nombre d'enfants. D'ailleurs simple, voire simpliste, ils

révèlent toutefois un art délicat de l'évocation et permettent un entraînement syntaxique de la langue. Et dans le plaisir ou l'humour pour toute la classe !

## Au niveau de la créativité :

1. concevoir des haïkus sur des thèmes bien précis (soleil, forêt, école, amis) en leur demandant d'utiliser la description, l'expression des sentiments, en respectant la structure S+V+C.
2. on peut modifier la structure, leur demander à renoncer au verbe.
3. imposer 1-2 mots que les élèves devront intégrer dans leurs créations
4. proposer le mot de début /de la fin
5. imposer le même mot à chaque nouveau vers
6. pratiquer des ellipses de conjonctions, de pronoms.
7. on peut proposer des haïkus dont on aura supprimé certains mots ; les élèves devront en trouver tout en respectant le sens et la forme.
8. lancer des concours de haïkus.
9. créer des haïkus publicitaires en utilisant la pastiche/la parodie.

## Au niveau de la lecture :

10. lire des haïkus et les illustrer avec des crayons de couleurs, des photos, etc.
11. distribuer des poèmes par groupes et leur demander d'identifier les sens : la vue, l'odorat, le toucher, le goût, l'ouïe.
12. rassembler quelques poèmes dont la forme se ressemble; demander aux élèves de repérer le point commun, puis créer des haïkus sur le même modèle.
13. regrouper plusieurs poèmes du même auteur/des auteurs différents selon les 3 catégories : de saison, de circonstance, le senryû.

## Bibliographie à utiliser :

111 haïku de Basho- en 111 pages, un haïku par page en français et en japonais

Lever de rideau, Le temps d'un instant par Dominique Chipot.



# Eté ardent, congrès ardent: Liège 2016 !



*Irina Cosovanu*  
*Présidente de l' A.R.P.F.*  
*Professeur de français*  
*Docteur en sciences de l'éducation*

Plus de mille professeurs de français, venus de 100 pays différents, ont participé cet été, entre les 14 et 21 juillet, au XIV-ème Congrès mondial des Professeurs de Français, langue ardente, sous le haut patronage de Madame Michaëlle Jean, Secrétaire générale de l'Organisation Internationale de la Francophonie.

La belle rencontre a eu lieu à Liège, "cité ardente", surnom qui lui a été donné en référence au titre d'un roman historique paru en 1905 qui raconte le sac et l'incendie de la ville au milieu du XV<sup>e</sup> siècle.

Treize professeurs de français, membres de notre Association ont annoncé leurs disponibilités à

participer aux travaux de ce congrès: Dan Ion Nasta, Président fondateur de l'ARPF, Irina Ofelia Cosovanu, Présidente de l'ARPF, Mihaela Postelnicu, Vice-présidente de l'ARPF, Cristina Durău, Secrétaire générale de l'ARPF, Maria Tronea, Conseillère, Ioana Vetișan, , membre du Conseil général Brașov, Marcu Peggy, membre ARPF, Section régionale Constanța, Alina Cioaca membre ARPF, Section régionale Bucarest, Cristina Iurisniți membre du Conseil général Bsitrița, Dorina Popi, membre du Conseil général Dolj, Corina Ungurean, membre ARPF Section régionale de Iași, Raluca Ionescu, membre ARPF Făgăraș, Rodica Bîra, membre du Conseil général Galați.





Les professeurs de français ont ainsi eu l'occasion de se ressourcer pendant cette semaine riche en rencontres, conférences, ateliers, tables rondes et communications.

La table ronde proposée par la Commission de l'Europe centrale et Orientale a eu comme sujet de débat le projet CECOLang en tant qu'action



Lors de ce congrès, tous les bureaux des huit commissions ont élu de nouveaux bureaux exécutifs.

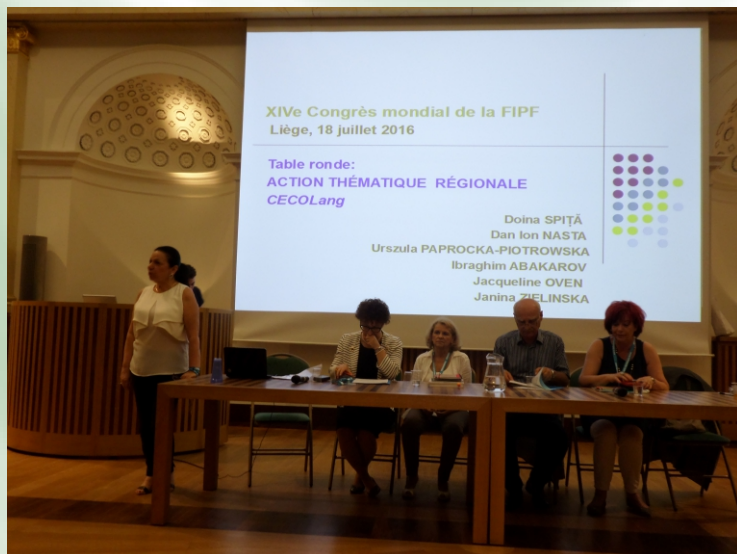
La nouvelle équipe de la Commission de l'Europe Centrale et Orientale est ainsi formée des membres suivants: Jacqueline OVEN Présidente, Ibraghim ABAKAROV et Katalin SZILÁGYI Vice-présidentes, Ewa KALINOWSKA, Secrétaire générale.



Un événement important qui a marqué également ce congrès a été la parution du Livre blanc de l'enseignement du français dans le monde sous la direction de Jen Pierre Cuq, président sortant de la FIPF. C'est un ouvrage important car les données recueillies dans les questionnaires d'enquête à travers les associations des professeurs de français du monde entier ont permis la réalisation du panorama de l'enseignement du français, à partir de plusieurs

thématique régionale.

Plusieurs questions ont suscité l'intérêt des intervenants: Comment maîtriser les phénomènes linguistiques de la mondialisation? Quelle place au français dans le concert des langues? Le FLE est-il un vecteur efficace d'intégration socio-professionnelle et porteur de valeurs humanistes?



L'Association Roumaine des Professeurs de Français est honorée par l'élection de Mme Doina Spita dans le Bureau de la FIPF en qualité de Vice-présidente à côté de Cyntia EID du Canada -Vice-présidente et **Jean Marc Defays** de Belgique, nouveau Président de la FIPF.



axes: nombre d'apprenants, nombre d'enseignants, les choix des politiques linguistiques et éducatives, les dispositifs d'enseignement, les dispositifs de formation initiale et continue pour les enseignants de français, des témoignages sur les conditions d'enseignement de la langue française et les évolutions envisagées. Ce livre est accessible gratuitement, en ligne, sur la plateforme de la FIPF.





La convivialité, le désir de partager , d'être ensemble ont marqué cette semaine riche en événements et rencontres.

Nous tenons à remercier L'Association Belge des Professeurs de Français et sa Présidente, Mme Christiane Buisseret, pour son travail acharné et pour

son dévouement qui ont permis la réalisation de ce beau congrès!

Le prochain Congrès mondial des professeurs de français se tiendra en Tunisie !

A bientôt, en Tunisie !



# *Etes-vous prêts à relever de nouveaux défis au nom du français ?*



*Dan Ion NASTA*

*Membre du Comité de direction du Centre européen pour les langues vivantes  
Président fondateur de l'Association roumaine des professeurs de français*

*Transcription de l'allocution prononcée à Iași à l'ouverture de la conférence Partager pour s'enrichir, avril 2016*

## **De l'anecdote personnelle à la réflexion collective sur la mission de l'ARPF**

Peu de professeurs de français dédaignent les dictons et beaucoup vont même jusqu'à en faire une consommation remarquée dans leurs cours. Que dites-vous du bien connu « jamais deux sans trois » ? Ce que vous ignorez, c'est ma version personnelle de ce dicton. Comme nous sommes à Iași, c'est le lieu et surtout le moment de vous la livrer. Jamais sept sans huit. Cela mérite une explication, bien évidemment.

En avril 2015, je me trouvais déjà à Iași pour la septième édition de la conférence internationale sur la didactique du FLE. C'est avec un plaisir renouvelé que je vous y rejoins, en avril 2016, pour la huitième session de cette conférence qui a le mérite supplémentaire, si l'on regarde bien autour de soi, de réunir un public – environ deux cents personnes - majoritairement jeune. Il faut s'en réjouir, certes, mais, dans le même temps, je ne suis pas mécontent d'apercevoir dans la salle quelques vieux routiers ARPF que je m'empresse de saluer. Leur présence dans cette salle m'incite à penser que ce n'est peut-être pas ma dernière venue à Iași. Affaire à suivre.

Quoi qu'il en soit, ce regard en amont et en aval sur les multiples sessions d'une conférence à dimension internationale nous permet de mesurer les progrès accomplis par l'Association roumaine des professeurs de français. A ce propos, permettez-moi de continuer par une confidence. En janvier 1990, alors que je plongeais dans l'aventure de la création

d'une association d'enseignants, portée par un groupe d'initiative bucarestois, et appuyée fortement par les collègues de Iași et de Baia Mare, je ne pouvais aucunement imaginer que notre petite famille allait prendre, dix-huit ans après, une telle ampleur et se doter d'une ambition aussi haute : mettre en place une conférence annuelle et proposer ainsi aux enseignants de français un rendez-vous incontournable

Tout bien pesé, si l'ARPF - notre ARPF - a tenu le cap c'est par ce que l'association juvénile des années 95-2000 ne s'est pas confinée dans une défense partisane – de coloration syndicale – des droits des enseignants. Que l'on ne se méprenne pas. Ces droits, nous les avons fait valoir à de multiples reprises ; nous sommes montés aux créneaux lorsqu'il fallait le faire, pour affirmer et confirmer notre statut, pour optimiser l'environnement de notre exercice quotidien, pour exiger que la formation initiale soit renouvelée, et bien sûr, pour défendre la position du français face au monolinguisme anglais. Mais il y a plus et plus fin à mon avis. Nous avons osé aller au-delà de ces revendications en développant plusieurs formes de solidarité professionnelle fondées sur le partage des savoirs, autant dire sur la réflexion prospective et sur la recherche-action, les collègues de la CRID (Commission pour la recherche et l'innovation en didactique du FLE) en savent quelque chose depuis le séminaire de refondation qui les aura munis d'une vraie ambition. Cela se passait toujours à Iași en 2008.



## Le passage par la réflexion multiplie les enjeux stratégiques pour le français...langue étrangère ou langue partenaire ?

C'est ainsi qu'ont émergé des interrogations professionnelles, au sens fort du terme, voire de nouvelles préoccupations tournées vers la dimension interculturelle des apprentissages langagiers ou vers la pédagogie des contacts, des rencontres et des expériences de mobilité. A cet égard, il n'est pas inutile de rappeler que, depuis un moment déjà, un nombre croissant de membres actifs ARPF manifestent un intérêt prononcé pour la construction des compétences plurilingues des élèves et questionnent la capacité du français à ouvrir la porte à d'autres langues en milieu scolaire roumain. Dès lors on s'interroge sur son potentiel à servir de langue-pont pour organiser des synergies didactiques. Par ailleurs, il faut bien reconnaître que, d'une certaine manière, l'évolution des textes officiels en Roumanie rend inévitable cette interrogation sur la convergence des langues à l'école.

A s'en tenir aux déclarations solennelles de nos autorités éducatives de tutelle, le système éducatif roumain dispose d'un curriculum intégré LVE, les mêmes objectifs, les mêmes descriptions de compétences et les mêmes standards de performance circulant de manière transversale dans les fameux programmes scolaires pour la première et la deuxième langue moderne apprises à l'école, comme on dit dans le jargon. Une analyse formelle donnera certes raison à cette allégation. Qui plus est, cette analyse ferait ressortir une autre caution déclarative au bénéfice de l'uniformité recherchée par les concepteurs concernés : c'est le même type de balisage qui s'applique à la progression en acquisitions de savoirs, savoir-faire et savoir-être dans l'ensemble des programmes, quelle que soit la langue cible, la fameuse grille des niveaux de compétences du CECR faisant office de légitimation.

Mais derrière cette réalité trop compacte et un brin incantatoire de l'uniformité des parcours et des objectifs d'acquisition, sur laquelle repose démocratiquement l'égalité du traitement normatif réservé aux langues étrangères, que de lacunes et combien d'oublis ! La valeur vectorielle des langues dans les apprentissages en général? La didactique intégrée des langues dites étrangères ? La construction des compétences plurilingues des apprenants et, dans le sillage, le décloisonnement des langues dans le curriculum ? Un vœu pieux ? Où en est

donc le fondement méthodologique ? Le travail collaboratif des enseignants ? Une vue de l'esprit ? Eh bien, c'est là qu'intervient l'engagement militant pour la réflexion en didactique qu'encourage, par le biais de conférences ciblées, l'Association roumaine des professeurs de français. Pour s'en convaincre, il suffit de lire le programme des deux dernières sessions de notre conférence sur la didactique. On y trouve une ouverture stimulante à la diversité des langues, à la didactique de la pluralité, un appel à la mise en réseau des enseignants et à l'appropriation des nouveaux rôles dévolus aux professionnels de l'éducation langagière.

Tant il est vrai que les dernières sessions internationales de la conférence de Iași nous mettent sur la voie de l'avenir. Mais pas de tout repos. Aller vers la nouveauté suppose, il est vrai, quelque chose de troublant et ne peut pas ne pas s'accompagner d'une prise de risque. Ne faut-il pas sortir des sentiers battus pour accepter d'affronter les nouvelles situations et postures que proposent les conférenciers et les formateurs conviés à Iași par les organisateurs locaux ? Somme toute, on doit se décentrer par rapport aux conduites traditionnelles, combien sécurisantes, pour participer aux nouveaux chantiers qui se dessinent devant nous à Iași et après Iași. Je vais en citer quelques-uns : revisiter l'approche interculturelle avec les instruments fins de l'analyse des interactions, conjuguer analyse pragmatique et analyse rhétorique pour bien saisir la dynamique interactionnelle qui anime les grands débats de société relayés par les médias, mobiliser le répertoire plurilingue des élèves pour accroître leurs chances de réussite dans la maîtrise des langues enseignées à l'école, quitte à faire quelques entorses au curriculum officiel qui prend les élèves débutants pour des têtes et des oreilles vierges...

Montons d'un cran et osons nous demander, avec les spécialistes du projet CARAP, la plupart d'entre vous connaissent ce projet (vous trouverez d'ailleurs dans votre mallette un choix de documents de présentation générale CARAP offerts par le CELV), oui, osons nous demander si, dans nos classes, avec nos élèves, nous sommes suffisamment motivés pour mettre en place des activités inter linguistiques, en pariant sur l'intercompréhension, et suffisamment armés pour créer des passerelles entre les langues enseignées, entre celles-ci et la diversité des répertoires dont les apprenants sont porteurs. Des classes de langues multiples, perméables et mobiles ? Hissons les voiles ! D'accord, mais avec quelles ressources ?



## La recherche des partenariats – un levier essentiel dans la marche vers l'innovation et l'efficacité

Les défis sont là, clairement énoncés dans les programmes des deux sessions de la conférence de Iasi, peut être en avez-vous retrouvé d'autres dans les programmes antérieurs. Tant mieux ! Nous sommes invités, d'une part, à nous servir du français et des nombreuses ouvertures qu'il procure, pour susciter des synergies, thématiser les liens entre les langues présentes dans l'institution scolaire et enfin construire des projets plurilingues avec nos élèves et étudiants. D'autre part, nous recherchons des partenaires expérimentés pour découvrir comme il se doit cette richesse d'inspirations en didactique. Cela revient à explorer le potentiel conceptuel et méthodologique des approches plurielles, par exemple, dans une perspective de coopération souhaitable.

Coopération, le mot est lâché. Il est certain que l'appropriation de ces nouveautés ne saurait s'accomplir sans l'apport des experts étrangers, et c'est, je pense, une option avantageuse pour l'ARPF que de construire des partenariats avec des universités de France, de Suisse ou de Belgique, avec des centres de formation de l'espace francophone, ainsi qu'avec des institutions multilatérales œuvrant dans le champ de ce qu'on appelle les politiques linguistiques éducatives. J'ai la chance et l'avantage de connaître de très près l'un des partenaires institutionnels qui alimentent les sessions de cette conférence. C'est le Centre européen pour les langues vivantes (CELV). Il s'agit d'une institution du Conseil de l'Europe basée à Graz depuis 1994. Le Centre fonctionne sur la base d'un Accord partiel élargi auquel la Roumanie a souscrit en 1995-1996. Fidèle à sa mission de promouvoir l'excellence dans l'éducation aux langues et de contribuer de manière significative à la mise en œuvre des réformes éducatives, le CELV se donne pour mandat d'apporter des réponses adaptées aux besoins des États contributeurs en termes d'information, de formation et d'échange d'expérience.

Jetons un coup d'œil sur le programme à moyen terme 2016-2019 intitulé *Les langues au cœur des apprentissages*. Pour avoir contribué à l'élaboration de ce programme, en tant que représentant de la Roumanie au Comité de direction du Centre, je peux vous dire qu'il s'organise autour de deux volets. La philosophie de l'ensemble consiste à articuler deux axes : le développement au moyen de projets portés par des équipes multinationales et la médiation. Cette dernière est appelée à stimuler la diffusion la plus large possible des acquis du Centre.

Ainsi les États membres, dont la Roumanie, la Suisse, la France et la Hongrie, je viens de citer le pays d'origine des intervenants de cette session internationale, peuvent s'approprier les ressources

existantes du CELV, voire les adapter. De plus, ils peuvent bénéficier d'un soutien complémentaire aux événements nationaux, et c'est bien ce qui se produit actuellement à Iasi grâce à la présence de deux experts mandatés par le Centre de Graz qui vont intervenir tout à l'heure sur la problématique des approches plurielles. Ildiko Lorincz et Jean-François de Pietro ont pris une part active aux développements concentriques du projet CARAP – *Compétences plurilingues et interculturelles – descripteurs et matériaux didactiques*.

Plus d'un défi est donc au rendez-vous de Iasi cette année. Cette session, on le devine, est l'aboutissement d'un travail de longue haleine mené de pair par l'inspection académique Iasi et les responsables de l'ARPF. Ce travail a ceci d'exemplaire, à mes yeux, qu'il repose sur un engagement authentique, j'irai même jusqu'à dire une foi partagée, une foi qui inspire l'intitulé de la conférence **Partager pour s'enrichir**. Et ce n'est pas un hasard si c'est la ville de Iasi qui accueille ces échanges. Il y a dans cette ville une conjonction tout à fait heureuse de bonnes volontés, d'abnégation et d'enthousiasme au service du français. On ne s'étonnera pas dès lors si le flambeau de la francophonie y est maintenu plus qu'ailleurs, en termes de réflexion et d'initiatives relatives à la didactique du FLE.

L'explication est là, à notre portée. Organiser une conférence de qualité, mettre en musique des interventions de haut vol constitue, pour nos collègues de Iasi, un projet séduisant. Mais quand il s'agit de réunir tous les ingrédients et de gérer tout cela concrètement, pour le plus grand bien de deux cents participants, ça ne doit pas vraiment ressembler à un conte de fées... Néanmoins Sabina Manea et Irina Cosovanu en ont le secret, si bien qu'elles réussissent cet exploit naturellement avec en prime leur beau sourire qui vaut mille mots...

Raison de plus pour apprécier l'expérience qui nous est proposée à Iasi, ce printemps. Essayons donc de vivre cette expérience selon la sagesse contenue dans l'intitulé de la conférence.

### **Partager pour s'enrichir.**

Partager pour se ressourcer au cœur des échanges professionnels et amicaux. Mettons à l'épreuve, si vous voulez bien, la vertu accueillante et proprement inspirante de la langue française, qui rend possible et enrichissante cette rencontre. Faisons cet exercice dans l'un des chefs-lieux de la langue française. Tant pis ou tant mieux s'il est distant de l'Hexagone, il n'en est pas loin de par l'esprit. Telle est la vocation de la ville de Iasi où on se sent bien en francophonie, d'où que l'on vienne.



**« Evaluation des compétences des apprenants :  
de la définition des objectifs aux activités de remédiation »  
Formation co-organisée par le Centre régional francophone  
pour l'Europe centrale et orientale (CREFECO)  
de l'Organisation internationale de la Francophonie (OIF)  
et le Ministère de l'Education et de la recherche scientifique de Roumanie**

*prof. Daniela ANGHEL (Lycée Economique « Ion Ghica » Bacău)  
prof. Elena-Sofica Dumitrașcu (Ecole Gymnasiale « Nicolae Iorga » Bacău)*

Le Centre régional francophone pour l'Europe centrale et orientale (CREFECO) de l'Organisation internationale de la Francophonie (OIF) en partenariat avec le Ministère de l'Education et de la recherche scientifique de Roumanie et l'Inspectorat Régional de Botoșani ont organisé entre 7 et 11 décembre 2015 le stage de formation « **Evaluation des compétences des apprenants : de la définition des objectifs aux activités de remédiation** » pour 41 enseignants de FLE de 8 départements (Botoșani, Bacău, Galați, Iași, Neamț, Suceava, Vaslui et Vrancea). Le stage s'est déroulé à la Maison du corps enseignant de Botoșani. Le formateur a été **M. Pierre-Yves ROUX**, Chargé de programmes au Centre international d'études pédagogiques (CIEP). Il a déjà animé plusieurs formations en Roumanie dans le cadre du plan d'action du CREFECO.

Les principaux aspects visés dans le cadre de ce stage ont été :

1. Définir l'évaluation
2. Les types d'évaluations
3. Objectifs et outils de l'évaluation
4. Evaluation normative et évaluation critériée
5. Evaluation formative
6. Critères de qualité pour une activité d'évaluation
7. Evaluation de l'oral
8. Auto et Co-évaluation
9. La pédagogie de l'erreur

En ce qui concerne le développement concret du stage, **le premier jour** a été dédié à l'ouverture officielle et à l'auto positionnement initial en ce qui concerne l'évaluation. Le formateur a construit son discours à partir de quelques images représentatives pour l'évaluation provoquant les enseignants à s'auto-positionner sur :

- le concept d'évaluation,
- le lien entre le but et les objectifs,
- le temps consacré à l'évaluation,
- les indicateurs de réussite,
- comment intégrer les résultats de l'évaluation dans l'apprentissage pour faire progresser l'élève
- à quoi sert l'évaluation ?/quelle démarche adopter ?
- l'incohérence de l'évaluation (l'élève et le professeur ont des centres d'intérêt différents, les instructions officielles (priorité de l'oral ou

de la grammaire ? etc.) diffèrent des besoins des élèves)

Un autre point important de discussion a été représenté par les types d'évaluation :

- **diagnostique** (prévoir des attentes, l'aptitude à réaliser certains apprentissages),/ **pronostique**
- **formative** (évaluation initiale – inutile si nous n'en tenons pas compte, mais qui établit le point de départ et permet de vérifier les prérequis),
- **sommative** (le progrès et la pertinence des compétences pédagogiques du professeur. Elle est la seule qui peut justifier l'attribution des notes/l'établissement d'un classement)
- **Normative** (par rapport à la norme - l'ensemble de règles qui réagissent dans une langue)
- **Critériée** (l'évaluateur établit les critères)

De cette façon nous avons fait 4 remarques sur l'évaluation :

- la pédagogie de l'erreur n'est pas la même chose que la pédagogie différenciée.
- La différenciation ne signifie pas l'individualisation.
- Les groupes de besoins (plus efficaces, favorisent l'interaction, ne stigmatisent personne) ne sont pas de groupes de niveaux
- La phase d'analyse typologique de l'erreur est essentielle.

Nous avons aussi discuté sur un problème très important - la formulation de l'objectif pédagogique. En ce sens, le professeur doit identifier les prérequis utiles, les évaluer et ensuite passer à l'enseignement qui conduira obligatoirement à l'évaluation pour identifier si l'objectif a été atteint (il peut formuler un nouvel objectif pédagogique) ou non-atteint (évaluation formative). Si les prérequis sont insuffisants, le professeur doit reformuler l'objectif (si le problème est général) ou différencier (pour les problèmes spécifiques) et faire des programmes compensatoires (renforcement). En conclusion, la remédiation doit être ciblée et différenciée et ne pas faire le même cours. En ce qui concerne l'enseignant, il doit avoir des compétences spécifiques, bien connaître ses élèves et différencier entre les savoirs (connaissances décontextualisées), les savoir-faire (connaissances contextualisées) et les compétences linguistiques (la combinaison de plusieurs savoir-faire) pour décomposer un objectif général en objectifs opérationnels (exercice pratique).

**Le deuxième jour** a été consacré aux outils et aux objectifs de l'évaluation. De cette façon nous avons fait la distinction entre les outils *fermés* (une seule réponse préétablie, univoque, facile à évaluer et contrôler, évalue les savoirs et les savoir-faire, notation objective) et *ouverts* (réponses à imaginer, multiples, créatives, équivoques, compétences de production, notation subjective). Nous avons aussi établi 3 principes directeurs :

1. Les outils fermés visent les savoirs et les savoir-faire en tant que ceux ouverts visent les connaissances linguistiques
2. L'évaluation concerne les savoir-faire et les compétences en tant que la remédiation concerne les savoirs et les savoir-faire
3. L'évaluation commence avec les outils fermés pour ensuite passer aux ouverts afin d'assurer une progression interne.

Cependant, un bon outil est un outil qui est adapté à ce que l'enseignant veut évaluer. De cette façon il a plusieurs outils à sa portée :

- Le *QCM* (un test en amharique, par exemple) n'est pas représentatif pour le niveau de l'élève parce qu'il n'est pas discriminant et n'apporte pas beaucoup d'informations
- Les tests de classement
- Les tableaux de compréhension
- Les épreuves d'appariement (associations)
- Les textes lacunaires
- Le test de closure (compléter un texte avec les mots qui paraissent convenir)
- La production induite
- Le *QROC* (questions à réponses ouvertes courtes)
- La production guidée
- Les guides de relecture - la check-list ou la liste de vérification qui représente l'inventaire de contrôle pour le professeur et rappelle aux élèves ce qu'ils doivent vérifier avant de commencer leur tâche.

Tous ces outils doivent être organisés sur des critères très stricts : des activités fermées, semi-fermées et ouvertes, en vue de la progression interne de l'évaluation. Ce qui est très important à retenir, c'est que 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.

Mais, nous ne pouvons pas évaluer si l'élève ne comprend pas la consigne. Ainsi, pour une consigne réussie il faut tenir compte de quelques principes :

- Tout ce qui n'est pas explicitement interdit est autorisé.
- Toutes les exigences devront être clairement formulées (format, signature, attendus, etc.)
- La langue des consignes doit faire partie des premiers objectifs de la classe de français.

**Le troisième jour** a débuté avec une discussion sur

les critères de qualité nécessaires pour une activité d'évaluation:

- L'évaluation doit être ciblée, adaptée au niveau des élèves, à la compétence, au temps,
- la consigne doit être claire et qu'elle corresponde à l'objectif
- la progression interne des outils est obligatoire
- l'élève doit connaître le barème de notation et d'évaluation (objectivité, transparence)
- nous devons évaluer ce que nous avons enseigné.

et surtout :

- la *validité* (le degré de précision avec lequel l'instrument mesure ce qu'il a pour objet à mesurer)
- *l'utilité* (informations compréhensibles et utiles pour les apprenants et les concepteurs et les décideurs)
- la *fiabilité* / la *fidélité* (l'exactitude des informations collectées, « dignes de confiance »)
- *l'objectivité/l'équité* de la notation
- la *représentativité* (pour donner une bonne image du niveau global)
- la *discrimination* (différencier les élèves en fonction de connaissances/compétences)
- la *transparence* / la *clarté* (tout doit être explicite, « rien laisser à l'ombre »)

Pour concevoir une évaluation, nous devons tenir compte de :

1. Identifier préalablement ce qu'on veut évaluer
2. Identifier l'outil/les outils le(s) mieux adapté(s) à ce qu'on veut évaluer
3. Analyser la tâche demandée en la décomposant en éléments observables
4. Vérifier que les savoirs, savoir-faire et compétences nécessaires appartiennent au document référent (ils sont censés être connus ou maîtrisés)
5. Imaginer et rédiger des consignes
6. Même s'il n'y a pas de corrigé-type, le concepteur se mettra à la place de l'évalué pour juger de la faisabilité de la tâche et estimer le temps nécessaire
7. Multiplier et varier les activités pour couvrir un champ le plus large possible
8. Les différents items (ou activités) seront complémentaires et non pas redondants
9. le recoupement d'items
10. Imaginer une progression interne
11. Vérifier que l'évaluation porte sur des points essentiels et non pas sur des « détails »
12. Élaborer un barème si nécessaire
13. Valider l'épreuve
14. Administrer l'épreuve
15. Corriger (repérer les erreurs récurrentes, et les analyser – typologie / Noter si nécessaire)
16. La remédiation différenciée et ciblée
17. Décider de la programmation



Un autre sujet de discussion a été *l'évaluation de l'oral*. Parmi les problèmes soulignés, nous pouvons noter : le code de l'oral différent de celui de l'écrit, c'est une activité qui prend beaucoup de temps, la subjectivité, la timidité ou le refus de l'élève de communiquer en français. En ce sens, le formateur nous a parlé des cinq conditions nécessaires pour qu'un apprenant prenne la parole: *il doit avoir quelque chose à dire* (les thèmes abordés doivent susciter l'intérêt de l'élève, ils doivent être adaptés à l'âge, au niveau); *il doit savoir le dire/l'exprimer* (les quatre niveaux de la communication - non-verbale, non-construite, non-correcte, verbale, construite et correcte (authentique)); *il doit avoir envie de le dire; il doit avoir le droit* (cela dépend de la culture) *et l'occasion de le dire*. En s'appuyant sur des exemples variés, le formateur nous a fait découvrir 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.

Le comportement de l'enseignant est primordial. Il doit :

- privilégier le ludique et la créativité
- ne pas confondre *exprimer-décrire la langue*
- insister sur la mise en confiance
- connaître les écarts tolérés par la langue
- se rappeler que l'apprenant a le droit à se tromper
- faire attention à la correction (ni exhaustive, ni immédiate)
- savoir que le verbal construit-correct n'est pas le seul vecteur toléré
- donner un rôle aux spectateurs.

Tous ces aspects théoriques ont été illustrés avec des exercices pratiques sur les actes de parole.

L'auto et la co-évaluation ont été le premier sujet atteint au début du **quatrième jour**. Nous avons dû à concevoir une fiche d'évaluation pour un jeu de rôle. Le formateur a précisé le fait que la grille d'auto-évaluation peut être distribuée soit au début de l'activité, sous la forme des critères, soit à la fin. Le formateur a aussi insisté que chaque élément de la grille doit être enseigné à l'avant. Pour éviter les confusions, la grille peut être en langue maternelle. Le formateur a présenté sa propre fiche d'auto-évaluation en soulignant qu'elle ne constitue qu'un exemple et qu'elle doit être contextualisée.

La finalité de tout enseignement de l'oral est l'authentique. En ce sens nous avons fait une parallèle entre *le scolaire* (énoncé mémorisé, stéréotypé, collectif, courbe intonative artificielle et forcée, écrit oralisé, réponses à des questions fermées, priorité à la norme et au descriptif (il), objectifs intermédiaires et remédiation ciblée) et *le pseudo-authentique* (énoncé spontané, créé, individuel, courbe intonative naturelle, respect de la spécificité de l'oral (le non-construit, le moins correct), réponses à des questions plus ouvertes, priorité au fond, au sens et au discours impliquant (je), finalité de l'apprentissage de l'oral).

Ensuite, nous avons discuté des 12 principes

fondamentaux de la pédagogie de l'erreur parce qu'il faut accorder le droit à l'erreur et partir de l'erreur pour faire progresser l'élève :

1. L'apprenant a le droit de se tromper
2. L'erreur doit être considérée comme un symptôme
3. L'enseignant peut être à l'origine de certaines erreurs
4. Toutes les erreurs n'ont pas la même importance
5. Toutes les erreurs n'ont pas la même origine
6. On ne peut « pénaliser » que ce qu'on a enseigné (évaluation critériée)
7. Toute correction ne sera pas forcément immédiate
8. L'enseignant n'a pas le monopole de la correction
9. Le relevé et le traitement des erreurs ne sont pas forcément exhaustifs
10. Il ne suffit pas de constater l'erreur, il faut y apporter remédiation
11. La remédiation n'est pas une simple redite
12. Le droit à l'erreur ne signifie pas « méthode des essais et des erreurs »

Nous avons corrigé et noté individuellement une lettre-production écrite de niveau A2. Toutes les notes ont été acceptées car il n'y avait ni grille de correction, ni critères pour l'analyser. A tour de rôle, chacun a motivé 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 nous avons 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. La note du formateur a été 9 sur 20, respectivement 5 sur 10. L'un des stagiaires a apprécié qu'en Roumanie personne ne notera la copie 5 sur 10 car cela va démotiver les élèves. Le formateur a répondu que l'évaluation sera efficace si nous allons pénaliser vraiment tout ce qu'il faut et que celle-ci reste objective et qualitative et il faut aussi établir un système d'annotation que l'élève connaisse pour l'inciter à s'autocorriger, pour proposer des directions de travail précises, permettre un dialogue, localiser clairement l'erreur et renvoyer au cours.

**Le cinquième jour** a commencé en reprenant les sujets du dernier jour pour souligner quelques caractéristiques des annotations que nous devons éviter : trop longues, le langage complexe, dévalorisantes, trop vagues, trop abondantes ou impersonnelles. Nous ne devons pas oublier que nous corrigeons la copie et non pas l'élève.

Pour finir le sujet de l'évaluation, les apprenants ont été invités à répondre par petits groupes aux questions suivantes :

1. Pourquoi évaluer ?
2. Quand évaluer ?
3. Qu'évaluer ?
4. Avec quoi évaluer ?
5. Par rapport à quoi évaluer ?
6. Evaluation et notation ?
7. Et après ?...

et sur *la motivation des apprenants* (ce qui pousse un élève à s'impliquer, à le faire passer d'un enseignement subi au volontaire). La cause de la démotivation n'est pas la même pour tout le monde, mais « donnez à l'enfant le désir d'apprendre et toute méthode lui sera bonne » (J.J. Rousseau). Un élève est motivé si :

- la matière et les activités sont intéressantes et utiles
- il se sent capable de lui faire ce qu'on lui

demande

- s'il a l'impression qu'il a un part de la responsabilité dans la réussite comme dans l'échec.

Pourtant, la motivation est nécessaire, mais pas suffisante.

Nous avons appris de *la typologie des apprenants* selon Paul Hersey, construite en fonction de la présence/de l'absence de la compétence et de la motivation, et des mesures à prendre pour les aider à progresser :

		COMPETENCE	
		+	-
MOTIVATION	+	C+ M+	C- M+
	-	C+ M-	C- M-

C+M+ = renforcer, enrichir, lui déléguer des tâches valorisantes

C-M+ = il travaille mal (question de méthode de travail (apprendre à apprendre))

C+M- = nous devons le mettre ponctuellement en situation d'échec pour le stimuler

C-M- = nous devons le mettre ponctuellement en situation de réussite pour le stimuler

Nous avons passé en revue les caractéristiques de la motivation intrinsèque et extrinsèque et nous avons mis en évidence la nécessité d'un argumentaire contextualisé, raisonné et utilitariste pour le français (L'Anglais n'est pas l'iceberg. Le Français n'est pas le Titanic).

En conclusion, « L'évaluation est une prise d'information, en vue d'une décision » (Charles Delorme). L'enseignant est au service des élèves qui ont des difficultés et non pas de ceux qui sont bons et il porte une partie de la responsabilité si l'élève ne progresse pas.

La formation s'est terminée par l'évaluation du formateur, du stage et des organisateurs. Les participants ont reçu les attestations de la part de Madame l'Inspectrice générale du département de Botoșani et ils ont exprimé leur reconnaissance pour cette semaine dense et très enrichissante qui leur a apporté beaucoup de bonnes pratiques à adapter en classe.

Les principaux points forts et apports de la formation sont :

- La contextualisation des informations théoriques
- La partie pratique de la formation (création, correction, partage d'opinions)
- Le formateur très bien préparé et avec des

réponses pour toute question

- L'échange de bonnes pratiques entre les collègues roumains
- Le professionnalisme des stagiaires qui connaissent leur métier et qui sont capables de s'autoévaluer de manière objective
- L'organisation du stage
- La présence de Madame l'Inspectrice générale de français

Ce que le stage va changer dans la classe

- La manière de concevoir l'évaluation (fiches d'évaluation, critères pour établir les barèmes, la grille d'autoévaluation des élèves)
- Faire progresser les élèves de manière plus organisée.
- La manière d'organiser l'évaluation formative et la remédiation

Conclusions : bilan et perspectives

Ce stage a été une occasion extraordinaire pour réactualiser et enrichir les connaissances et les principes spécifiques sur l'évaluation et la remédiation. Fondé sur de activités pratiques, les professeurs ont contextualisé les prérequis théoriques et se sont mis dans la peau des élèves pour trouver la meilleure méthode pour les faire progresser.

Nous avons finalement réussi à nous clarifier beaucoup de questions qui visaient l'évaluation objective et correcte des élèves et je veux appliquer ces nouvelles compétences dans mon activité didactique.

Le fait que nous avons échangé entre nous les expériences professionnelles, les difficultés, les solutions que nous avons trouvées dans diverses situations a constitué l'atout de ce stage, c'est pourquoi nous recommandons à tous nos collègues de déposer leurs candidatures pour des formations d'une très grande qualité organisées par CREFECO.



# FÊTE DE LA FRANCOPHONIE 2016

culture.fr

Vendredi, le 18 mars 2016, dans un spectacle qui a duré plus de deux heures, la langue française a été chez elle dans l'amphi du lycée COLEGIUL NAȚIONAL PEDAGOGIC "ȘTEFAN CEL MARE" BACĂU, ROUMANIE (lycée avec 1600 élèves, dont 200 participants). "Il s'agit d'un projet avisé par le Ministère de l'Éducation Nationale de la Roumanie, intitulé "Le français en toute franchise" - le projet étant maintenant à sa première édition, mais nous désirons que cette fête de la langue française devienne une tradition dans notre école", nous ont déclaré les initiateurs de ce projet, la professeure Maricica IOSUB et le professeur Mihai MURARIU. "Nous avons donné ce nom à notre projet dans la mémoire de notre collègue, ancien chef de chaire, qui - hélas! - n'est plus parmi nous (c'est lui qui a fondé la revue homonyme de notre école), car nous nous proposons de continuer son travail. Ce spectacle a été une vraie fête de la langue française, nous tenons à remercier nos collègues qui ont coordonné les élèves

(les professeures Mihaela ROȘU, Monica MUNTEANU, Laura MĂIMĂSCU, Daniela LUNGU, Nicoleta CĂRARE), la direction de l'école, mais aussi nos partenaires dans le projet: l'Université Vasile Alecsandri de Bacău (Faculté de Lettres), **ARPF Bacău** (Association Roumaine des Professeurs de Français, membre FIPF), le lycée COLEGIUL NAȚIONAL DE ARTĂ "GEORGE APOSTU" BACĂU, Palatul Copiilor Bacău. On remercie aussi nos invités d'honneur, anciens professeurs de français à la retraite", nous ont encore dit les organisateurs.

C'était un vrai spectacle de variétés: chansons en français, concours d'affiches avec les dix mots de la francophonie réalisées par les élèves (dessins, BD, mots croisés, prose, poésie), concours de films réalisés à partir de ces dix mots, saynètes, blagues en français. Félicitations à tous ces élèves!

<http://pedagogicbacau.ro/activitati/revista-le->



**Pour plus de détails, consulter:**

<http://www.dismoidixmots.culture.fr/boite-a-idees/realisations/fete-de-la-francophonie-a-bacau-roumanie>

<http://www.desteptarea.ro/limba-franceza-in-sarbatoare-la-colegiul-pedagogic/>



# Traduire, c'est écrire



prof. Maricica Iosub  
Colegiul Național Pedagogic „Ștefan cel Mare” Bacău

Le texte comme pierre d'achoppement est l'une des valeurs de notre Modernité. Origine du discours critique, car il pose lui-même la question de l'origine, défi et garant du commentaire, car il est publié sous le contrôle de l'auteur ou du philologue, le texte est imprimé et joint au trésor sacré de la bibliothèque. De nos jours, le texte s'accompagne toujours d'un auteur, qui se trouve même au centre de la notion de texte (l'« œuvre de... »). L'idée d'un « auteur médiéval » n'est pas connue au Moyen Âge et ce n'est qu'au cours du XIX<sup>e</sup> siècle que les manuscrits d'auteur gagnent un statut et une reconnaissance sociale.

Du VI<sup>e</sup> siècle au millénaire, la page est blanche, et c'est sur le territoire gallo-romain qu'on commence à la réécrire. La première condition pour le développement d'une littérature en langue vernaculaire est le public. Charlemagne répand l'utilisation de l'écrit comme moyen de diffusion de la connaissance, et particulièrement l'usage de la langue latine. S'appuyant sur les érudits britanniques, le latin médiéval s'uniformise et incorpore des mots nouveaux pour servir de langue internationale. Signalons tout d'abord la sauvegarde de nombreux textes de l'Antiquité, recopiés à l'initiative des maîtres, et grâce au travail des *scriptoria*, ateliers de copie, qui se développent dans les abbayes carolingiennes. Cela représente un progrès immense et la réalisation d'un rêve ancien, formulé sans doute dès la naissance de l'écriture : celui de la copie fidèle. Mais toute copie est une altération. Transcrire trahit, car la main humaine se déprend malaisément de la possession fugitive du sens. La langue prend dans son piège le copiste des *scriptoria*.

Le mot écrit devient la figure neuve de l'autorité (v. Note 1). L'écrit, même s'il est précaire et rare (v. Note 2) par rapport à l'oral, représente une valeur de référence et garantit l'échange des idées, tout comme la monnaie facilite le commerce des biens et des marchandises. Comme une conséquence, la société médiévale va progresser : elle passe d'un statut oral à un mélange d'oral et d'écrit. Si l'oral est l'usage contextualisé de la langue, l'écrit est le facteur du progrès et de la liberté. Les deux s'associent à un développement des échanges, à l'ouverture des destins, à l'émergence de nouveaux groupes sociaux.

Le lien exclusif du latin et de l'écriture se desserre pour s'ouvrir à la langue romane. Cela est une conquête importante qui confère légitimité à la langue vulgaire. Pour expliquer la mise en écrit des langues romanes, de multiples raisons ont été avancées. À l'appui de cette

affirmation, nous pouvons mentionner : le besoin de christianiser le petit personnel des lieux de culte et des monastères, le développement d'une littérature accompagnant le grand mouvement des foules pèlerines, comme la manifestation d'un public cultivé (v. Note 3).

Au Moyen Âge, la littérature s'oppose à l'authenticité et à l'unicité que la pensée textuaire associe à la production esthétique. Le sens est partout, l'origine nulle part. Tout ce qui est important, c'est la réécriture continue d'une œuvre qui appartient à celui qui lui donne une nouvelle forme. Cette activité multiple fait de la littérature médiévale un « atelier d'écriture » (v. Note 4).

L'œuvre médiévale de langue romane illustre clairement la spécificité de l'écrit manuscrit, et plus généralement de la culture scribale. Des notions telles l'originalité, l'imitation, le plagiat, dans la culture médiévale, prennent un autre sens que dans la culture de l'imprimé. Toujours ouverte, et comme inachevée, l'œuvre copiée à la main, manipulée, est appelée à l'intervention, à la glose, au commentaire. Se construisant face à un écrit préalable, elle se soutient de la seule distance qu'elle prend par rapport à l'énoncé qui la fonde. L'œuvre scribale est un commentaire, une paraphrase, le surplus de sens, et de langue, apporté à une lettre essentiellement inaccomplie.

Mais quel serait le meilleur scribe ? Celui qui ne comprend pas et reproduit des signes, ou celui qui comprend tout ? Le métier de scribe évolue peu à peu. Dans les communautés religieuses, la transcription est un travail collectif, avec une relative concordance des copies, car elles sont soumises au contrôle d'un correcteur. Les erreurs sont dues à une perception imparfaite suite à l'articulation ou à l'intonation. Par conséquent, l'écriture médiévale produit des énoncés en s'appuyant sur le jeu de la forme et du sens. Cette réécriture incessante à laquelle est soumise la textualité médiévale, l'appropriation dont elle est l'objet, nous invite à supposer que la variante n'est jamais ponctuelle.

Du Haut Moyen Âge au début de la Renaissance, nous constatons une dilatation du métier de scribe : il passe de l'artisan de l'écriture au remanieur, puis accède à la dignité d'auteur – éditeur. Dès le XII<sup>e</sup> siècle, des scribes de profession reprennent le relais des moines copistes : ils travaillent seuls ou en équipe, forment la catégorie des « maîtres d'écriture ». Leurs activités consistent à transcrire des documents à la demande.



Au Moyen Âge, toute œuvre littéraire est une variable ; toute copie est un déclin. La plume à la main, le scribe est une machine qui doit fonctionner mal, « afin que la pluralité et l'excès des variantes s'ordonnent, laissent apparaître les pentes de l'adultération, dessinent les branches généalogiques de la famille manuscrite » (v. Note 5). Mais toute copie présuppose un original sans faute et un auteur qui n'a pas droit au lapsus. Cette idée de la dégradation langagière implique une origine impeccable, l'auteur n'ayant pas droit à l'incorrection ou à la diversité de son langage. La philologie, science qui étudie les disciplines littéraires, telles : la rhétorique, la grammaire, la poétique, etc. (v. Note 6), s'adjoint une théorie littéraire qui est celle du génie. Elle met ensemble la théorie autoritaire du sujet, qui est le maître du sens comme du signifiant qui l'exprime, l'idée de l'origine et la notion de stabilité textuelle, en glorifiant un auteur transcendant. L'auteur, ayant un rôle important par définition, tranche par l'unicité de sa conception, l'opacité de son œuvre, la qualité de sa langue, avec la diversité scribale qui pluralise l'œuvre, en banalise l'expression, appauvrit la langue.

Bernard Cerquiglini dans *Éloge de la variante* affirme que la linguistique historique du français attache peu de valeur à cette mise en écrit, qui est importante seulement si elle permet d'établir les reconstructions sur quelque langue attestée. Ignorante des multiples conséquences du passage à l'écrit des langues vernaculaires que les recherches ethnologiques ont montrées de façon générale, la linguistique historique interroge peu les attestations qu'elle rassemble. D'une part, l'écriture décontextualise la langue et la rend audible, étant toujours un usage commun et jugé comme « bon », car il s'entoure de prestige. D'autre part, c'est le manque d'influence de l'écrit sur la langue elle-même. Pour la linguistique historique, l'écriture reste seulement témoignage et attestation, celle-ci n'étant pas acceptée par les partisans d'une oralité essentielle des cultures médiévales, et elle s'oppose au bon sens. Le français en est porteur d'une illustration exemplaire : l'évolution

phonétique de la langue française se stabilise et se décante dans le temps où cette langue acquiert une forme écrite.

Pour en tirer une conclusion, nous affirmons que l'intérêt que montre le monde médiéval pour l'écriture est très irrégulier. À l'époque médiévale, l'écrit est diffusé au sein de toutes les activités pour soutenir la mémoire orale. Si l'Église continue à maintenir sa prééminence sur l'écrit, la complexité des relations sociales et des opérations commerciales, augmentant entre les XI<sup>e</sup> et XII<sup>e</sup> siècles, impose peu à peu à la société laïque de recourir à l'écriture, et dès le siècle suivant, celle-ci se trouve bien intégrée dans la gestion des affaires ou la transmission du savoir. Pour les autres, l'écriture est avant tout un moyen de communiquer le savoir, la *translatio* bénéficiant ainsi d'un double statut : l'*elocutio* et l'*inventio*. Tous les changements au niveau du lexique, de la grammaire, de la syntaxe ou bien encore au niveau de la ponctuation n'ont pas réussi à mettre en grande difficulté le scribe obligé, au contraire, à (re)copier des textes, pour en créer un autre.

L'imitation interculturelle, très active au Moyen Âge, envisage, non plus une transmission, mais un transfert culturel, une *translatio studii*. Vu que l'intention du copiste est de s'approprier une culture littéraire nouvelle, sa traduction rivalise, dès le début, avec le texte original. Malgré le rapport incontestable qui s'établit entre la copie et son modèle, le travail du copiste dépasse la simple imitation. Jouissant d'une liberté totale (v. Note 7), il concentre son attention sur la production d'un nouveau texte, capable de répondre aux exigences d'un autre horizon culturel. Toujours est-il que le choix de réinventer un modèle, de transférer une œuvre pour pouvoir mieux la substituer, trahit « son besoin de combler le vide culturel de la littérature dont il émerge » (v. Note 8). Le travail d'invention, ainsi que la rivalité entre la traduction et le modèle qui en résulte sont assez limités au sein de l'imitation intraculturelle, car la copie et l'adaptation y sont déterminées par la filiation et par le désir d'assurer la continuité des œuvres littéraires.

## Notes

- 1 Bernard Cerquiglini, *Éloge de la variante. Histoire critique de la philologie*, Paris, Éditions du Seuil, 1989, p.36.
- 2 Entre les VII<sup>e</sup> et XI<sup>e</sup> siècles, les pratiques orales sont plus répandues (Bernard Cerquiglini, *Éloge ...*, *op. cit.*, pp. 36-37).
- 3 *Ibidem*, p. 39.
- 4 *Ibidem*, p. 57.
- 5 Bernard Cerquiglini, *Éloge ...*, *op. cit.* p. 76.
- 6 Dictionnaire Le Grand Robert électronique, s.v. *philologie*.
- 7 À l'époque médiévale les notions, telles le plagiat, l'originalité, l'imitation étaient employées avec d'autres sens que de nos jours.
- 8 Michel Huby, *L'adaptation des romans courtois en Allemagne au XII<sup>e</sup> et au XIII<sup>e</sup> siècle*, Paris, Librairie C. Klincksieck, 1968, p. 149.



# On chante, on danse et on apprend le français

Professeur Ramona Gabriela Secosan  
Collège Moșnița-Nouă - Timiș

À l'occasion de la fête de la Francophonie au mois de mars 2010 quelques élèves du Collège de Moșnița – Nouă (du département de Timiș) et moi-même, nous avons mis au point un projet culturel – artistique, en valorisant les habiletés et en répondant aux intérêts et aux besoins des élèves. En tant que professeur j'ai été animée par le désir de stimuler la créativité des élèves et de leur donner une forte impulsion pour qu'ils trouvent les moyens adéquats de s'exprimer artistiquement, surtout par la danse. Alors les élèves et moi, nous avons monté un spectacle dédié à la fête de la Francophonie, qui a été présenté cette année – là, dans la salle des festivités du collège.

Pour moi, professeur de français, le travail extra-curriculaire avec le groupe des élèves danseuses était une nouvelle expérience, très intéressante et enrichissante, du point de vue professionnel, car il s'agissait d'une manière attrayante et accessible aux élèves d'apprendre le français par l'intermédiaire de la danse et de la chanson. Nous avons formé le premier ensemble de Cancan français, composé de 12 élèves (jeunes filles), de notre école, à partir de la Vème jusqu'à la VIIIème classe, ensemble que nous avons appelé les „Fleurs de Moșnița”. On a investi dans ce

projet beaucoup de temps, du travail assidu, grâce auquel nos danseuses ont développé leur esprit d'équipe et ont exercé leur ambition, leur persévérance et leur talent artistique.

Nous avons évolué plusieurs fois à différents concours et festivals, jouissant chaque fois d'un succès remarquable. Ainsi, nous avons soutenu notre spectacle lors du Festival départemental de la Francophonie, déroulé à la Maison *Adam Müller Guttenbrunn* de Timisoara, puis à l'occasion de la remise de diplômes et de prix aux meilleurs élèves ayant participé à l'Olympiade de français.

Notre spectacle a été très apprécié par la communauté de Mosnita de sorte qu'une belle tradition s'est installée depuis: le spectacle a été régulièrement présenté au concours – festival „Lada cu zestre” qui se déroule deux fois par an, en deux étapes. La première étape est éliminatoire. Mais, notre ensemble les „Fleurs de Mosnita” a réussi à se qualifier aux étapes finales qui ont eu lieu à Timisoara.

La tradition de présenter la danse „Cancan” est restée vivante chez nous, ayant devenue l'un des moments les plus importants du programme artistique consacré à la fête de la Francophonie chaque année.





# Le comportement français à travers l'histoire



Russie  
Université d'Etat Bachkire  
Kapitonova I., Koudryacheva F.

En ce moment historique très compliqué pour la France lorsqu'elle est confrontée aux multiples défis économiques, politiques, aussi bien que conceptuels, il est bien important de revisiter quelques sources historico-philosophiques qui ont influencé l'esprit national français dans le processus de sa formation jusqu'à nos jours. Ce sont les tournants historiques de la France tels que l'époque gallo-celtique et celle de César, les Croisades des 11-13 siècles, la Guerre de Cent Ans et les guerres religieuses de 16<sup>ème</sup> siècle, la création de l'Etat national français et La Grande Révolution française, les guerres napoléoniennes, coloniales, , deux guerres mondiales et les changements industriels qui les ont suivies, ainsi que l'entrée de la France dans l'ère de la mondialisation – tous ces essors et toutes chutes – ont déterminé les particularités de l'esprit français national, de l'art et de la littérature française.

Afin de mieux comprendre l'esprit français contemporain, examinons ce qu'étaient les mœurs et les tempéraments des ancêtres des Français contemporains. Selon J. César (cité par Alfred Jules Émile Fouillée, philosophe et sociologue français du 19<sup>ème</sup> siècle dans son œuvre *“Psychologie du peuple français”* de 1898) les Gaulois sont:

*“mobiles dans les conseils, amoureux des révolutions”, se laissant, sur de faux bruits, emporter à des actions qu'ils regretteront ensuite, décidant par coup de tête des affaires les plus importantes; abattus par le premier revers comme ils ont été enflammés par la première victoire; aussi prompts à entreprendre des guerres sans motifs que mous et pauvres d'énergie à l'heure des désastres; passionnés pour toutes les aventures, se lançant en Grèce et à Rome pour le plaisir de batailler; généreux d'ailleurs, hospitaliers, ouverts, affables, mais légers et inconstants, vaniteux, très occupés de tout ce qui brille, ayant la finesse d'esprit et la plaisanterie prompte, le goût des récits et la curiosité insatiable pour toutes les nouvelles, le culte de l'éloquence, une étonnante facilité à parler et à se laisser prendre aux mots”*.

En étudiant le comportement français avide de débats, il nous semble aussi bien important d'attirer l'attention sur l'idée de Fouillée que la *“causerie en France, est tout un monde”* confirmée par les opinions

des chercheurs compatriotes aussi bien que par les étrangers visitant la France à son époque:

*“Une seule phrase sonore est capable d'enflammer ou de calmer le génie de ce peuple, tout comme le détourner d'un funeste revers. Un bon mot passant d'un bouche en bouche, a toujours consolé les Français dans les plus grandes détresses”* (Voltaire)

*“Il ne fallait pas trop se fier à ces joyeux compagnons: ils ont aimé de bonne heure à gaber, comme on disait au moyen âge. La parole n'avait pour eux rien de sérieux. Ils promettaient, puis riaient, et tout était dit”* (Michelet, Histoire de France)

*“Ici, il faut réellement faire des frais, et les Français apprécient au plus haut degré le talent de s'exprimer. Causer, pour eux, c'est penser tout haut”* (Ida Kohl).

*“J'ai reconnu aux Français un art admirable pour donner à la vie et à la pensée des formes précises et élégantes”* (Wagner dans sa lettre à G. Monod)

*“Nous raisonnons trop, le Français veut causer seulement, et à tout toucher légèrement”* (Le poète Arndt au 18<sup>ème</sup> siècle)

*“La Française est une artiste en conversation”* (Hillebrand)

*“Il faut que le Français bavarde toujours, même quand il n'a rien à dire. Dans le monde, il croirait offenser la bienséance s'il gardait le silence, ne serait-ce que quelques minutes”* (Johana Schopenhauer)

En reprochant aux Gaulois leur amour du bavardage et leur raillerie grossière, leur légèreté excessive, enfantillage et insouciance, les penseurs français, aussi bien qu'étrangers leur attribuent parfois les traits tout à fait opposés, tels que la politesse, la civilité, et l'aménité. Par exemple, Marius Fontaine, après avoir vécu en France pendant neuf mois, écrit qu'il n'a pas encore rencontré *“la plus petite incivilité, mais bien au contraire des aménités et des attentions de toute espèce”*.

En jugeant les Français comme *“aimant la guerre pour la guerre”* et *“possédant de manie géniale de la destruction”*, Heine remarque que *“les Français regardent l'amour de la patrie comme la plus haute vertu”* en gardant la générosité, *“une bonne dans le pardon des offenses”*. Strabon dit que les Gaulois *“prennent volontiers en main la cause des opprimés”*, aiment à défendre les faibles contre les forts!. A son tour, Hillebrand reconnaît aussi que *“le Français est capable de l'amitié la plus noble, la plus désintéressée, la plus dévouée...”*<sup>1</sup>

Il faudrait y ajouter les mots de Weber qui trouve les Français “*dociles, bons en apparence – si on ne les irrite pas*”. Strabon, lui aussi caractérise l'esprit des Gaulois comme “*irritable*” en précisant: “*si on excite ces hommes*”. Avec ce caractère passionné et emporté, – nous dit Fouillée – les Gaulois ne pouvaient avoir ni le goût de la discipline, ni de la hiérarchie.

Les caractéristiques nommées ci-dessus nous permettent de constater tout un spectre de nuances des traits de l'esprit français dans toute sa complexité et ses contradictions.

Un coup sensible sur la conscience nationale et culturelle des Gaulois a été porté par les colons romains. L'esprit gaulois, fier et passionné, a été brisé par la conquête de J. César: le Christianisme romain a remplacé leur ancienne conception du monde avec son incroyance en la mort, sa mythologie, ses dieux, ses multiples sciences et les droits équitables. La langue latine a remplacé les vieux idiomes celtiques. Pour les Français contemporains, cette assimilation latine ne semble pas tragique, ils considèrent la conquête de Rome comme un bienfait : après dix ans de guerres acharnées qui avaient fait trois millions de victimes et de prisonniers, cette conquête ne leur a apporté que la paix, l'ordre, un bon gouvernement, la richesse. “*Les Français se sont transformés par leur propre volonté et leur propre intelligence, non par l'effet de la conquête et de la violence,* – écrit Fouillée en ajoutant à juste titre que les Gaulois ont arrêté de se battre mais ont commencé à parler: “*ayant toujours aimé à se battre, les Gaulois parlaient*”.<sup>1</sup>

Tout le monde connaît les progrès incontestables des Français dans le domaine de la culture, littérature, des beaux-arts... dans les XVIII–XIX siècles, ce qui témoigne d'un esprit curieux, d'une attitude positive envers la vie, le futur, d'un intérêt pour l'autre.

Mais qu'en est-il de l'esprit français de nos jours? Adressons-nous aux conclusions résultant des recherches menées par le Centre Pour la Recherche Economique et ses Applications en 1999-2000:

“*Depuis plus de vingt ans, des enquêtes menées dans tous les pays développés montrent que les Français, plus souvent que les habitants des autres pays, se méfient de leurs concitoyens, des pouvoirs publics et du marché. Cette défiance va de pair avec un incivisme plus fréquent dans des domaines essentiels au fonctionnement de l'économie et de l'État-providence. Défiance mutuelle et incivisme persistent depuis plusieurs décennies. L'étude de l'évolution des attitudes sociales sur la longue période révèle que le civisme et la confiance mutuelle se sont dégradés après la Seconde Guerre mondiale. Nous soutenons que c'est le mélange de corporatisme et d'étatisme du modèle social français qui suscite la défiance et l'incivisme. En retour, défiance et incivisme minent l'efficacité et l'équité de l'économie, et entretiennent l'étatisme et le corporatisme. Ainsi, la défiance induit une peur de la concurrence qui provoque l'institution de barrières à l'entrée réglementaires, lesquelles*

*créent des rentes de situation favorisant la corruption et la défiance mutuelle*”.<sup>2</sup>

Les auteurs de ces recherches font une conclusion frappante sur des *causes historico-politiques* de cette défiance mutuelle, de l'aigreur et de l'incivisme des Français contemporains. Ils se révèlent moins polis et plus méfiants que les habitants de la plupart des pays européens indépendamment du bien-être. Selon les chercheurs, il y a trois causes à ce problème:

- 1) défaite dans la Seconde Guerre mondiale, occupation allemande et régime de Vichy;
- 2) corporatisme qui octroie les préférences sociales aux gens selon leur statut et la profession en favorisant ainsi la poursuite du bénéfice et en provoquant la suspicion et la défiance mutuelle;
- 3) étatismisme du modèle social français qui prescrit les rapports économique et sociaux dans le moindre détail, ce qui entrave un dialogue direct entre les gens.

C'est de là que vient la solitude ultime, la peur de communiquer avec les autres, la méfiance et la suspicion mutuelle.

Alain Touraine, sociologue français des nouveaux mouvements sociaux, dit que la société contemporaine révèle un déséquilibre bien considérable entre le progrès et la tradition, l'être et le comportement réel, les attentes et les résultats pratiques ce qui mène à la désunion entre le corps et l'âme, entre la mémoire et le bon sens, autrement dit, à une dissonance cognitive de l'homme.

Cette époque-là appelée par Z.Bauman, philosophe et sociologue britannique, dans son livre “*The individualized society*”<sup>4</sup> *l'époque de postmoderne* (ou “*la seconde modernité*” d'après Ulrich Beck, sociologue allemande) est marquée par la *liberté sans précédent* offerte par la société aux citoyens qui est accompagnée à son tour, comme en justement prévenait Léo Strauss, par *l'impuissance sans précédent*. Il écrit que ce n'est pas la peur devant l'inadaptation, mais l'impuissance-même de s'adapter, ce n'est pas un effroi provoqué par la violation des tabous mais la terreur devant une liberté absolue, ce ne sont pas des exigences dépassant les capacités humaines mais les actions désordonnées en recherches inutiles d'une voie sûre et continue.

Le philosophe français J. Derrida après avoir introduit le terme de “*déconstruction*” proposé par le philosophe allemand M. Heidegger et soutenu par le psychanalyste et philosophe français J. Lacan, envisage la déconstruction comme *la négation d'un monde traditionnel* de l'être humain.

La désagrégation des structures traditionnelles et des fondements de la société est aussi bien remarquées par le sociologue français contemporain G. Lipovetsky qui nomme la société contemporaine *société d'hyperconsommation*<sup>3</sup> avec sa *culture du plaisir et fragilisation des personnalités*<sup>3</sup>.



Les Français ont choisi le slogan – liberté, égalité, fraternité – comme la devise pendant la Grande Révolution Française. L'esprit français, plutôt gaulois, l'a accepté vu son besoin naturel d'équité générale, son goût pour les relations amicales étroites, la générosité, son désir d'actions passionnantes héroïques dirigées vers l'extérieur, lors de situations où les Français peuvent montrer leur caractère fier, intègre, aussi bien que leur talent naturel d'aimer et de savoir bien s'exprimer.

Mais après avoir vu plus profondément, il est juste de citer les paroles de De Tocqueville<sup>5</sup> qui disent que ce slogan démocratique *Egalité* et *Liberté* se métamorphose plutôt en *Similitude* et *Indépendance*. L'indépendance de l'homme vis-à-vis d'autrui l'enferme étroitement en lui-même en le faisant se sentir solitaire, impuissant, perdu dans la foule de gens semblables. “Liberté, égalité, fraternité” était un slogan très actuel pour l'époque avec la division en ordres très nette basée sur l'idée de la propriété privée. Il permettait à une grande partie de population française de secouer le joug de la servitude et de s'émanciper.

Mais avec l'évolution de la société française et les transformations profondes et rapides du XX-XXI siècle, le contenu de ce slogan acquiert des nuances supplémentaires qui désorientent parfois les gens, les

arrachent à leurs racines et de leurs traditions bien que l'idée de liberté, égalité et de fraternité leur restent chère.

Le retour aux traditions nationales riches se formant pendant les siècles, à la puissance intérieure de l'esprit français indépendant, équitable et fort d'une part, et de l'autre – au caractère léger, ouvert et sincère, au goût naturel d'aimer, de savoir communiquer, de former les relations amicales – tout cela pourrait aider les Français à surmonter les défis de l'histoire, ce “malaise existentiel”<sup>6</sup> actuel.

#### NOTES.

<sup>1</sup>Fouillée, A. *Psychologie du peuple français*. Evreux, imprimerie de Charles Hérissey. – 1898.

<sup>2</sup>Algan, Yann; Cahuc, Pierre. *La société de défiance. Comment le modèle social français s'autodétruit ?* – Editions Rue d'ULM. – 2007.

<sup>3</sup>Lipovetsky, Gilles. *Le bonheur paradoxal. Essai sur la société d'hyperconsommation*. Ed. Gallimard, 2006. – 378 p.

<sup>4</sup>Bauman, Z. “The individualized society” (2005).

<sup>5</sup>Alexis de Tocqueville (1840), *De la démocratie en Amérique II* (1re et 2e parties).

<sup>6</sup>Clément M.L., van Wesemael S. *Le Malaise existentiel dans le roman français contemporain*. – Editions universitaires européennes, 2011.



# **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 ».**

Prof. Irina MAXIM  
Colegiul Economic "Dimitrie Cantemir" Suceava

Les Mobilités individuelles Comenius représentent une opportunité pour le personnel enseignant pour améliorer ses connaissances et ses compétences d'enseigner dans sa spécialité ou en trouvant des connexions entre d'autres disciplines, pour élargir son horizon de connaître et comprendre l'éducation scolaire et pour être conscient de l'importance de la dimension européenne de son travail.

Les tendances actuelles de l'éducation sont de susciter l'intérêt des élèves pour la culture et la

civilisation d'autres pays européens, étant donné l'intention de la majorité des jeunes de partir à l'étranger à la fin ses études lycéales. Pour ces considérants j'ai choisi de participer à un stage de perfectionnement, intitulé *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 »*, déroulé dans la période 27 mars – 3 avril 2011 à la Ligue de l'Enseignement Paris, France.



*Stagiaires et organisateurs du stage*



Ce stage s'est proposé comme objectif principal d'informer les participants sur l'éducation interculturelle qu'on pratique dans les écoles primaires et élémentaires européennes, présentant les axes de travail du Réseau Euroschool et des sujets utiles pour réfléchir sur cette thématique et de la dérouler dans sa propre école après le stage.

Comme professeur de français, aimé par les élèves, je ne me limite pas seulement aux classes de spécialité, mais je m'implique aussi dans des activités diverses et attractives, qui restent dans la mémoire des élèves beaucoup plus de temps que la matière de la

programme scolaire, je désire toujours acquérir de nouvelles connaissances, de nouvelles méthodes et techniques modernes d'enseigner, que je puisse adapter aux besoins et aux intérêts assez divers de mes élèves. Ce stage de formation nous a offert une grille d'analyse, de comprendre les cultures nationales, pour aider les élèves à comprendre le contexte culturel des autres élèves étrangers et aussi une information pour les enseignants sur les questions spécifiques comme les programmes européens et les actions Comenius, le Cadre Européen Commun de Référence, le portfolio des langues étrangères.



J'ai participé aux débats constructifs sur les sujets de la thématique de l'éducation interculturelle déroulée dans le cadre du Réseau Euroschool: la formation des enseignants, l'égalité des chances, la lutte contre toute forme de discrimination, l'évaluation de pratiques et des projets afin d'aider les enseignants à contrôler la diversité dans l'école et les problèmes afférents. Ce cours nous a offert un regard sur les systèmes éducationnels des pays membres de l'Union Européenne et une meilleure compréhension des cultures et du spécifique national des autres participants.

Les activités se sont déroulées durant six jours, le programme étant très divers : cursus, ateliers, visites aux écoles qui déroulent des projets Comenius, visites culturelles, débats, emploi du TICE, présentations

vidéos. Les cours et les ateliers se sont déroulés chaque jour, sauf mardi, de 9 à 17 heures avec une pause pour déjeuner, de 12 à 13,30 heures. Le Mardi a été destiné aux visites des écoles et samedi matin on a évalué les projets présentés et on a finalisé le stage. Le soir on a fêté la fin du stage dans un festin sur une embarcation élégante qui nous a promené sur la Seine, ainsi on a profité l'occasion d'admirer et d'immortaliser les plus importants objectifs touristiques de Paris.

Chaque participant a réalisé un journal du stage sur la plateforme DIDAPAGE, qui a été très intéressant, étant un vif témoignage de notre travail dans le terrain, dans les écoles parisiennes, ainsi immortalisant nos impressions et les expériences vécues.



On a participé à un savoureux buffet européen où chaque stagiaire a présenté quelques produits culinaires de sa région, de son pays ; on a reçu beaucoup d'informations et matériaux didactiques intéressants sur le Réseau Euroschool, le portfolio des langues et d'autres programmes européens. On a appris des choses très intéressantes sur ce qui signifie enseignement européen et réforme dans l'enseignement.

Ce cours me servira aux classes de français mais aussi aux classes d'orientation et conseil, parce qu'il promeut des idées telles la diversité culturelle, la lutte contre la discrimination, la tolérance. Aujourd'hui le français n'est plus dans le top des préférences des élèves, mais cette chose peut être compensée par des activités attractives, plus proches de leurs intérêts.

Je considère que ces formations dans les pays européens sont très bénéfiques pour les enseignants, pour une meilleure compréhension des principes et des valeurs qui gouvernent l'Union Européenne. J'ai

trouvé très intéressants et utiles les échanges d'idées et de pratiques que j'ai réalisés avec les collègues français, belges, espagnols et bulgares, des conversations qui m'ont aidé mieux comprendre ce qui signifie l'interculturalité.

Par les activités proposées on a ouvert de nouvelles perspectives pour la réalisation des partenariats multilatéraux ou bilatéraux entre les participants au cours ou avec les écoles visité e aussi sur la plateforme e-Twinning.

Le grand avantage de ma participation à ce projet, auprès d'une expérience merveilleuse dans la ville la plus romantique du monde et la plus belle d'Europe, est que j'ai connu des gens exceptionnels d'un haut professionnalisme, auxquels j'ai lié d'amitié, et avec lesquels je resterai en contact tant pour partager notre expérience professionnelle que pour entamer un partenariat Comenius avec des écoles européennes sur les thèmes d'interculturalité.



*Le buffet européen et la danse populaire des roumains*



*Visite à l'École Élémentaire "Jean François Lépine"*





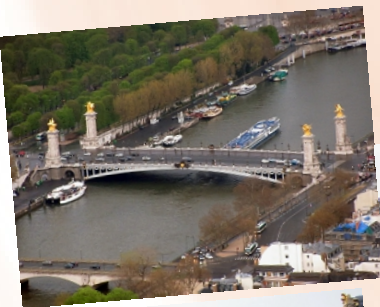
*Le festin dans le bateau mouche et une preuve du raffinement culinaire parisien*



*Fin de stage un soir d'avril à Paris*

Cette formation a eu comme résultat un augmentation de la dimension européenne par la manière de présenter e surtout d'évaluer les contenus didactiques; l'intensification du dialogue interculturel; la valeur méthodologique de transversalité des pratiques et des connaissances; le soutien de la création de nouvelles recettes de relations et de coopération entre le personnel éducatif des pays membres de l'UE.

Personnellement, je suis enchanté et très heureuse d'avoir eu la chance de suivre ce cours, d'accomplir mon rêve avec lequel j'ai quitté la faculté, celui de visiter Paris, d'apprendre qu'on peut entraîner les élèves dans des activités merveilleuses, en les enseignant le français et des aspects de la culture et civilisation des autres pays d'Europe, en même temps en leur réveillant la conscience de citoyen européen.



*Images de la Ville Lumière*



## Isabelle Poncet Rimaud, *Un regard sur l'épaule*



### *Habiter en soi et pour soi*



*Par Sonia Elvireanu, docteur en philologie,  
lectrice à l'Université Technique de Cluj -Napoca*

Écrivaine française contemporaine, membre de la Société des écrivains français d'Alsace et de Lorraine, de l'Académie Rhodanienne des lettres franco-suisse et du PEN Club international français, Isabelle Poncet-Rimaud est Poète par excellence. Elle publie en revues littéraires françaises et internationales, en diverses anthologies européennes. Après la parution de 13 volumes de poésie, elle se propose d'éditer une anthologie bilingue franco-roumaine en collaboration avec les Éditions Ars Longa de Roumanie. Celle-ci paraît sous le titre *Un regard sur l'épaule/Privire peste umăr*, traduite et préfacée par Christian Tămaș, en mars 2015.

L'anthologie réunit des poèmes écrits et publiés entre 1985-2014. Le lecteur a ainsi le privilège d'un regard d'ensemble sur la poésie d'Isabelle Poncet-Rimaud, une tentative de donner corps poétique à la quête du soi. La voie vers l'intérieur de l'être se construit sous le signe de l'amour, le leitmotif de ses poèmes. Le poète n'est pas embarrassé d'exprimer l'amour, la sève ineffable du mot qui nomme l'inexprimable, le vécu dans les couleurs inédites du moi créateur qui frémit à l'appel du souvenir éveillé du tréfonds de la mémoire et transposé dans ses poèmes.

L'amour semble être alpha et oméga de l'existence qui s'ouvre et se ferme dans le cercle

magique du sentiment dans toute la complexité de ses états, lumières et ombres. La flamme de la passion ne dure pas, l'être éphémère de chair ne peut pas lui donner l'éternité vers laquelle il aspire dans le monde réel, éviter le conflit entre les alterités, il peut uniquement l'éterniser par le mot magique, mystérieux, éclatant ou ténébreux et le refaire sans cesse, en lui offrant l'éclat et la beauté des couleurs de la terre. C'est ainsi que l'oeil et l'âme poétiques perçoivent le tourbillon intérieur à travers le poème, semblable au rituel sacré. Grâce à son caractère synchrétique, le mot harmonise dans sa quintessence couleurs, sons, odeurs, émotions - les correspondances baudelairiennes – et resémantise, tout en relevant la profondeur de l'imaginaire du poète.

Au-delà de la douleur du réel persiste la foi dans la possibilité de refaire l'unité primordiale, de retrouver la totalité du sens existentiel :

«Quand aboutiront/ leur découpage/ les ciseaux du temps/ nos silhouettes enfin/ détacheront leur marche/ Pas à Pas/ Alors/ immensément/ se souderont/ les bouches/ offertes/ et nous confondrons/ nos rives/ aux horizons multiples... » (*Credo*, p. 20). L'affirmation du credo agit comme une renaissance perpétuelle, la poétesse nomme le poème qui



l'exprime, le seul à avoir un titre, de même que les choses, les êtres, le vécu, car nommer, c'est un acte d'amour pour Isabelle Poncet-Rimaud.

Le poète et le monde existent par la force des mots et même au-delà, l'unité des altérités dans cet UN primordial reste une aspiration : « Ce lieu qui est nous/ parce qu'il dit l'origine/...ce lieu où s'assemblent/ les eaux contraires/ parce que s'affirme leur profondeur, / ce lieu où se jouent /nos présences/ dans la seule existence/ de nous, / ce lieu qui retient et délie/ c'est nous. » (p.64) Vivre dans l'absolu ne dure pas, mais on peut l'atteindre un instant par l'amour. Le poète transpose métaphoriquement cette quête du sens de l'être, guidé par la lumière de l'amour.

Le mot, créateur de sens et de symboles, c'est l'un des motifs obsessifs du poète: «J'ai rêvé tous mes mots/ en forme de phares ivres/ aux parfums de ma vie/ en fragments d'étincelles.../ les mots pleins,/ les mots sèves comme les mangues pommées /...les mots rouges qu'éclate le sang mûri,/...les mots bus qui vous laissent/ la plage et la mer et le vent/ et le vent et la mer et la plage/ enfanter de vous/ infiniment...» (p.16) Sa force consiste dans la transposition en poème de l'inexprimable, de l'intériorité de l'être, du soi, perçu comme unité des contraires.

La poésie d'Isabelle Poncet-Rimaud, construite sur la métaphore, s'éloigne du postmodernisme, aspire à l'universalité et par cela même sauve d'une chute brusque dans le quotidien obscur, elle élève dans la sphère de l'ineffable esthétique. Le poète français se tient à l'écart de l'empreinte du postmodernisme, c'est pourquoi il ne cultive ni le livresque, ni le ludique, ni l'ironie, éléments retrouvés chez les poètes roumains contemporains. Il cherche l'envol, la lumière, l'essence, l'amour comme principe éternel de l'univers : « Partout l'offre d'aimer, mais tu ne sais plus qu'entendre c'est s'abandonner. » (p. 81) Entre l'extérieur/l'intérieur, l'apparence/l'essence, le superficiel/le profond, l'ombre/la lumière, il choisit l'essence des choses et des êtres, les profondeurs du soi, la lumière de l'amour par lequel l'univers prend forme et sens : «Si tu savais le don d'Amour,/ note unique qui rend grâce/ et prosterne.../si tu savais le don d'Amour,/ d'un pas de plénitude,/ sans crainte aucune,/ tu prendrais route. » (p. 68)

Les vers sont courts, rarement un poème ample, au rythme saccadé ou lent, telle l'haleine de la

plainte étouffée ou de la réconciliation, ils suivent une ligne mélodique harmonieuse, malgré le vers irrégulier. Conscient de l'impuissance et de la trahison des mots, de l'illusion de capter le tumulte intérieur et l'ineffable de l'amour, le poète continue cependant de donner sens à ses émotions et à ses fantasmes, car le poème est le seul à faire face à la fuite inexorable du temps. Il invite à s'ouvrir vers soi, à l'exploration de l'intériorité, avec la patience, l'amour et la piété de la prière : «Entrer en soi/ comme on entre en prière, / pas à pas de patience/ que sous-tend/ la lumière.“ (p. 83) Le soi invisible est le siège de l'être profond dans le corps éphémère qui se veut révélé. D'où cette exhortation à chercher en soi-même: « Ne cherche plus la demeure,/ Renonce au pas de l'ailleurs,/ prends pied sur les rives de ton jour. » (p. 85)

Le symbolisme de l'arbre traverse les poèmes d'Isabelle Poncet-Rimaud, affirme la verticalité de sa pensée par ses poèmes de lumières et d'ombres, tout en suivant son credo dans la totalité de l'être comme possibilité de réconcilier les altérités, les deux principes fondamentaux de l'univers, féminin et masculin, le *yin* et le *yang* de la philosophie chinoise, *l'animus* et *l'anima* de la psychanalyse de Jung qui refont l'androgynie de Platon.

Le mot n'a pas perdu au fil du temps son pouvoir d'accéder à l'essence par le jeu inédit et inimitable du créateur, de transposer poétiquement l'universel. L'apparente caducité du signifiant par son usure n'empêche pas le signifié de témoigner de son pouvoir régénérateur par la resémantisation. La poésie d'Isabelle Poncet-Rimaud, qui refait la voie vers soi de chaque poète, en fait foi.

La traduction des poèmes en roumain, une performance stylistique de Christian Tămaş, refait harmonieusement l'univers lyrique du poète français, tout en ouvrant vers d'autres sens là où le français semble les enfermer. Le lecteur roumain n'a pas l'impression de se retrouver devant une traduction, les vers s'enchaînent si harmonieusement et naturellement qu'ils laissent goûter toute leur beauté et la richesse de sens de l'original. Ce n'est pas une simple transposition d'un texte dans une autre langue, mais un vrai acte de création dans la langue maternelle du traducteur roumain, qui réussit à retrouver et à rendre avec subtilité et talent la profondeur des poèmes français.



# LES CONTES DE CHARLES PERRAULT COMME SUPPORT DIDACTIQUE DANS LES CLASSES DE F.L.E.

MOLDOVEANU ANCA  
Collège de Cosâmbești et Collège "Alexandru Rădulescu" de Mărculești-IALOMIȚA

Les contes sont le sujet de mon mémoire. Dans cet article, je voudrais me concentrer surtout sur les contes de Charles Perrault.

J'ai choisi les contes parce que je travaille avec les enfants et les contes sont très intéressants pour eux. Les contes sont un bon moyen d'enseignement dans la classe. Les enfants se fient aux contes de fées parce qu'ils s'adressent à eux sous une forme qui leur est familière. C'est la forme magique. Les contes créent une partie de la culture orale. Le travail sur ce type de document peut être amusant mais aussi intéressant. Il est curieux de voir comment le conte naît, progresse et change. La dernière raison de mon choix est parce que je les aime beaucoup.

Il me semble nécessaire, tout d'abord, de justifier mon option, c'est-à-dire pourquoi utiliser le conte en classe de F.L.E. J'ai choisi le conte parce que c'est un bon moyen de développer l'imaginaire des enfants quel que soit leur âge, puis parce que les enfants apprécient le merveilleux que l'on peut retrouver dans le conte. Des choses inhabituelles apparaissent dans les contes. Je prends comme exemple *Le chat botté* ou *le maître chat* et l'idée qu'un animal puisse prendre la parole. Y a-t-il d'enfant qui n'ait imaginé que son chat parle? En effet, le fait que, dans le conte, un chat s'humanise au profit de son maître m'a paru intéressant, les enfants pouvant se projeter assez facilement dans ce genre de situation. Outre ce fait, les thèmes qu'on y retrouve sont plutôt d'ordre didactique.

Alors qu'est-ce que c'est que le conte ?

Le conte est caractérisé comme une courte activité narrative avec une action invraisemblable, avec l'imagination légendaire. Au début, il s'agissait d'un genre vulgaire écrit en prose. D'après les dictionnaires, c'est un récit, souvent très court, un récit merveilleux. Sous le titre « conte » on peut intégrer tous les textes littéraires qui sont nés sur la base d'un récit ancien.

D'après Geneviève Calame-Griaule le conte est « un genre narratif en prose » (v. Note 1). Elle ajoute aussi que « le conte est une fiction qui relate des événements imaginaires hors du temps ou dans les temps lointains. » (v. Note 2). Le conte peut distraire ou il peut aussi donner une leçon pour éduquer les enfants auxquels il est destiné.

Selon Jean Piaget l'enfant reste, en grande

partie, animiste (v. Note 3) jusqu'à la puberté ; dans son monde à lui, la frontière entre vivant et inanimé, hommes et animaux, imaginaire et réalité est encore floue. Les contes de fées sont si riches de possibilités qu'un même conte peut parler à un enfant de cinq ans tout comme à un enfant de treize ans. Mais leurs interprétations ne seront pas les mêmes.

Dominique Pir a écrit que les contes de fées illustrent de façon ludique les terreurs enfantines: la misère et l'abandon (*Le Petit Poucet*), la mort d'un parent (*Blanche-Neige*), les adultes puissants face aux enfants (*Le Petit Chaperon Rouge*), la jalousie fraternelle (*Cendrillon*). D'après lui, les contes parlent des cruautés de la vie et des luttes intérieures en leur donnant une forme tangible qui les rend moins effrayantes.

Le thème principal en est un combat entre le bien et le mal. Tous les deux motifs sont représentés à l'aide des personnages de conte. Le mal est personnifié en dragon ou en sorcière. Par contre, en ce qui concerne le bien, ce sont, par exemple, les gnomes qui aident le héros.

La langue du conte est pure et claire. Il y a plusieurs mots expressifs et beaucoup de verbes. Il est facile de mémoriser les contes parce que la langue des contes est assez souvent rythmique. Mais la langue n'est pas le moyen d'expression le plus important. Quand on conte, les gestes, le langage du corps a aussi une grande importance.

Le conte est traditionnellement une des premières rencontres entre l'enfant et la langue.

Le conte fait intervenir plusieurs dimensions :

- *affective, humaine*, liée au plaisir, à la relation avec le conteur et avec l'histoire ;
- *culturelle*, par la transmission d'un patrimoine culturel et l'étude des différentes cultures présentes dans la classe ;
- *éducative*, par le choix des contes étudiés et des sujets abordés (structuration de la personnalité et construction de schémas sociaux) ;
- *pédagogique*, en donnant du sens aux apprentissages ; apprendre pour conter soi-même ou tout simplement relire une histoire que l'on aime particulièrement.



## Objectifs possibles dans le cadre d'un projet didactique :

- développer l'imaginaire, la créativité,
- développer l'esprit critique,
- développer les capacités d'activation de la mémoire visuelle, auditive, sensorielle,
- construire et structurer un récit oral,
- découvrir les structures et la logique des contes,
- travailler la voix, l'attitude corporelle, le regard,
- étudier les différentes identités et spécificités culturelles présentes dans l'environnement dans le but d'un enrichissement mutuel,
- développer le langage, le vocabulaire,
- utiliser la langue, la prise de parole dans un but précis,
- être capable de prendre la parole devant

un groupe à des moments précis et en maîtrisant son comportement.

Au-delà de programmation régulière de contenus en milieu scolaire, la question de l'activité « conte » à l'école se pose dans le rapport avec une démarche pédagogique.

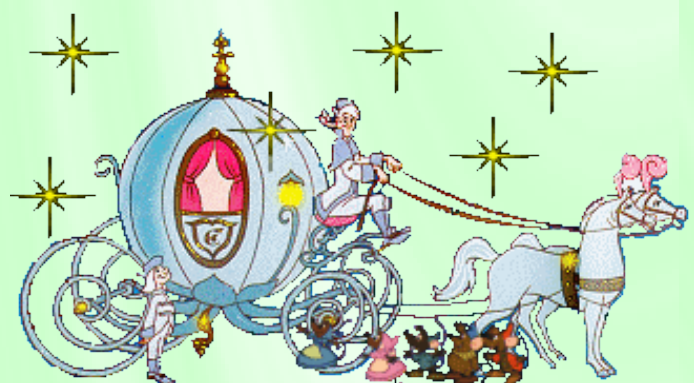
Les démarches prenant en compte l'oralité dans la classe s'inscrivent dans des processus qui interrogent l'ensemble de la pratique pédagogique.

L'enseignant qui accueille des conteurs, qui raconte ou qui fait raconter ses élèves, s'appuie sur un art de la relation et consacre une partie du temps éducatif aux questions de l'écoute et de l'expression, transformant ainsi l'ensemble de ses interventions.

Des enfants exclus ou en difficulté se retrouvent valorisés et écoutés. Par une pédagogie de l'oralité, des espaces de démocratie s'installent, des lieux de paroles voient le jour. Quel que soit le niveau scolaire, l'espace existe pour mettre en œuvre une approche éducative s'appuyant sur le récit.

## Notes

1. Calame-Griaule, Geneviève. – Contes tendres, contes cruels du Sahel nigérien. Paris, Gallimard (« Le langage des contes »), 2002
2. Idem
3. Animisme – c'est une forme de religion qui attribue une âme aux animaux, aux phénomènes et aux objets naturels. LACROIX, Ch., Le Petit Larousse, 2005, p. 92



# La Méthode du Jeu Didactique

Prof. LIONTE ANDREEA  
Școala Gimnazială, 24, Timișoara

## La Méthode du Jeu Didactique

Les années 1970 sont celles du fameux tournant communicatif et de la concentration sur l'apprenant; c'est de cette époque que datent aussi les premières tentatives d'introduction du jeu comme outil pédagogique à part entière en classe de FLE.

Au XXI-e siècle, nous assistons à une professionnalisation et à une institutionnalisation croissantes du métier d'enseignant de langue; le jeu à son tour semble toujours en mesure d'offrir d'avantageuses perspectives d'exploitation pédagogique. Il fournit les moyens de travailler en groupe de façon dynamique et diversifiée. De nos jours, beaucoup d'enseignants sont réservés en choisissant la voie ludique, mais je crois que la meilleure option consiste à essayer de mieux comprendre le fonctionnement des activités ludiques afin de les adapter à des objectifs précis, dans le cadre de contextes d'enseignement extrêmement diversifiés.

En effet, il est essentiel de former les professeurs de langues à une utilisation consciente du jeu, car les activités ludiques sont à même de leur permettre de personnaliser davantage leur pratique et d'élargir significativement leur boîte à outils, à condition qu'elle cessent d'être de simples passe-temps pour s'intégrer pleinement, avec des objectifs clairs et cohérents, à la séquence pédagogique.

### LES AVANTAGES POTENTIELS DU JEU EN CLASSE DE LANGUE

D'une façon générale, le jeu -pédagogique ou non- présente trois grands types d'avantages: des avantages moteurs, des avantages affectifs et des avantages cognitifs. Il va de soi que tous les jeux ne présentent pas les mêmes atouts; il revient donc à l'enseignant de déterminer les avantages qui l'intéressent et d'évaluer le jeu envisagé afin de vérifier que ce dernier possède bien les caractéristiques désirées.

Du point de vue de la motricité, certains jeux permettent aux participants de mieux connaître leurs capacités et de trouver une motivation supplémentaire pour les dépasser. En outre, dans la classe de langue, le jeu favorise un comportement communicatif global, en sollicitant le corps, la sensibilité et l'intellect.

Dans le domaine affectif, le jeu s'avère extrêmement porteur, car il permet souvent de dépasser l'égoïsme et d'explorer aussi des rôles

divers dont celui de partenaire, de leader et d'adversaire, et donc d'apprendre à gérer le travail en commun. Le jeu offre également l'occasion de multiplier les contacts, tout en établissant des rapports basés sur le respect des conventions réciproques.

Enfin, de manière générale, le jeu est un précieux instrument de socialisation, et il présente une forte capacité de transmission culturelle. Les activités ludiques exploitées à bon escient peuvent faciliter le travail d'une classe hétérogène; obliger enseignant et apprenants à reconsidérer leur rapport au corps, à la langue et à la société; contribuer à développer des aptitudes utiles au travail en équipe; développer l'intelligence, l'observation, la motivation, l'esprit critique, ainsi que les facultés d'analyse et de synthèse. Le jeu peut aussi aider à briser la monotonie des séances toujours semblables et introduire d'utiles repères mnémotechniques.

On croit fermement que le jeu peut apporter dans certains cas des solutions à diverses contraintes bien connues des enseignants, car il permet de briser la rigidité de la relation pédagogique traditionnelle. Le professeur n'étant plus origine, centre et aboutissement des activités, l'initiative et la parole sont rendues aux apprenants, tandis que le caractère réglé du jeu permet d'offrir des cadres tout à la fois souples et fortement structurés pour l'expression en grande groupe et dans des sous-groupes. Le jeu favorise aussi une participation accrue; il peut permettre de multiplier aussi bien le temps de parole individuelle et personnalisée des apprenants que leur temps de réflexion et de travail en autonomie.

Dans le cadre d'une activité ludique, les participants sont invités à s'exprimer avec une finalité précise dans la langue étrangère, sans se borner à reproduire les contenus du manuel. Le jeu rétablit l'équilibre entre les «bons élèves» et les «cancre», qui trouvent souvent l'occasion d'afficher des talents insoupçonnés et de regagner l'estime de leurs pairs, ce qui aboutit à une grande motivation et à une meilleure dynamique de groupe.

Le jeu peut aussi favoriser une meilleure prise de conscience de soi. Par la diversité des rôles qu'offre le jeu et par la possibilité d'un travail autour des paramètres de l'activité, il peut mettre en place une pédagogie différenciée. De plus, une bonne connaissance des matrices ludiques permet à l'enseignant un degré satisfaisant de la nouveauté et en assumant sereinement l'incertitude.



Ajoutons à cela que jouer fait vivre la langue en action et en relation: le jeu est une pratique sociale et constitue en lui-même une situation authentique facilement transposable en classe.

Selon moi, les grandes catégories de jeux qu'on peut utiliser en classe de FLE sont: les jeux de langue, les jeux d'expression, les jeux d'images, les jeux de défi et les jeux de stratégie.

## L'ARBRE À L'IMAGE

**NOM DE CONCEPTEUR** : prof. LIONTE ANDREEA

**MATRICE DE DÉPART** : L'arbre à l'image-jeu de mime.

**MATERIEL REQUIS** : corpus de cartes avec les professions.

**NOMBRE DE JOUEURS** : de 2 à 30.

**ÂGE DES ÉLÈVES** : ados à partir de 11 ans ; VI-ème classe.

**BUT DU JEU** : deviner correctement la profession mimé par chaque élève qui vient devant la classe.

**DÉROULEMENT** : dessiner au tableau noir deux arbres; constituer deux groupes, A et B.

Avant de commencer le jeu, on va créer une atmosphère propice au jeu, on va faire le tirage au sort: PILE ou FACE. L'équipe gagnante va commencer le jeu; un élève va tirer une carte et puis il va mimer la profession. Si les membres de son groupe devinent, son équipe gagnera une photo. L'équipe qui va ramasser plusieurs photos dans son arbre, gagnera le jeu.

### FICHE PEDAGOGIQUE

**TYPE D'OBJECTIFS PEDAGOGIQUES** : systématisation lexicale par compréhension orale.

**OBJECTIFS SPECIFIQUES** : révision des mots qui désignent les métiers.

**NIVEAU DE FLE SOUHAITÉ** : débutants.

**NIVEAU DE DIFFICULTÉ** : facile-medium

**APTITUDES EXPLOITÉES** : imagination, concentration, attention, capacité à mimer.

**PRÉPARATION REQUISE** : travail préalable sur le champ lexical des métiers.

### SUGGESTIONS D'EXPLOITATION ET TECHNIQUES D'ANIMATION

**CONSIGNES** : 1. On va commencer le jeu par PILE ou FACE, qui est un jeu classique; l'élève élu va venir devant la classe pour choisir une carte qui indique un métier; il doit mimer la profession et un membre de son équipe devra deviner; s'il reçoit une mauvaise réponse, l'équipe adverse va donner la réponse. L'équipe qui ramassera plusieurs photos dans son arbre, gagnera le jeu.

### ORDRE DES PRINCIPALES PHASES :

1- Constitution des groupes.

2- Explication du jeu

3- Mise en jeu

4- Eventuellement, gage pour l'équipe perdante.

**ORGANISATION DU TRAVAIL OPTIMALE** : Il peut donc être utile pour l'animateur de fabriquer un jeu de cartes avec les différents métiers.

Le mime est une activité souvent perçue comme amusante par les élèves. Bien menée, elle est très tonique et permet de réveiller une classe un peu apathique.

### VARIANTES ET PROLONGEMENTS

On peut appliquer la même activité au lexique des vêtements, des membres de famille ou des légumes et fruits, etc.

### Bibliographie

HAYDÉE SILVA, *LE JEU EN CLASSE DE LANGUE*, éd. CLE INTERNATIONAL, 2008;

DENISE CHAUVEL, SYLVIE MACÉ, *DES SCÉNARIOS ET DES JEUX*, éd. RETZ, 2002;

MARTIN BASSET-CLIDIÈRE, *JEUX D'INTÉRIEUR ET DE PLEIN AIR*, éd. MARABOUT, 2008;

PHILIPPE BRASSEUR, *1001 ACTIVITÉS AUTOUR DU LIVRE*, éd. CASTERMAN, 2007.

**LES SITES SUR LE JEU EN CLASSE DE FLE:**

<http://www.francparler.org/dossiers/jeux.htm>;

<http://www.crdp-limousin.fr/ressources/cddp23/cddp-eile/thema/presentation.html>

# Traces des Roumains célèbres à Paris : Constantin Brâncuși



Photo : Google Images

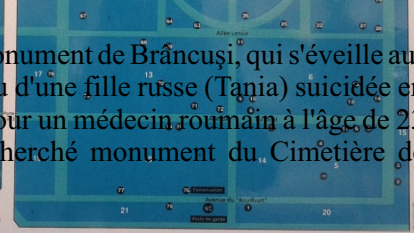


Photo : Google Images

## Le cimetière de Montparnasse

Ouvert en 1824, le cimetière du Montparnasse, d'une superficie de 19 hectares, est la deuxième plus grande nécropole parisienne, après le cimetière du Père Lachaise. Le visiteur y découvre les sépultures de beaucoup d'hommes célèbres, dont les Roumains : Eugen Ionescu, Emil Cioran, Constantin Brâncuși, Tristan Tzara.

„Le Baiser”, ce monument de Brâncuși, qui s'éveille au-dessus du tombeau d'une fille russe (Tanja) suicidée en 1910 par amour pour un médecin roumain à l'âge de 23 ans, est le plus cherché monument du Cimetière de Montparnasse.



## CONSTANTIN BRÂNCUȘI (1876 Hobița-Gorj, 1957 Paris)

L'un des premiers créateurs de l'art moderne. Apprécié en tant que père de la sculpture moderne.

### Caractéristiques de son œuvre :

élégance de la forme, son abstraitisation pour rendre son essence, l'utilisation sensible des matériaux, simplicité, raffinement, verticalité. Importance accordée à la lumière et à l'espace. Complexe structural à Târgu Jiu.

Citoyenneté française en 1882. Valeur reconnue au monde entier : le centenaire de sa naissance est proposé par l'UNESCO en 1976.

Il laisse au pays d'adoption ses ateliers, reconstitués devant le Centre Pompidou.



Photos : Mihai MURARIU



# L'ANNÉE BRÂNCUȘI

## FICHE PÉDAGOGIQUE

### «LA MUSE ENDORMIE»

#### LIRE ET COMPRENDRE LA SCULPTURE DE BRÂNCUȘI



Dr. Maria TRONEA  
Conseiller ARPF

#### Objectifs :

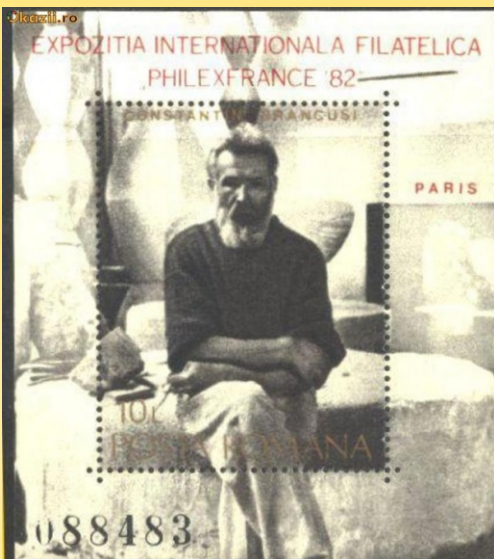
- Faire découvrir les chefs-d'œuvre d'art universel
- Éveiller l'émotion artistique
- Développer la compétence de compréhension de l'œuvre d'art
- Promouvoir l'interculturel
- Pratiquer la transdisciplinarité

#### Public :

Tout public, niveau B2

#### Matériel :

- Timbres : *Le Sommeil*, *La Muse* et autres
- Photocopies des timbres présentés
- Albums avec les sculptures de Brancusi et de Rodin
- Site web avec les œuvres de ces sculpteurs
- Textes illustrant le thème du sommeil chez Proust et chez Rilke.



À partir de l'émission commune des timbres-poste, intitulée « Constantin Brancusi », mise en circulation en 2006 par Romfilatelia, la société spécialisée dans l'émission et la vente des timbres, cette fiche pédagogique propose une approche comparative de la sculpture de Brancusi, « l'un des plus grands créateurs de tous les temps », selon Jean Cassou. La démarche, qui veut valoriser la pédagogie de la culture par l'intermédiaire du français, se veut en même temps motivante pour les apprenants par la valorisation de leurs passions. Le Musimage et la philatélie peuvent prolonger l'acquis des savoirs sur la culture en dehors de la classe de FLE, tout en lui conférant une perspective pragmatique, celle de la culture en acte.

Commencer par la présentation des timbres reproduisant deux sculptures de Brancusi, *Le Sommeil* et *La Muse endormie*, accompagnées par *La Colonne sans fin* et un portrait de l'artiste. Demander aux apprenants de faire une première lecture de ces images, en décrivant ce qu'elles représentent. Continuer en présentant des timbres distincts : *Le Sommeil* et *La Muse endormie*.

## ANALYSE DES IMAGES

Distribuer des photocopies des timbres et proposer les activités suivantes :

- Relever les caractéristiques de l'image philatélique synthétique (émission commune franco-roumaine, qui rend hommage à un artiste qui appartient à la fois à la Roumanie et à la France, deux pays amis, figurés par les couleurs de leurs drapeaux sur la *Colonne sans fin* de Brancusi).
- Observer et analyser la sculpture *Le Sommeil*, figurant sur le timbre présenté en premier lieu (l'aspect d'inachevé de l'œuvre, un bas-relief, une tête de femme plongée dans un sommeil de pierre, dont le visage enfoui dans le marbre jusqu'aux sourcils porte la marque du drame, la sensation l'emportant sur le spirituel.)
- Se renseigner sur *Le Sommeil* en faisant appel à l'Internet et aux études de spécialistes.

Sculpture de grand intérêt pour l'évolution de l'œuvre de Brancusi, datant de 1906, elle se constitue en brouillon de l'acte de naissance de l'époque de la création du maître appelée de l'ovoïde, étant en même temps sa première taille directe en marbre. *Le Sommeil* est en fait la réplique d'un plâtre antérieur, daté de 1906, intitulé *Le Repos*, remarqué par Rodin. La version en marbre du *Sommeil* a été achetée en 1909 par le collectionneur roumain Anastase Simu et se trouve à Bucarest, au Musée portant son nom. De facture naturaliste, *Le Sommeil* de Brancusi rappelle *Le Sommeil* de Rodin (marbre datant du 1889).



- Lire et commenter le texte ci-dessous.

### Doc.

« Quand je revenais elle était endormie et je voyais devant moi cette autre femme qu'elle devenait dès qu'elle était entièrement de face. Mais elle changeait bien vite de personnalité car je m'allongeais à côté d'elle et la retrouvais de profil. Je pouvais mettre ma main dans sa main, sur son épaule, sur sa joue, Albertine continuait de dormir. Je pouvais prendre sa tête, la renverser, la poser contre mes lèvres, entourer mon cou de ses bras, elle continuait à dormir comme une montre qui ne s'arrête pas, comme une bête qui continue de vivre quelque position qu'on lui donne, comme une plante grimpante, un volubilis qui continue de pousser ses branches quelque appui qu'on lui donne. Seul son souffle était modifié par chacun de mes attouchements, comme si elle eût été un instrument dont j'eusse joué et à qui je faisais exécuter des modulations en tirant de l'une, puis de l'autre de ses cordes, des notes différentes. Ma jalousie s'apaisait, car je sentais Albertine devenue un être qui respire, qui n'est pas autre chose, comme le signifiait le souffle régulier par où s'exprime cette pure fonction physiologique qui, tout fluide, n'a l'épaisseur ni de la parole ni du silence et, dans son ignorance de tout mal, haleine tirée plutôt d'un roseau creusé que d'un être humain, vraiment paradisiaque pour moi qui dans ces moments-là je sentais Albertine soustraite à tout, non pas seulement matériellement mais moralement, était le





- Observer et analyser la sculpture *La Muse endormie* figurant sur le timbre présenté.  
Tirée en bronze, la sculpture respire la lumière et la sérénité. Elle présente une tête couchée (métonymie d'un portrait féminin), déposée comme un masque. Les traits du visage sont stylisés, les yeux sont clos, la bouche entrouverte, la fine arrête du nez bien marquée, les sourcils étirés.
- Se renseigner sur la genèse de *La Muse endormie*.  
Issue du *Sommeil*, *La Muse endormie*, qui a connu dix variantes, marque une nouvelle étape dans la sculpture de Brancusi, celle de la spiritualité, de la joie sereine. Réalisée en pierre entre 1909 et 1910, la première version de *La Muse endormie* a comme modèle la baronne Renée Frachon. Les versions qui suivent se caractérisent par la suppression des traits qui aboutira à la forme de l'œuf.
- Comparer *La Muse endormie* et *Le Sommeil*.  
Si *Le Sommeil* tient encore du physiologique, faisant deviner sous le voile de l'immobilité et du silence le tourment de la vie, *La Muse endormie*, épurée de la matérialité, s'inscrit dans la géométrie pure, symbolisant l'état de rêve, l'idéal de la spiritualité.

## PROLONGEMENTS

- Lire et commenter le texte ci-dessous :  
Doc. 56. LA DORMEUSE

Figure de femme, sur son sommeil  
fermée, on dirait qu'elle goûte  
quelque bruit à nul autre pareil  
qui la remplit toute.

De son corps sonore qui dort  
elle tire la jouissance  
d'être un murmure encore  
sous le regard du silence.

Le poème appartient à Rainer Maria Rilke

(Prague, 1875-Montreux, 1926), écrivain autrichien qui a voyagé à travers l'Europe, admirateur du sculpteur Rodin, dont il fut secrétaire à Meudon (1905-1906). Il a écrit en allemand, mais aussi en russe et en français. *La Dormeuse* fait partie des poèmes français, écrits en Suisse, à Muzot, dans le Valais (*Vergers ; Quatrains valaisans*, 1926).

Inclus dans *Vergers*, ce poème évoque la musicalité du symbolisme et ses thèmes de prédilection.

## ANNEXE

- Réaliser un **PETIT DICO DE LA SCULPTURE**

**BAS-RELIEF** n.m. (pl. *bas-reliefs*) Sculpture adhérent à un fond, dont elle se détache avec une faible saillie.

**BURIN** n.m. Ciseau d'acier que l'on pousse à la main pour graver sur les métaux, le bois.

**BUSTE** n.m. Sculpture représentant la tête et le haut du buste d'une personne.

**CISEAU** n.m. Outil formé d'une lame ou d'une tige d'acier biseautée à l'une de ses extrémités et parfois emmanchée, servant à travailler le bois, le fer, la pierre.

**FONTE** n.f. Art, travail du fondeur. La fonte d'une statue.

**MOULAGE** n.m. 1. Action de verser, de disposer dans des moules de métaux, des plastiques, des pâtes céramiques etc. 2. Action de prendre d'un objet une empreinte destinée à servir de moule. 3. Reproduction d'un objet faite au moyen d'un moule.

**MOULE** n.m. Objet présentant une empreinte creuse, dans laquelle on introduit une matière pulvérulente, pâteuse ou liquide qui prend, en se solidifiant, la forme de l'empreinte.

**MOULER** v.t. Exécuter le moulage de. *Mouler une statue.*

**PLÂTRE** n.m. Ouvrage moulé en plâtre ; sculpture (modèle ou reproduction) en plâtre.

**RONDE-BOSSE** n.f. (pl. *rondes-bosses*) Ouvrage de sculpture (statue, groupe) pleinement développé dans les trois dimensions.

**SCULPTER** v.t. 1. Tailler (la pierre, le bois etc.) avec divers outils en vue de dégager des formes, des volumes d'un effet artistique. 2. Créer une œuvre d'art à trois dimensions par tout procédé, y compris le modelage. *Sculpter un bas-relief.* Sculpter en bois, en terre glaise, en pierre, en marbre. v. i. Pratiquer la sculpture.

**SCULPTEUR** n.m. Artiste qui sculpte (On dit aussi au fém. *sculptrice*.)

**SCULPTURAL, E, AUX** adj. 1. Relatif à la sculpture, qui évoque la sculpture. 2. Qui évoque la beauté formelle d'une sculpture classique. *Un corps sculptural.*

**SCULPTURE** 1. Art de sculpter. 2. Ensemble d'œuvres sculptées. *La sculpture romane.* 3. Œuvre du sculpteur. *Une sculpture en ronde-bosse.*

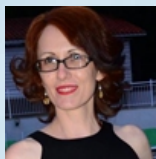
**TAILLE-DOUCE** n.f. (pl. *tailles-douces*) 1. Ensemble des procédés de gravure en creux sur métal (burin, eau-forte, pointe-sèche, etc.), par opp. à *taille en relief* ou *taille d'épargne*.

**TAILLER** v.f. Couper, retrancher qqch. d'un objet pour lui donner une forme.

**TIRAGE** n.m. Fonte d'une sculpture (en plusieurs exemplaires).

# Evaluation des compétences des apprenants : de la définition des objectifs aux activités de remédiation

(Formation co-organisée par le Centre régional francophone pour l'Europe centrale et orientale (CREFECO)  
de l'Organisation internationale de la Francophonie (OIF)  
et le Ministère de l'Education et de la recherche scientifique de Roumanie)



Prof. Magdalena MIRON  
Colegiul Național «Spiru Haret», Tecuci-Galați

41 enseignants et formateurs roumains venant des départements de la région de Moldavie, dont 4 inspecteurs et l'inspectrice générale de français ont participé en décembre 2015 à une session de formation organisée par l'Organisation Internationale de la Francophonie en partenariat avec le Ministère de l'Education nationale et de la Recherche scientifique de Roumanie et l'Inspection scolaire de Botoșani, mise en place par le Centre régional francophone pour l'Europe centrale et orientale (CREFECO) et animée par Pierre-Yves Roux, Responsable de l'unité expertise et projets au Département langue française du Centre international d'études pédagogiques (CIEP). Au cours des cinq jours (7-11 décembre 2015), les professeurs présents au stage ont été impliqués dans des activités de groupe et individuelles qui ont favorisé l'échange et le partage d'idées.

Cette formation - « **Evaluation des compétences des apprenants : de la définition des objectifs aux activités de remédiation** » - a visé à doter les participants de la méthode, de la réflexion et des outils leur permettant d'intégrer l'évaluation dans une pratique de classe innovante et efficace. La notion de *pédagogie de l'erreur* et celle d'une *remédiation différenciée et ciblée* ont été au cœur des travaux. La formation a suivi les objectifs suivants : différencier les types d'évaluation et leurs fonctions respectives ; intégrer l'évaluation dans un processus pédagogique global ; élaborer des épreuves d'évaluation pertinentes, pour toutes les macrocompétences (oral, écrit, compréhension et production, interaction) ; déterminer les critères de réussite et appliquer un barème ; analyser les erreurs des apprenants ; proposer des activités de remédiation ciblées et différenciées.

Les activités pratiques ont représenté sans doute le principal point fort de la formation. Pour les participants au stage les aspects théoriques n'étaient pas des nouveautés, mais les activités proposées ont facilité la compréhension de ces termes et le travail en commun et en groupes a favorisé l'échange. Des épreuves d'évaluation ont été présentées, commentées, critiquées et élaborées. La formation s'est appuyée sur un aller-retour constant entre pratique et théorie, entre travail individuel et en groupe. La richesse des activités pratiques a eu comme support beaucoup de fiches de travail que nous pourrions utiliser dans la

classe en les modifiant à souhait pour les adapter à notre contexte d'enseignement, au niveau et aux besoins de nos élèves.

Les principaux aspects visés ont été : la définition de l'évaluation, les types d'évaluations, les objectifs et les outils de l'évaluation, l'évaluation normative et évaluation critériée, l'évaluation formative, les critères de qualité pour une activité d'évaluation, l'évaluation de l'oral, l'auto et co-évaluation et la pédagogie de l'erreur.

Les réflexions sur l'évaluation ont eu comme élément déclencheur l'affirmation de Charles Delorme : « **L'évaluation est une prise d'information, en vue d'une décision** ». L'évaluation doit être intégrée dans une démarche pédagogique globale allant de la définition des objectifs à la phase de remédiation post-évaluation. Cette démarche sert à identifier si les objectifs fixés ont été atteints à la fin du processus d'enseignement. Les objectifs réalisés permettent le passage vers une nouvelle activité d'enseignement. La présence des objectifs partiellement réalisés ou non-réalisés suppose une analyse de la part de l'enseignant pour identifier les problèmes, faire la typologie des erreurs et proposer une remédiation pour chaque groupe de besoins.

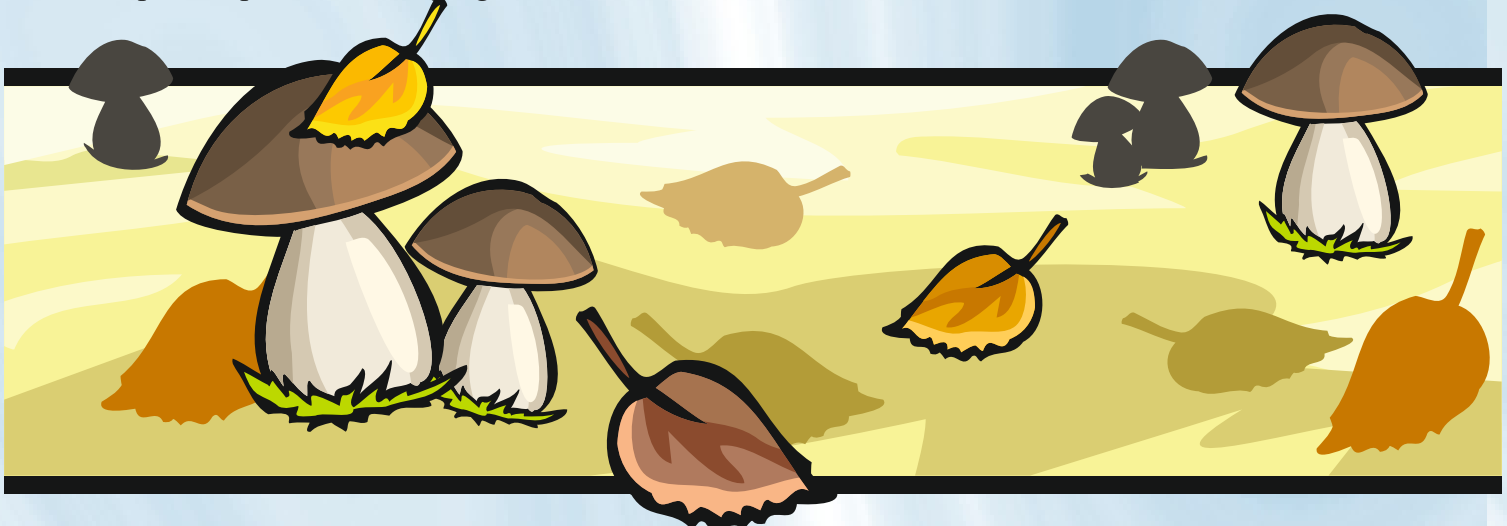
Une importance particulière doit être accordée aux *outils d'évaluation*. Nous avons passé en revue chaque type d'outil pour en trouver les avantages et les limites dans une évaluation et nous avons compris qu'un bon outil est celui qui est bien adapté à ce que nous voulons évaluer. Un élément très important dans la réalisation d'une activité d'évaluation est la *progression interne* (de l'objectif vers le subjectif, de la compréhension vers la production, du global vers le détaillé, des savoirs vers le savoir-faire et les compétences). On a souligné *l'importance de la consigne* – rédiger une consigne est une activité qui mérite une très grande attention, car de la qualité de la consigne dépend la qualité du travail effectué. De nombreux types d'exercices ont été observés et analysés pour arriver à une conclusion : la consigne doit être simple, claire, explicite. Il ne faut pas oublier les critères de qualité pour une activité d'évaluation : la validité, l'utilité, la fiabilité, l'objectivité, la représentativité, la discrimination et la transparence. On a fait aussi une analyse des problèmes spécifiques





liés à l'auto et co-évaluation des productions orales et à la pédagogie de l'erreur. Il est très important de faire la distinction entre *corriger* et *remédier*; l'erreur doit être considérée comme un symptôme et l'enseignant doit identifier la cause, aller à la racine du problème. Le dernier volet de la formation a porté sur la motivation des apprenants. Nous avons constaté l'existence d'un cercle vertueux/vicieux entre l'amélioration des performances et la motivation et nous avons pris connaissance de la typologie des apprenants selon Paul Hersey, construite en fonction de la présence/de l'absence de la compétence et de la motivation, et des mesures à prendre pour les aider à progresser.

À la fin de cette formation tous les participants ont exprimé leur satisfaction. L'organisation du cours, les techniques d'animation, la disponibilité du formateur ont conduit à une expérience inoubliable. La qualité de la formation a été soutenue par les qualités du formateur : son attitude, les méthodes utilisées, les activités proposées, la qualité des contenus du cours, l'interactivité ont créé une ambiance qui a favorisé la communication et l'échange. M. Pierre-Yves Roux n'a ménagé aucun effort pour dispenser une formation de très bonne qualité, intéressante, innovante, stimulante, déroulée dans un cadre de travail excellent.



# Charades et devinettes

## entre la difficulté et le plaisir de la découverte

Prof. Margareta BINEAȚĂ  
Școala Gimnazială nr. 81, Sector 3, București

La charade est un type de jeu lexical qui a un degré de complexité et de difficulté plus élevé, étant donné son caractère abstrait et son sens qui n'est accessible qu'à travers des calembours parfois difficiles à interpréter ou des ensembles sonores qu'on ne saurait pas découvrir tout de suite. Ce sont **Paul Guiraud** dans son ouvrage « Les jeux de mots » et **Luc Estienne** dans « L'art de la charade à tiroirs » qui s'occupent de ce type d'activités ludiques, en offrant aussi des exemples. D'après leur structure, les charades sont plus simples ou plus élaborées. Par exemple, dans une charade pour les journaux d'enfants, la deuxième syllabe du prénom Victor, c'est à dire TOR, sera définie comme : « Mon second est le contraire de la raison » (c'est à dire « tort »).

Dans une charade élaborée, on trouve des définitions plus compliquées et des associations sonores qui produisent des sens nouveaux : dans ce cas-là, les élèves débutants surtout, ont parfois besoin d'explications supplémentaires offertes par le professeur ou bien d'un support visuel (des dessins d'appui).

« Mon premier fait partie de la négation : PAS

Mon deuxième est un rongeur : RAT

Mon tout, un autre mot pour le ciel : PAS-RAT-DIS(paradis)»

Il y a aussi des charades agréables, même si elles exigent un temps de réflexion, pour les élèves ayant un niveau plus avancé de connaissances :

Mon premier est un oiseau bavard.

Mon deuxième est un outil qui coupe le bois.

Mon troisième est une négation.

Mon tout est un lieu où l'on va avec plaisir. ( piscine)

Ou un autre exemple :

Mon premier est un petit légume rond.

Mon second est quelque chose qu'on entend.

Mon tout n'est pas un mammifère. ( poisson)

Les devinettes sont des jeux lexicaux qui reposent sur les définitions des mots à découvrir. Les spécialistes qui ont mis les bases de ce type d'activités sont Jean Marc Caré et Francis Debyser. A cet effet, Debyser observe à juste raison que formuler une définition pertinente et suggestive en même temps pour découvrir un mot c'est un vrai art pour celui qui compose le jeu et une tâche difficile pour l'apprenant censé de déchiffrer l'énigme. C'est toujours Debyser qui note le fait que la devinette a un double volet, celui de la création et celui de l'interprétation. A cet effet, le spécialiste nous offre plusieurs exemples :

« Qu'est-ce que c'est ? »

1. Elle est tranquille, calme ou en colère.

2. Elle porte ou elle enveloppe.

3. Elle commence à l'endroit où finit la terre.

(LAMER)

1. Il est en bois, en pierre ou en fer.

2. Il est droit ou il tourne.

3. Il monte ou il descend. (L'ESCALIER).

Debyser est d'avis que pour faciliter la découverte de la solution d'une devinette, le professeur peut fournir à ces élèves des indications orthographiques portant sur : le nombre de lettres que contient le mot à trouver ; la (ou les) premières lettres du mot.

Les jeux de vocabulaire proposés et présentés par Caré et Debyser dans « Jeu, langage et créativité » sont plus proches des exercices structuraux traditionnels, étant susceptibles d'une forme relativement rigide et d'un léger manque de dynamisme, même si le côté nouveau et amusant y est présent. Ils peuvent se constituer en supports efficaces pour jouer sur le vocabulaire, exploité à plusieurs niveaux (expressions figées, actes de langage) mais leur caractère assez formel et « didactique » ne ménage pas trop de place à la spontanéité, à l'imprévu, à l'expression personnelle, à l'émulation qui entraîne toute une classe, la recherche et la découverte de la solution étant réservée, dans la plupart des cas aux « connaisseurs ». Même si de nos jours les devinettes, ou les charades de Caré et Debyser sont plutôt proches des exercices lexicaux habituels que d'une activité ludique « moderne », les deux spécialistes ont le grand mérite **d'avoir mis les fondements théoriques du jeu vu comme complément pédagogique efficace et utilisable en classe de langue étrangère**. Leurs jeux didactiques ont renoué la pratique pédagogique traditionnelle, en centrant l'enseignement sur le tournant communicatif : les notions ont été intégrées dans des contextes plus proches de la situation de communication réelle, en entraînant les élèves dans des activités ayant à la base **l'apprentissage par le plaisir, le nouveau et la surprise**.

### Bibliographie :

Caré Jean-Marc, Debyser Francis, *Jeu, langage et créativité*, Librairies Hachette et Larousse, 1978  
Augé, Hélène, Borot, Marie-France, Vielmas, Michèle, *Jeux pour parler, jeux pour créer*, CLE International



# La communication - concept, structure, particularités, repères méthodologiques

Prof. Dorobanțu Simona Cristina  
Colegiul Național de Informatică „Matei Basarab” - Rm. Vâlcea

« Chaque langue est une fenêtre ouverte sur le monde »

George STEINER

Qu'est-ce que c'est la communication ? Voilà une question à laquelle tous les auteurs de la littérature de spécialité ont essayé de répondre en fonction de la signification donnée au terme mis en discussion.

Comme la plupart des mots d'une langue, le verbe „communiquer" et le nom „communication" tous les deux sont polisémantiques, en comportant une multitude de significations. Naturellement, les définitions sont nombreuses et différentes mais indifféremment de l'école de pensée à laquelle appartient l'une ou l'autre, ou de l'orientation où s'inscrit chacune, celles-ci ont, au moins, les suivants éléments communs :

- la communication est un processus de transmission des informations, des idées, des opinions, soit d'un individu à l'autre, soit d'un groupe à l'autre.

- aucune sorte de communication quotidienne et / ou complexe – ne peut pas être conçue au dehors du processus de communication.

Définitions de la communication :

1) La communication est un processus, où les gens se partagent des informations, des idées et des sentiments ( Hyles S. / Weaver R.)

2) La communication est le processus par lequel une partie ( l'émetteur ) transmet des informations ( un message ) à une autre partie ( le récepteur)(Baron R.)

3) La communication est l'activité psychophysique de mettre en relation deux ou plusieurs personnes en but d'influencer les attitudes, les convictions les comportements des destinataires et des interlocuteurs ( Ross. R.)

4) La communication représente un processus de vie essentiel par lequel les animaux et les gens génèrent, obtiennent, transforment et utilisent l'information pour mener à bonne fin leur activité ou la

vie. (Brent D. R.)

On constate que la difficulté de définir la communication est donnée aussi par la diversité des angles de vue sous laquelle celle-ci peut être analysée.

Mais indifféremment des définitions formulées, ce qui importe c'est que cette ample démarche qui est la communication a été perçue et traitée comme élément fondamental de l'existence humaine. Des éléments concrets de la théorie de la communication apparaissent chez Platon et Aristotele, qui ont institué la communication comme discipline d'étude en Lyceum et dans l'Académie Grecque. L'époque moderne a représenté le „boom" de la communication qui s'est développée sous tous les aspects, étant l'objet de certaines analyses classiques et modernes.

Donc, la communication est l'action de communiquer, d'établir une relation avec autrui, de transmettre quelque chose à quelqu'un. Elle peut aussi désigner :

▪ l'ensemble des moyens et des [techniques](#) permettant la diffusion d'un message auprès d'une audience plus ou moins vaste et hétérogène ou l'action pour quelqu'un ou une organisation d'informer et de promouvoir son activité auprès d'autrui, d'entretenir son image, par tout procédé médiatique.

Elle concerne aussi bien l'être humain (communication interpersonnelle, groupale...), l'animal, la plante (communication intra- ou inter-espèces) ou la machine (télécommunications, nouvelles technologies...), ainsi que leurs hybrides : homme-animal; hommes-technologies... C'est en fait, une science partagée par plusieurs disciplines qui ne répond pas à une définition unique. Et si tout le monde s'accorde pour la définir à minima comme un processus, les points de vue divergent lorsqu'il s'agit de

la qualifier.

En français, le terme „communication" signifie d'abord «mettre en commun», puis «être en relation avec». Communication provient de la même racine latine qui a donné «commun» (communis) , «communiquer» (communicare, au sens d'être en relation avec, s'associer, partager ), et «communication » communicatio (le fait d'être en relation avec).

La communication est multiple, et chacun de nous a une attente précise et différente envers elle. Certains de nous y voient une opportunité économique, un vecteur de croissance et d'autres idéalisent son rôle dans la société.

On pense que la communication est l'art de vendre. Elle emballe des contenus. Son rôle est purement économique et devrait le rester. Elle est au service des entreprises, et sert à créer une relation entre l'entreprise, les produits et les consommateurs. C'est un véritable atout pour créer de la richesse, ou de la valeur: un outil incontournable dans une économie où tout est de plus en plus immatériel. Elle doit créer une relation entre l'entreprise et le client.

On pense que la communication est relation. Elle est médiation et créatrice de lien. La communication a le pouvoir de faire échanger, et de faire partager intelligemment des points de vue différents, et c'est pour cela qu'elle peut faire évoluer la société, et devenir un véritable garant de la cohésion sociale. Elle fédère, rassemble appuyant ainsi la communication pour apaiser les conflits, et instaurer la paix. Elle doit permettre le dialogue. Nous espérons qu'elle encourage un partage de perspective, ce qui est de plus en plus important dans notre société. Le monde est ouvert à nous dans toute sa complexité, notre génération est en besoin constant de mise en relation et de médiation.

On pense que la communication est intelligente. Elle répand l'information à tous, afin d'enseigner, de prévenir, ou de changer les comportements. La communication, parce qu'elle est information et compréhension devient un outil d'éclairage, elle provoque la prise de conscience, et suscite l'engagement. Elle doit intéresser. La

communication peut ré-enchanter notre société, face à la dissolution des liens sociaux la communication est pour nous la réponse à ce problème. Elle sera notre appui dans la construction d'une nouvelle cohérence sociale

On pense que la communication est poésie. La communication et la création vont de pair. Elles sont conditions d'un imaginaire collectif. La communication doit embellir le monde, le ré-enchanter. La communication est ainsi source d'émerveillement et de divertissement. Elle doit surprendre. Notre génération, depuis toujours entourée de milliers d'images à la minute, nécessite une création qui embellit notre quotidien, et qui sait nous surprendre.

### ➤ **Particularités de la communication humaine**

Les particularités de la communication sont mises en évidence par la multitude des situations de communication où se placent les gens :

1) la communication a le rôle de mettre les gens en relation les uns aux autres, dans le milieu où ils évoluent ;

2) dans le processus de la communication, par le contenu du message, on suit la réalisation de certains buts et la transmission de certaines significations.

3) tout processus de communication a une triple dimension :

- communication extériorisée (les actions verbales et nonverbales observables par les interlocuteurs) ;

- metacommunication (ce qu'on comprend au delà des paroles) ;

- intracommunication (la communication réalisée par chaque individu dans son for intérieur, au niveau du „soi"-même).

4) tout processus de communication se développe dans un contexte, c'est – à – dire, il a lieu dans un certain espace psychologique, social, culturel, physique ou temporel, avec lequel a une relation d'étroite indépendance.

5) le processus de communication a un caractère dynamique parce que toute communication une fois initiée, a une certaine évolution, se change et



change les personnes impliquées en processus.

6) le processus de communication a un caractère irréversible, c'est-à-dire, une fois transmis un message on ne peut pas l'„arrêter" dans son „ chemin vers le destinataire, en provoquant un effet quelconque sur celui-ci .

7) en situations de crise, le processus de communication a un rythme plus rapide et une sphère d'étendue plus grande.

8) la signification donnée à un message peut être différente soit entre les partenaires de l'acte de communication, soit entre les récepteurs du même

message.

9) tout message a un contenu manifeste (à la vue et d'un impact immédiat) et un autre latente (tardif), souvent ce dernier étant plus significatif.

#### BIBLIOGRAPHIE

19. Cucos, C., 1996, *Pedagogie*, Polirom, Iasi.

20. Cucos, C. (coord.), 1998, *Psihopedagogie pentru definitivare în invatamânt*, Polirom, Iasi.

21. Pânisoara, O., 2003, *Comunicarea eficienta*, Polirom, Iasi.

22. Soitu, L., 1997, *Pedagogia comunicarii*, Editura Didactica si Pedagogica , Bucuresti.

## J'Accuse

"Gardien principal" pendant 25 ans, dans un lycée du municipe de Bacău, j'ai eu le privilège de parler bien des fois avec des élèves mais aussi avec des professeurs.

Les thèmes des discussions ont été divers.

Pendant une telle discussion, on a analysé l'exemple suivant: le plan de production d'une entreprise était de 100 millions lei, partagé également en 4 trimestres, soit 25 millions lei pour chaque trimestre.

Pendant le premier trimestre, à cause des conditions météo, le plan n'avait pas pu être réalisé.

On a rectifié le chiffre du plan, pour que les salariés de l'entreprise puissent toucher leur salaire dans son intégralité.

Pour des raisons objectives, la situation s'est répétée pendant le deuxième et le troisième trimestre.

Même si la situation s'est répétée pendant le quatrième trimestre, la rectification n'a plus été possible, car on a passé dans une nouvelle année financière.

La similitude avec la situation de la réussite au baccalauréat est évidente. Il y a eu au fil des ans des

élèves promus incorrectement JUSQU'À la barrière de l'examen du baccalauréat. Coupables: parents, élèves, quelques professeurs.

La conduite des élèves vers un baccalauréat professionnel ne doit être faite qu'après le test d'aptitudes AVANT l'admission dans un lycée technologique.

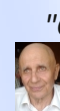
Un contrat de travail sur 5 ans s'impose, à notre avis, avec le futur employeur, au début du lycée, en respectant toutes les clauses.

Toutefois, on doit prévoir la possibilité qu'à la fin du lycée ou du contrat de travail, l'élève puisse suivre ses études à la faculté.

Inclure ces clauses est une chose absolument nécessaire, pour que l'élève ne soit plus mis devant d'autres "illusions perdues" de Balzac.

De cette façon, le "baccalauréat professionnel" confirme la vérité axiomatique que "le moteur du développement de la société est la production".

Dans ce contexte, un décernement des prix pour les élèves qui ont reçu des médailles d'or à différents concours scientifiques internationaux s'impose, de la même façon dont les gymnastes reçoivent toujours des prix.



"Gardien principal",  
pour conformité:  
Ionel MOSCOVICI

*Ingénieur, professeur gr. I à la retraite  
Bacău - jud. BACĂU*

P.S.

*Je serais honoré si les descendants du grand Zola m'accusaient de plagiat.*

# EDUCATION "OUTDOOR"

– Séquence didactique –

## « On mange à la française »

Prof. Alina SOREANU  
Lycée Théorique „Emil Racoviță" Baia Mare

**Discipline :** langue française (FLE)

**Professeur qui propose :** Alina Soreanu, Lycée Théorique „Emil Racovita" Baia Mare

**Classe :** 9 ième E

**Niveau de compétence :** A2

**Thème :** Recettes de cuisine

**Compétence visée :** P.O ( production orale ) – à la fin de la leçon, l'élève sera capable de présenter tout simplement une recette de cuisine.

**Unité :** « Faites la fête ! », manuel Humanitas, L2 , IX-e classe

**Type de leçon :** **outdoor** – consolider / approfondir les connaissances acquises antérieurement (vocabulaire des achats , l'article partitif, l'adjectif numéral cardinal , exprimer ses goûts et préférences en matière de cuisine , demander et donner des informations pratiques sur les produits alimentaires ).

### Objectifs

Objectifs grammaticaux

- Les expressions quantitatives
- Les articles partitifs

Objectifs pragmatiques :

- **Présenter une recette de cuisine**

Objectifs lexicaux :

- **Les ingrédients**
- **Les verbes d'action**

Objectif culturel

- Se familiariser avec la tradition gastronomique

### Activités d'apprentissage

1. Se mettre d'accord en ce qui concerne les ingrédients nécessaires pour une recette de cuisine ( travail par groupes de 4- 5 élèves )
2. Identifier les rayons de l' hypermarché où l'on pourrait aller chercher les ingrédients pour chaque recette .
3. A l'aide d'un employé CORA , les élèves choisissent les ingrédients les plus convenables et le meilleur marché pour leurs recettes.
4. Jeux de rôle : le représentant de chaque groupe joue le rôle du vendeur et chaque membre de son groupe joue le rôle du client , en lui posant des questions sur les ingrédients, sur les quantités , en exprimant aussi les préférences pour certains produits qu'on veut acheter.
5. Dans la cuisine CORA, on assiste à la préparation d'une des recettes des élèves ( la pizza ) . Les élèves posent des questions ( sur la préparation de la pizza ) à la directrice de l' hypermarché CORA , qui joue le rôle du cuisinier ( parce qu'elle parle très bien le français ).

### Stratégie didactique

**Méthodes :** conversation, explication, problématisation, expérimentation

**Moyens :** recettes de cuisine, les produits alimentaires de l' hypermarché CORA , la cuisine CORA.

**Formes d'organisation :** frontale, par groupes , en équipe

**Ressources :** la classe 9e E ( 25 élèves )

L' hypermarché CORA et ses employés





## Déroulement de l'activité

### INDOOR

- l'actualisation du vocabulaire des achats ( ingrédients, plats ), l'expression de la quantité, l'article partitif, les goûts et les préférences , le pronom « on », le présent de l' indicatif

- à
- voir la fiche de travail attachée de la séance 1( indoor)

### OUTDOOR

Tâches :

1. Identifiez , sur les rayons du magasin , les ingrédients nécessaires pour votre recette de cuisine.
2. Demandez des informations au vendeur / cuisinier CORA , concernant la préparation de votre recette.

### INDOOR

*Production écrite* : Créez une recette de cuisine franco-roumaine , en n'utilisant que sept ingrédients. Complétez-la par les moyens et le temps de préparation.

Séance 1

Titre : Découvrir la galette des rois

Compétence visée : comprendre un document oral portant sur une recette dans le but de parler sur leur plat

Supports :

- vidéo <https://www.google.ro/#q=tv+5+monde+comprehension+de+l'oral+le+nourriture>
- des images (le gâteau d'anniversaire, la crêpe, la galette de rois)
- les fiches d'exercices

Objectif :

- Reconnaître dans un document vidéo les expressions quantitatives et des mots désignant les ingrédients



Phase	Durée	Activité du professeur	Activité de l'élève
1.	5 minutes	Le professeur montre aux élèves des images avec des desserts. Il leur pose des questions portant sur ces images.	Les élèves répondent qu'il s'agit de plusieurs desserts. Ils énumèrent quelques ingrédients communs (le sucre, la farine, les œufs, le beurre, l'huile etc).  Les apprenants reconnaissent les images communes pour les deux cultures (roumaine et française).
2.	10 minutes	Le professeur propose un document vidéo.  Premier visionnage sans son  Le professeur pose des questions aux élèves sur le document présenté.	Les élèves regardent le document et répondent oralement au questionnaire.
3.	13 minutes	<i>Deuxième visionnage avec le son</i>  Le professeur donne une fiche de travail pour vérifier la compréhension détaillée de la vidéo.  Le professeur intervient dans la correction des erreurs là où il est le cas.	Les élèves remplissent la fiche de travail et mettent en commun les résultats obtenus pour se corriger réciproquement.
4.	20 minutes	Troisième visionnage avec son  Le professeur demande aux élèves d'écrire toutes les expressions désignant la quantité en les employant dans de nouveaux contextes.	Les élèves travaillent en sous groupes. Les membres de chaque groupe écrivent sur une feuille commune les expressions qui désignent la quantité et les emploient dans de nouveaux contextes. Le représentant de chaque groupe lit les productions obtenues et tous mettent en commun les résultats.
5.	2 minutes	Le professeur demande aux élèves de chercher et ensuite de présenter les quantités et les ingrédients nécessaires d'une galette roumaine	Les élèves notent la consigne.

## Phase 1

### Questionnaire 1

Répondez aux questions suivantes :

1. Dites ce que les images suivantes représentent.
2. Nommez les ingrédients communs utilisés pour la préparation de ces desserts.
3. Dans quelles circonstances mangez-vous ces desserts ?
  - a) .....
  - b) .....
  - c) .....



## Phase 2

### Questionnaire 2

Répondez oralement aux questions suivantes :

1. Quelle est l'activité présentée ?
2. Où croyez-vous qu'on fait l'activité ?

## Phase 3

- Fiche de travail

Remplissez la fiche de travail ci-dessous :

Pour combien de personnes prépare-t-on cette recette ?

- a.) Cochez les ingrédients que vous avez entendus dans la vidéo
- b.) Répondez par Vrai ou Faux :

- La galette de rois est une sorte de fromage.
- Il faut du chocolat pour la galette des rois.
- Il faut préchauffer le four.
- Il faut la même quantité de poudre d'amande que de sucre pour la galette de rois.

beurre  
vinaigre  
œufs  
huile  
vanille  
farine  
persil  
moutarde  
poudre d'amandes  
lait





# BANDE DESSINÉE

Phosphore, novembre 2013

Oana Petre

Colegiul National Mihai Viteazul - Bucuresti

Occupé



vincent caut.



## OBJECTIFS

### - **communicatifs:**

- lire et comprendre une BD
- exprimer son opinion

### - **linguistiques:**

- le lexique de la bande dessinée
- travailler le lexique nécessaire pour présenter, décrire, procéder à des repérages
- les synonymes, les antonymes
- le langage familier
- l'infinitif, les groupes des verbes, les temps de l'indicatif

### - **socio-culturels**

- l'humour
- découverte d'une BD francophone

**Niveau: A2-B1**

## LE VOCABULAIRE DE LA BD (v. Note 1)

### **Anatomie d'une bande dessinée**

Les amateurs s'entendent sur un certain nombre de mots et de définitions pour décrire les différents éléments dont sont composées les bandes dessinées.

la **case** est une vignette contenant un dessin. À noter qu'une bande dessinée n'a pas forcément de case.

le **strip** (de l'anglais : « bande ») ou **bandeau** est une suite de cases, disposées sur une ligne.

la **planche** est un ensemble de cases, souvent disposées sur plusieurs lignes. On applique généralement le mot planche au document original. L'auteur numérote souvent sa planche discrètement dans un coin de celle-ci. La numérotation des planches n'est pas nécessairement égale à la numérotation des pages de l'album dans lequel elles paraîtront.

les **bulles** ou **phylactères** sont des textes intégrés aux vignettes, destinés à la transcription des dialogues des personnages de l'histoire. Les bulles sont souvent rondes (d'où leur nom) et parfois rectangulaires. Pour les pensées ou les rêves, elles ont souvent une forme de nuage. La « queue » de la bulle désigne le personnage qui parle.

les **récitatifs** sont des panneaux généralement situés au bord des vignettes et servant aux commentaires en « voix off », notamment pour donner des indications de temps et de lieu (« Au même instant à Moulinsart... ») ou pour fournir des informations permettant une meilleure compréhension de l'action (« Linda ignore qu'Alan a survécu à sa chute »). L'auteur de Blake et Mortimer, Edgar P. Jacobs, a beaucoup utilisé de récitatifs pour ses albums.

un **album** est un recueil de planches qui peuvent appartenir à une même série, à un même auteur, ou à un même thème (albums collectifs). On parle typiquement d'album pour les recueils cartonnés et reliés dans un format proche du A4, on qualifie souvent les albums plus petits et reliés par des agrafes de comics (de comic book).

une **série** est un ensemble d'albums reliés par un thème ou un personnage, parfois dans un ordre chronologique.

### **1 À partir de l'anatomie d'une bande dessinée présentée ci-dessus, reliez les termes à leur définition:**

Le croquis	a. suite de vignette
La bulle	b. espace réservé aux paroles des personnages
La vignette	c. carré où se trouve un croquis
La bande	d. illustration

*Corrigé: le croquis – d, la bulle – b, la vignette – c la bande – a*

## **MONTREZ LA PLANCHE SANS SON TEXTE**

### **2. Quel personnage est récurrent? Décrivez-le. Où se trouve-t-il?**

*Corrigé: C'est un garçon aux cheveux noirs qui porte un pantalon gris, un blouson bleu, un t-shirt vert et des chaussures noires. Il a dans la main un livre. Il se trouve dans le parc.*

### **3. Que veut-il faire?**

*Corrigé: Il veut trouver une place tranquille pour lire.*

4. Qui rencontre-t-il? Que fait chaque personnage rencontré? Complétez le tableau suivant:

PERSONNAGES! QDMBNMSQ®R	DESCRIPTION DU PERSONNAGE	CE QUE LE PERSONNAGE FAIT

Corrigé:

PERSONNAGES! QDMBNMSQ®R	DESCRIPTION DU PERSONNAGE	CE QUE LE PERSONNAGE FAIT
1. un homme	Gros, il porte un blouson blanc, il est chauve	Il écoute de la musique
2. une jeune femme	De longs cheveux noirs; elle porte un jean bleu, un pull jaune et un écharpe rose	Elle parle au téléphone
3. un couple de vieux	Très vieux, laids, ont un air méchant	Ils se reposent sur un banc
4. un homme aux lunettes	Il a des lunettes, un béret marron, un pull vert, un pantalon bleu et des chaussures grises. Il a les cheveux roux.	Il joue de la guitare
5. un couple d'amoureux	La femme a de longs cheveux roux et un pull jaune. L'homme a les cheveux marron. Il a des lunettes, un pull bleu, un pantalon et des chaussures marron.	Ils s'embrassent

5. Après toutes ces rencontres que fait le protagoniste?

Corrigé: Il se dirige vers sa maison et monte l'escalier au 1er étage où il habite, décidé de lire dans une pièce. Il frappe à la porte mais personne ne lui répond.

6. Selon vous, de quelle pièce s'agit-il?

Réponse libre

TRAVAIL AVEC LE TEXTE EN GROUPES DE 4 SANS MONTRER LE TITRE

On forme quatre groupes d'élèves. Chacun va recevoir une bande et les répliques correspondantes mélangées.

7. Complétez les boules avec les répliques suivantes:

1er groupe

Pof/ Certains lisent aux toilettes. Moi, j'aime m'asseoir ici, sur mon banc préféré. Il est tout au bout d'un petit chemin isolé qui surplombe la ville. / Le soir, personne aux alentours. Il n'y a que moi, mon roman, et mon coucher de soleil.

2ème groupe

Bon. Tant pis. Je prends le banc d'à côté. Il est bien, aussi... / Euh... Excusez-moi... / Je voulais lire tranquillement, et... euh... / Oué, allô? Vanessa? Devine ce qu'il m'a dit, tout à l'heure! Il me kiffe, j'te dis. C'est sûr!

3ème groupe

Raté. Le prochain? / Mais c'est pas vrai! Qu'est-ce que vous avez tous à traîner sur les bancs, ce soir?! / Encore raté. / Bon, bon. Il est pris... Le prochain, alors. / Ahahah! Trop lol!



#### 4ème groupe

Je lirai chez moi, dans mes chiottes, comme tout le monde! Au moins, ici, je serai tranquille./J'abandonne! Tant pis pour le coucher de soleil, tant pis pour le romantisme!/? / C'est pris!

Mise en commun

#### 8. Est-ce que les hypothèses ont été vraies?

9. **Donnez un titre à cette bande dessinée et justifiez votre choix (Puis le professeur dévoile le titre choisi par l'auteur) .**

#### 10. Trouvez la définition de chaque mot/expression:

surplomber, alentours, traîner, tant pis, lol (fam.), kiffer (fam.), les chiottes (fam.),

- a. lieux voisins, environs
- b. cela ne fait rien
- c.(péjoratif) aller sans but ou rester longtemps (en un lieu peu recommandable ou peu intéressant)
- d. dominer en se trouvant au-dessus
- e. cabinets d'aisances, toilettes
- f. aimer, adorer
- g. mort de rire

*Corrigé: surplomber – d, alentours – a, traîner – c, tant pis – b, lol – g, kiffer – f, chiottes – e*

#### 11. Trouvez dans le texte de la BD les synonymes des mots suivants: calme, échoué, délaisser.

*Corrigé: calme = tranquille, échoué = rate, délaisser = abandonner*

#### 12. Trouvez dans le texte de la BD les antonymes des mots suivants: le lever de soleil, quelqu'un, passé, faux, personne, agité.

*Corrigé: le lever de soleil ≠ le coucher de soleil, quelqu'un ≠ personne, passé ≠ prochain, faux ≠ vrai, personne ≠ tout le monde, agité ≠ tranquille*

#### 13. Écrivez correctement ces structures et expliquez leur emploi.

**J'te dis.**

**C'est pas vrai**

*Corrigé: Je te dis / Ce n'est pas vrai – langage familier*

#### 14. Complétez le tableau suivant à partir du texte de a BD:

VERBE	INFINITIF	GROUPE	TEMPS

### L'humour selon les couleurs :

#### - L'humour noir :

Cible : La misère, l'obscénité et le côté noir de la vie. Pur, choquant et funèbre pourraient être les trois caractéristiques de l'humour noir. Se moquer de la mort permet de la tenir à distance, ou de se faire à l'idée qu'on n'y coupera pas. L'humour noir permet d'affronter les pires épreuves de la vie en gardant une conscience aigüe des événements.

#### - L'humour gris :

Les adeptes de l'humour gris, un dérivé de l'humour noir, ont cette façon enjouée d'être déprimé. Grands thèmes de l'humour gris : le présent maussade, les ratages, l'avenir incertain, la solitude sexuelle, les dépôts de bilan, les fiascos en général, ... L'humoriste en gris est fasciné par les minuscules détails du quotidien, tous les riens de la vie. Sentiment d'inconfort social partagé entre l'humoriste gris et les rieurs.

#### - L'humour jaune :

L'humour jaune évoque l'autodérision. Cet humour est la marque d'un faux détachement, alliage d'un certain rire et d'un malaise évident. C'est une forme d'auto-ironie.

#### - L'humour vert :

C'est prendre les choses de très haut, faire preuve de fausse naïveté.

#### - L'humour rouge :

L'humoriste rouge manifeste la volonté d'intervenir, de réformer, de changer la société: il s'implique sans prendre une posture de supériorité, il sait rester philanthrope mais pas dupe.

#### - L'humour bleu :

Il consiste à présenter ce qui ne va pas de soi comme allant de soi. Il déclenche des fous rires par les extravagances qu'il manie et les détails cocasses qu'il désigne.

#### - L'humour blanc :

L'humour blanc désigne la tendance en tout humour à chercher à atténuer, relativiser, minimiser. L'humoriste blanc fait acte de modestie : il reste profondément humain et exprime la vanité des choses, avec la plus grande humilité.

### 15. Quel type d'humour on rencontre dans cette BD? Justifiez.

*Corrigé: Il y a de l'humour noir. Il souligne avec cruauté, amertume et parfois désespoir l'absurdité du monde.*

### 16. Imaginez la suite de cette histoire (10-15 lignes).

#### Notes

1. <http://www.cndp.fr>

2. <http://paulinecartoon.over-blog.com>



**Paris,**

# **berceau de la culture et de la civilisation française**

*Prof. Păvan Carmen-Elena  
Colegiul Tehnic Reșița*

*Dans le monde contemporain, l'éducation est une nécessité, imposée par de rapides changements économiques. Les institutions importantes comme l'UNESCO ont comme préoccupations principales l'enseignement et, en particulier, l'amélioration des techniques d'évaluation. Une bonne et correcte évaluation favorise le progrès .*

*Le Glossaire des termes de technologie éducative édité par l'UNESCO définit le projet comme une activité pratique signifiante, à valeur éducative, visant un ou plusieurs objectifs de compréhension. Elle implique des recherches, la résolution de problèmes et souvent, l'utilisation d'objets concrets. Une telle activité est planifiée et menée à bien par les élèves et l'enseignant dans un contexte naturel et vrai" (v. Note 1).*

*Le projet représente une modalité d'apprentissage et d'évaluation, les élèves étant impliqués dans une recherche qui a des objectifs pratiques et qui se finalise par un produit matériel : des objets, des albums thématiques, des appareils, des modèles matériaux. Pour Beaudelot P., Parmentier Ph., Van der Borght D. "le projet est une tâche" qui est "réalisée en groupe", qui implique "une mobilisation et une adhésion de celui-ci" qui aboutit "à un résultat concret, matérialisable et communicable." Ils soutiennent son "utilité par rapport à l'extérieur." (v. Note 2)*

*Pour un établissement scolaire, le projet est un moyen d'attirer de nouveaux élèves, d'augmenter le prestige de ses élèves et de ses professeurs, de améliorer les meilleures relations avec la communauté: les parents et la mairie.*

*Au Collège Technique de Reșița on a proposé un projet „ Paris-berceau de la culture et de la civilisation française, dont le but est la réalisation d'une exposition qui sera très attractive pour les élèves dont les efforts seront valorisés. Ce projet est réalisé à l'intention de promouvoir l'établissement à l'occasion de "La Journée des Portes Ouvertes" et les cours de français auprès de nouveaux inscrits.*

<b>THÈME DU PROJET</b>	<i>Paris, berceau de la culture et de la civilisation française.</i>
<b>BUT DU PROJET</b>	<i>La réalisation d'une exposition qui a pour thème central la ville de Paris avec une longue histoire, un véritable foyer de culture et de civilisation française et universelle qui puisse permettre et favoriser l'acquisition des connaissances de culture et de civilisation.</i>
<b>DURÉE DU PROJET</b>	<i>15 semaines</i>
<b>DISCIPLINES VISÉES</b>	<i>Le français (Langue et communication) L'histoire (Homme et société)</i>
<b>PRODUIT FINAL</b>	<i>Une exposition</i>
<b>CLIENTÈLE VISÉE</b>	<i>Les élèves de la XI<sup>ème</sup> (deuxième langue)</i>
<b>RESSOURCES DOCUMENTAIRES</b>	<i>Encyclopédies, dictionnaires, Internet, manuels, livres d'histoire, revues de mode, journaux.</i>
<b>COORDONATEURS DU PROJET</b>	<i>prof.Carmen-Elena Păvan, prof. Elena Negrea</i>
<b>COURRIEL</b>	<i>carmenp@yahoo.com</i>

## Compétences visées :

Les élèves :

- obtiennent des informations par la compréhension des messages écrits pour accomplir des tâches de travail .
- élaborent des messages écrits pour accomplir des tâches variées de travail .

Le projet permet :

- l'enrichissement du vocabulaire;
- une meilleure prononciation de la langue française;
- la spontanéité dans la communication;
- la mise en relation des connaissances de culture et de civilisation française;
- l'identification des informations et des opinions importantes sur la culture et la civilisation française dans des textes pour accomplir les tâches de travail;
- la corrélation des informations des textes différents dans une manière cohérente;
- l'adéquation de la forme et du langage au type du texte.

## Valeurs et attitudes visées

L'étude de la langue française développe aux élèves les valeurs et les attitudes suivantes:

- la manifestation de la flexibilité dans l'échange des idées et dans le travail en groupe dans des situations de communication variées;
- la disponibilité d'accepter les différences culturelles et de manifester beaucoup de tolérance envers d'autres cultures et civilisations;
- le développement de l'intérêt pour la découverte des aspects socio-culturels spécifiques, par la compréhension des textes variés en français;
- la prise de conscience du rôle du français comme moyen d'accès au patrimoine universel;
- le développement de la motivation de l'élève;
- le développement des capacités d'organisation, de créativité et de prise de responsabilité;
- l'acquisition de la confiance en soi et de l'autonomie personnelle;
- l'apprentissage de la solidarité, de la décision collective et de l'autogestion;
- l'amélioration des relations entre les élèves;
- la maîtrise des techniques nécessaires à la pratique d'un travail collectif.

## Méthodes et stratégies

- étude de documents, étude de cas, conversation, découverte, explication, questionnaires, sites Internet, fiche d'auto-évaluation.

## L'organisation du travail

Le projet répond aux exigences pédagogiques suivantes:

- la constitution de cinq équipes formées de cinq élèves. On choisit les chefs de groupe.
- L'activité d'organiser l'exposition se déroule dans des ateliers de travail.

**La phase de réalisation** du projet comprend les étapes suivantes:

A. *La cueillette de l'information.* Avant de définir les tâches de chaque groupe , le professeur définit à l'aide des élèves les mots clés: *culture, civilisation, histoire, enseignement, loisirs, mode* et les relie aux connaissances concernées.

Les contributions de chaque équipe sont clairement définies. Les tâches sont inscrites dans un cahier de bord. Les tâches sont classées par ordre chronologique, d'importance. On prépare un planning de la réalisation des tâches.

Si chaque élève complète individuellement le cahier dans lequel il note sa démarche, ses stratégies, ses trouvailles et celles de ses collègues, il sera plus facile d'identifier l'apport individuel de chacun. Chaque équipe doit s'informer et réaliser un dossier qui puisse comprendre des informations et des illustrations.

B. *Le traitement de l'information.* Traiter l'information signifie être capable de reformuler de façon personnelle l'information recueillie. Les élèves sélectionnent les informations importantes et le matériel nécessaire pour la réalisation du projet. Ils doivent ensuite valider les données en les comparant à une ou deux autres sources.

Chaque activité commence par une phase de contact entre les élèves et les professeurs, qui crée une ambiance propice pour travailler ensemble. C'est une phase où il s'agit toujours d'inventer à chaque nouvelle rencontre. Elle dure quelques minutes.



Activité	Durée	Thème abordé
Activité 1	50 ‘	<b>L’histoire de Paris</b> ( <i>l’origine de Paris, Sainte –Geneviève, patronne de Paris, la ville médiévale, Paris pendant la Renaissance et la Monarchie absolue, Paris-la Ville des Lumières et de la Révolution de 1789, Paris du 19 ème siècle, Paris de nos jours</i> ).
Activité 2	50 ‘	<b>La mode parisienne</b> ( <i>histoire de la haute couture, les titans de la mode: Coco Chanel, Yves Saint-Laurent, Givenchy, Nina Ricci, Lanvin, les magasins de luxe</i> ).
Activité 3	50 ‘	<b>L’enseignement parisien</b> ( <i>le Quartier Latin, la Sorbonne, le Collège de France, le Lycee Henri IV, l’enseignement moderne : la Cité de la Science et de l’Industrie – la Villette</i> ).
Activité 4	50 ‘	<b>Paris des écrivains</b> ( <i>Jules et Edmond Goncourt, Verlaine, Rimbaud, Baudelaire, Maupassant, George Sand, Zola</i> ).
Activité 5	50 ‘	<b>Paris des loisirs</b> ( <i>la vie théâtrale, les restaurants, les musées, l’opéra, les places de Paris, les cinémas, les parcs de loisirs</i> ).

A. *La réalisation d'une exposition.* Créer une exposition est enfin un objectif particulièrement adapté aux projets transdisciplinaires.

- Le choix du support, de la salle de classe;
- Matériaux nécessaires: feutres, feuilles de papier, colle, illustrations, petits textes, carte de Paris, affiche publicitaire, poèmes, citations célèbres, dessins, collages.

B. *La présentation de l'exposition dans la salle média du Collège Technique de Reșița.*

- Pour entrer dans l'atmosphère parisienne, les élèves participants au projet présentent un mini spectacle dans lequel ils joueront une scène d'une pièce de théâtre „Jeanne d'Arc” de Jean Anouilh, ils réciteront des poèmes de Verlaine et Rimbaud. Les élèves réalisent aussi la mise en scène d'une présentation de mode.
- La présentation proprement-dite de l'exposition.
- L'exposition peut être itinérante, en étant transportée et présentée dans les autres établissements. Si le lycée est impliqué dans des projets avec des établissements français, l'exposition peut être montrée aux partenaires étrangers.
- L'activité des élèves dans des ateliers peut être une source importante pour la réalisation d'une brochure, d'un album photo, d'une présentation Power point ou d'un cédérom. Si l'équipement de l'établissement le permet et les élèves possèdent les compétences techniques requises, le projet peut déboucher sur une exposition virtuelle sous la forme d'un site Internet. Ce projet a une perspective d'enrichissement culturel et réunit des jeunes autour de la langue française.

C. *La phase d'intégration*

- retour sur la démarche – échanges verbaux (compléter la fiche d'appréciation collective du projet).
- retour sur le produit – compléter une réflexion écrite.

Le projet lie les contenus de différentes disciplines dans une thématique commune occasionnant le transfert, développe des capacités instrumentales et des démarches procédurales de haut niveau.

#### **Critères d'évaluation du projet**

- ils sont inscrits dans la fiche d'évaluation.

#### **Outils d'évaluation du projet**

- Carnet de bord de l'élève;
- Grille d'appréciation collective du projet;
- Fiche d'évaluation de l'élève;
- Fiche d'évaluation des compétences disciplinaires.

#### **L'impact sur l'établissement**

- l'amélioration de l'apprentissage de la langue française au niveau du *Collège Technique*;

#### **L'impact sur les enseignants:**

- le développement des compétences pédagogiques;

#### **L'impact sur les élèves**

- l'appréciation des valeurs humanistes;
- l'enrichissement des connaissances sur la culture et la civilisation française.
- la stimulation de la créativité, de l'imagination de l'élève.

CARNET DE BORD - FICHE D'AUTO-ÉVALUATION N° \_\_\_\_

NOM de l'élève \_\_\_\_\_ Classe: \_\_\_\_\_ Groupe \_\_\_\_\_

ACTIVITÉ SUIVIE par : M, Mme..... nom du (des) professeur(s) ou de la (des) personne(s) responsable(s).

J'ai réalisé cette activité :

- seul
- en équipe avec.....(noms de mes coéquipiers)

Je décris l'activité qui m'a été confiée et j'indique l'objectif qui m'était fixé :

- ACTIVITÉ \_\_\_\_\_
- OBJECTIF: \_\_\_\_\_

J'estime que l'objectif

- a été atteint.
- a été partiellement atteint.
- n'a pas été atteint.

Je n'ai rencontré aucune difficulté pour réaliser cette activité.

\_\_\_\_\_

J'ai rencontré des difficultés

: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Je n'ai pas pu résoudre ces difficultés

\_\_\_\_\_

J'ai pu résoudre ces difficultés. (indiquer comment).

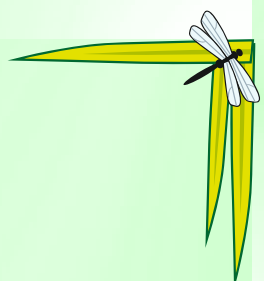
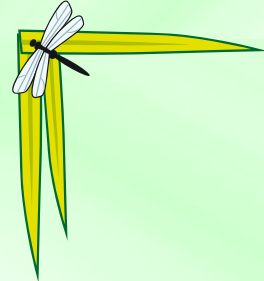
\_\_\_\_\_

Date de la rédaction de cette fiche: \_\_\_\_\_

D'après L'Eram, Équipe Ressource de l'Académie de Montpellier







## FICHE D'ÉVALUATION DE L'ÉLÈVE

NOM de l'élève \_\_\_\_\_

Classe: \_\_\_\_\_

Groupe \_\_\_\_\_

**ACTIVITÉ SUIVIE par :** M Mme.....( nom du (des) professeur(s) ou de la (des) personne(s) responsable(s).

	C	C	O	5 p	0 p
و <input type="checkbox"/> La capacité de trouver et de sélectionner un matériel approprié au thème donné.					
و <input type="checkbox"/> L'acquisition des connaissances de culture et de civilisation française.					
ی <input type="checkbox"/> La capacité d'élaborer des messages écrits pour accomplir des tâches variées de travail.					
ی. Respecter les consignes de travail.					
ی <input type="checkbox"/> La capacité de s'organiser à l'intérieur du groupe.					
ی <input type="checkbox"/> L'autonomie (travaille sans l'aide de l'enseignant/prend des initiatives).					
ی <input type="checkbox"/> Le respect de la date limite pour la réalisation du projet.					
ی <input type="checkbox"/> La réalisation d'une brochure, d'un album photo.					
ی <input type="checkbox"/> Une bonne présentation de l'exposition (prononciation, clarté de l'argumentation, spontanéité dans la communication).					



## FICHE D'APPRÉCIATION COLLECTIVE DU PROJET

( Fiche à renseigner par l'équipe pédagogique lors du bilan)

<b>LES ÉLÈVES</b>	☐-	-	+	+
<p>Le projet leur a permis :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>de percevoir la complémentarité entre les différentes disciplines</li> <li>de mettre en oeuvre des compétences liées aux nouvelles technologies</li> <li>• de développer leur projet</li> <li>d'acquérir des méthodes de travail</li> <li>de développer :               <ul style="list-style-type: none"> <li>l'autonomie</li> <li>la prise de responsabilité</li> <li>la créativité</li> <li>la motivation</li> <li>l'écoute</li> <li>le respect des autres</li> <li>la confiance en soi</li> <li>l'implication</li> <li>la mobilisation autour d'un objectif</li> <li>les échanges</li> <li>le travail en équipe</li> <li>la cohésion</li> </ul> </li> <li>autres ( préciser) :</li> </ul>				+
<p style="text-align: center;"><b>L'ÉQUIPE PÉDAGOGIQUE</b></p> <p>Le projet lui a permis :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>de développer la communication</li> <li>de confronter les pratiques pédagogiques</li> <li>de définir des objectifs communs</li> <li>de construire une stratégie commune</li> <li>de donner du sens aux apprentissages à partir d'activités ancrées dans la réalité</li> <li>d'établir des relations différentes avec les élèves</li> <li>de mutualiser les ressources avec d'autres équipes pour enrichir les pratiques</li> <li>autres ( préciser) :</li> </ul>				
<p style="text-align: center;"><b>[ 9 a 9 b Ç</b></p> <p>Le projet lui a permis :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>de valoriser l'établissement</li> <li>de développer des relations avec des partenaires extérieurs: la mairie, les parents.</li> </ul>				

D'après *Équipe ressource de l'Académie de Montpellier*



## FICHE D'ÉVALUATION

### ACQUISITIONS DE NOUVELLES CONNAISSANCES DE CULTURE ET DE CIVILISATION FRANÇAISE

#### I. Cochez la bonne réponse:

1. La patronne de Paris s'appelle :  
 a. Sainte Thérèse                      b. Sainte Geneviève                      c. Sainte Rita
2. Celui qui a fait de Paris la capitale du royaume des Francs a été:  
 a. Clovis                                      b. Charlemagne                                      c. François Ier
3. Le prince Bibesco parle de \_\_\_\_\_ comme „d'une femme qui gouverne sans parlement depuis plus longtemps qu'un ministre. Elle habille des réalités et fournit des rêves.”  
 a. Catherine Deneuve                      b. Carla Bruni                                      c. Coco Chanel

**5p x 3 = 15 p**

#### II. Liez les mots à leurs définitions:

- |                  |   |
|------------------|---|
| 1. la guillotine | a. doctrine d'origine chrétienne contraire à la foi catholique et condamnée par l'Église.                                   |
| 2. l'hérésie     | b. la tribu des pêcheurs celtes qui s'installe dans l'Île de la Cité au III <sup>e</sup> siècle av. J. C.                   |
| 3. Louis XIV     | c. instrument qui servait à décapiter le condamné à mort par la chute d'un couperet glissant entre deux montants verticaux. |
| 4. les Parisii   | d. roi de France (1643-1715) surnommé le Roi-Soleil.  |

**5p x 4 = 20 p**

**III. Classez les noms suivants:** Les Galeries Lafayette, le Musée de Baccarat, le Louvre, l'Odéon-Théâtre de l'Europe, Versailles, la Basilique du Sacré-Coeur, Notre Dame de Paris, la Comédie Française, le Collège de France, la Maison de Victor Hugo, la Sorbonne, le Bon Marché.

**1p x 15 = 15p**

Grands magasins	Théâtres	Musées	Universités	Églises/Cathédrales

**IV. Complétez le texte avec les mots suivants :** *octroi, faubourg, arrondissements, vernis, bois, faillites, recoins, témoins, cité, pavés.*

Sous le.....du Paris d'aujourd'hui, c'est la ..... d'hier qui transparaît avec ses bruits et ses odeurs, ses.....de ....., ses douze..... et ses barrières d'....., ses cabinets de lecture, ses tapis-francs et ses Assommoirs, ses cours des miracles.

Un Paris dont les écrivains sont les..... et les inventeurs. Car, au XIX<sup>-ème</sup> siècle, alors que la ville s'organise et que sa topographie se précise (la numérotation des rues commence en 1805), le romantisme explose, et avec lui le plaisir de découvrir et de décrire les lieux. Balzac, Dumas, Gautier, Hugo, Sand et leurs contemporains habitent et font explorer à leurs personnages tous les.....de la capitale.

Le quartier Latin est au début du XIX<sup>-ème</sup> siècle un quartier pauvre - excepté le récent .....Saint-Germain, nouveau bastion de l'aristocratie dont le cœur bat entre les rues de Lille, de Constantine, de Babylone et Bonaparte. Ce quartier est pour Balzac celui de l'émancipation définitive de la tutelle familiale à partir de 1824, de ses premiers amours et de ses premières.....

**2 p x 10 = 20p**

#### V. Trouvez la réponse fausse :

- a. L'enseignement français est obligatoire jusqu'à l'âge de 16 ans.
- b. L'enseignement français est un service privé et non un monopole d'État.
- c. Les bourses d'études et des aides divers peuvent être octroyées aux élèves et aux étudiants.

**5p**

#### VI. Trouvez les bonnes réponses :

- a. L'enseignement primaire est laïque, gratuit et obligatoire.
- b. L'enseignement comporte trois degrés: primaire, secondaire, supérieur.
- c. L'instruction est privée, commune à certains citoyens.
- d. Chaque commune possède son école primaire. **5 p x 3 = 15 p**

**(10 points d'office)**

## NOTES

- 1 FRANC –PARLER, *LA PÉDAGOGIE DE PROJET : POURQUOI ? COMMENT ?* WWW.FRANCPARLER.ORG › [PARCOURS.](#), VISITÉ LE 2.08.2010
- 2 Beudelot P, Parmentier Ph, Van der Borgh D, *La pédagogie de projet*, Fichier Techniques de formation, L. Paquay. UCL/EDUC, 1997, p.37, [http://www.tic-insertion.org/pronet/pdf/3031\\_Pedagogie-du-projet.pdf](http://www.tic-insertion.org/pronet/pdf/3031_Pedagogie-du-projet.pdf), consulté le 11.08.2010.

## BIBLIOGRAPHIE

1. Anghel, Manuela-Delia, Petrișor, Nicolae-Florentin, Petrișor, Cătălina-Ancuța, *Guide pratique pour les professeurs de français*, Editura Paradigme, 2007.
2. Păuș, Viorica Aura, Mladinescu, Rodica, *Le Tour de France*, Sigma, 2006.
3. Păuș, Viorica Aura, Mladinescu, Rodica, Harega, Tiberiu, *Redécouvrir Paris*, Editura Sigma, 2003.

## WEBOGRAPHIE

1. Beudelot Pierre, Parmentier Philippe, Van der Borgh Cécile, *La pédagogie de projet*, Fichier Techniques de formation, L. Paquay. UCL/EDUC, 1997, p.37, [http://www.tic-insertion.org/pronet/pdf/3031\\_Pedagogie-du-projet.pdf](http://www.tic-insertion.org/pronet/pdf/3031_Pedagogie-du-projet.pdf).
2. L'Eram, Équipe Ressource de l'Académie de Montpellier, *Projet Pluridisciplinaire à Caractère Professionnel*.  
[www.francparler.org](http://www.francparler.org)
3. *La pédagogie de projet : pourquoi ? comment ?*



Paris – Le Boulevard des Champs-Élysées

Photo : Mihai MURARIU



# Dans la Série: CONTES POUR SE DÉSTRESSER

## « CATHERINE – LA GESTIONNAIRE DU STRESS »

Prof. Peggy Marcu  
Lycée Théorique « Callatis » Mangalia  
Département de Constantza

*Dans la période 6 – 9 juillet 2015 a eu lieu à CCD Constantza un stage pour les professeurs roumains de toutes les spécialités organisé en collaboration avec Charleroi et la Région Pastorale de Belgique: « La gestion du stress ». Nous avons eu le grand privilège de rencontrer Mme Catherine Swennicke, Psychologue et thérapeute, invitée à tenir les cours. En utilisant les mots-clés du cours, j'ai composé un texte pour faire une synthèse de ce que nous y avons appris et pour illustrer l'atmosphère dans laquelle nous avons travaillé.*

Est-ce que vous connaissez Catherine? C'est une très belle dame, blonde et charmante, qui vient de Belgique. Je vais vous raconter son histoire.

Un jour, François, Roumain d'adoption depuis 25 ans déjà, l'a remarquée dans un stage et lui a proposé de venir en Roumanie, histoire de fournir le même cours aux professeurs roumains: « **La gestion du stress** ».

Mais comme tous les humains, elle est stressée quand elle doit prendre des décisions. Et puis, l'inconnu est toujours stressant. En s'appuyant sur le principe que chaque désavantage a au moins un avantage, elle a pris du recul et a essayé de voir ce qui se passait à l'intérieur de son être. Pour se mettre dans un état d'esprit plus ouvert, elle a pris son pack aventure qu'elle utilise toujours sans modération: c'est qu'il n'a pas de contre-indication! Son préfrontal lui envoyait des signaux qu'il n'y avait aucun danger à courir, mais plein d'avantages qu'elle ne voyait pas encore.

Alors! Partir? Quels seraient les désavantages de ce générateur de stress? Elle se fatiguerait, elle serait loin de ses enfants, elle dépenserait de l'argent... Oui, mais l'avantage serait qu'elle connaîtra un beau pays et de nouvelles gens qui sûrement ne pensaient pas comme elle. Activement curieuse, elle s'est dit: « *Ce serait une expérience, je vais explorer des choses, comme par exemple, goûter au fameux plat roumain « sarmalé » ( boulettes de viande roulées dans des feuilles de choux et servies avec du polenta ), ou les fameux « mititei » dont elle avait tellement entendu parler, accompagnés d'une bière bien fraîche ! Je suis toujours volontaire pour les expériences « bizarres » ou « nouvelles », a continué sa voix intérieure. Je ne veux pas mourir idiote. J'aime les surprises, l'imprévu.»*

D'autre part, quel serait l'avantage de rester chez soi? Se reposer, bien entendu, avoir du temps rien que pour elle-même, vivre la vie qu'elle avait envie de vivre, économiser de l'argent. Et le désavantage de cet avantage serait...? Elle allait s'ennuyer certainement, étant donné que tous ses amis étaient partis en vacances.

Allez, Catherine! La nuit porte conseil! Les pensées alternatives l'ont aidée à faire son choix. Elle a assumé: **C'EST.. On verra sur place.** » Elle ferait comme Barbatruc, elle s'adapterait à tout, elle irait surfer sur les vagues des autres. C'était elle la gestionnaire de son stress!

Alors, elle a pris son sac à dos avec dedans des valeurs à elle, qu'elle avait envie de transmettre.

Arrivée en Roumanie, à Constantza, elle a été notre complice pendant quatre jours en ce début de juillet 2015 et tout en appuyant sur le bouton vert elle a merveilleusement géré notre stress d'inhibition d'action. Elle n'a parlé qu'en présence de son calme, réussissant à diminuer la stressabilité des stagiaires prêtes à tout découvrir sur l'ANC ( Approche Neurocognitive et Comportementale ). Bannis de la salle de classe le stress de fuite et le stress de lutte! Elle a créé de beaux moments de convivialité, elle a perdu du temps pour en gagner.

C'est pourquoi nous nous engageons à l'attendre impatiemment et avec grand plaisir revenir l'année prochaine. Et sans aucun stress !



# Poèmes inspirés par les lieux des congrès de la FIPF

## PARIS, X-e Congrès mondial de la FIPF, 2000

par Sonia Elvireanu

### PARIS, X-e Congrès mondial de la FIPF, 2000

#### Les cafés parisiens

Les cafés-terrasses à vieux air,  
*Le Flore, Les deux magots,*  
du boulevard Saint Germain,  
attendent encore à ouvrir leurs portes  
pour revivre l'air d'antan,  
dans l'écho des paroles  
de Beauvoir Sartre ou Camus,  
inséparables penseurs d'un siècle révolu,  
encore présents dans l'écorce des murs,  
des vieux planchers,  
sur lesquels résonnent encore leurs pas.

#### Jardin du Luxembourg

Elles brillent tellement blanches les statues restaurées  
au milieu du Jardin Luxembourg.  
Le temps mythique repose encore dans leur éclat blanc  
tel un Sphinx au bord du temps arrêtant le passage.  
Ceux qui passent en avant  
sous les voûtes rouillées des chataigniers  
ne reviennent plus dans la cité.  
Leur chemin cherche au loin les sources primordiales  
où naissent les nouveaux mondes.  
Le Jardin est l'instant de réflexion, le repos contemplatif  
avant de se jeter dans le tourbillon cruel de l'arène.  
Sur les épaules blanches, impassibles,  
le temps met l'éternité et la musique des sphères  
écrase les midis calmes d'été.  
Ceux qui perçoivent le temps brillent éphémères  
dans l'esprit des autres.  
Ceux qui vivent dans l'infini empruntent l'éternité des statues.

#### Retrospective

Il regardait d'une vieille photo  
interrogatif et inquiet la danse,  
le gouge s'était immobilisé dans sa main,  
dans les mouvements des ailes d'oiseaux  
il découvrait le vol de l'Oiseau bleu,  
taillé en attendant comme Pygmalion  
renaissant par Galatée.  
Il regardait avec audace  
les spectateurs contemplant  
curieusement son visage,  
sur le mur blanc des images,  
l'âtre éclatant tel une vestale,  
entre des outils et du marbre,  
le Saint de Montmartre,  
la beauté de la princesse orientale,  
déchaînée dans la danse  
qui définissait le mouvement en pierre,  
le train déroulant des images  
d'un retour chez soi sans retour,  
seul le film muet en témoin  
de la nostalgie inassouvie, retrouvée en colonnes,  
en oiseaux ou en portes, dans le silence éternel  
de la Table du silence, oubliée dans le parc quelque part,  
des instants solitaires d'un autre siècle  
s'ébattaient sur la rétine.





### L'île Orléans

À l'ombre de la cascade de l'île Orléans  
on a refait nos fiançailles en été 2008,  
on venait de très loin, de L'Est, pour vivre  
la grande aventure au-delà de l'océan;

tu as accroché à mon cou le collier de perles,  
trente ans après nos premières fiançailles  
pour commencer une nouvelle histoire  
sur le rocher le Cap Diamant.

on s'est regardés dans la Fontaine des murmures  
au bord du Fleuve Saint-Laurent,  
le murmure de l'eau et l'amour nous ont caressés au Couchant,

on s'est rencontrés sur la falaise,  
d'après le coup de coeur on s'est reconnus,  
on s'est enveloppés dans le même rythme musical,  
de marche nuptial;

on a laissé le bord du fleuve en attente, la ville solitaire,  
on n'est plus rentrés, elle nous a oubliés.

seul le fleuve nous a suivis vers l'océan  
et la croix s'est plantée dans la terre, à l'Est.

### Le fleuve Saint-Laurent

Au loin, des bateaux blancs descendent du côté  
de la cascade faisant détour près de l'île Orléans.  
Des chalands et des bateaux de plaisance  
amarrés au port sommeillent dans la vallée  
du fleuve bercé entre ses rivages rocheux.  
La falaise est creusée au rocher escarpé  
surplombant des broussailles  
qui cachent le ravin.

Cap Diamant se dresse audacieux  
des flots bleus tel un phare qui veille  
le chemin du conquistador  
attiré par le mirage des rives inconnues.  
Le fleuve creuse au rocher son odyssée  
mêlée à présent à l'histoire de la ville de Québec.  
Dans les nuits noires et froides  
le fleuve fait halte au Cap Diamant.  
Les bruits de la nuit emportent de la ville  
accrochée aux roches, des rêves des vieux temps,  
inscrits à jamais en pierre au sang amérindien,  
français et anglais, sacrifiés au Cap Diamant  
pour la gloire et la liberté.

Les ombres de la mort s'élèvent du Champ d'Abraham  
et s'étendent sur le fleuve calme.

Dans les eaux bleues et profondes vivent encore  
les gémissements sourds des vaincus.

Le fleuve emporte dans ses ondes  
la mort et la vie, mais c'est la vie  
qui triomphe sur des blessures encore vivantes.  
Calme, impassible et bleu, éblouissant  
dans sa sérénité bleue,

le fleuve glisse au coeur l'angoisse  
et un sentiment accablant de grandeur et de liberté.

### Athènes, 7-e Congrès panhélénique de la FIPF, 2010

#### L'étrangère d'Agora

Nektarios, murmure l'étrangère  
se reposant sur un banc dans l'Agora,  
elle me parle si naturellement  
l'Anglaise d'origine grecque,  
j'écoute silencieuse une histoire étrange,  
dans une langue que je comprends à peine,  
je ne garde en mémoire  
que des noms grecs,  
Aegina, Nektarios,  
des énigmes pour moi,  
une vieille légende,  
peut-être, d'un vieil ami  
dont je ne me souviens plus.

#### Dans le port de Pirée

Des bateaux de croisière  
ancrés au bord de la mer,  
des lieux de légende  
habités par les dieux,  
un bateau attend dans le port  
les passagers vers les îles,  
mystérieuses, invisibles,  
je tente à déchiffrer son nom  
peint sur le blanc éclatant  
au-dessus de la mer,  
Nektarios...  
Nektarios, avait murmuré  
l'étrangère.

## L'appel d'Aegina

Le bateau attend des passagers  
vers Aegina,  
je plonge dans le récit de l'étrangère  
comme dans un rêve étrange  
et je me retrouve loin du rivage,  
le bleu irréel de la mer  
s'écoule dans mon âme,  
un souffle divin m'habite,  
dans l'immobilité du midi,  
un silence absolu,  
dans lequel les pensées  
tombent une à une,  
une présence imperceptible,  
un sourire sur les vagues,  
le guide certain  
vers une révélation,  
sur le chemin de la lumière.

## Aegina

Mes pas sur des rives bleues,  
au bout du monde,  
dans les îles grecques,  
un ange invisible  
se met près de moi,  
à midi, en octobre,  
sur les collines séchées par le soleil,  
sur le sol pierreux,  
je monte les marches en pierre  
parmi les oliviers débordant de fruits,  
des lieux inconnus,  
si loin du monde,  
je me détache de moi,  
seule dans l'extase de l'instant  
aux pieds du saint,  
la prière de l'âme  
m'enveloppe.  
Je sors de la transe,  
je reviens au monde,  
je m'arrête un instant  
dans une cellule irréelle,  
pour découvrir le mystère  
qui m'avait emportée  
sans le savoir  
du port Pirée vers Aegina.

## Prague, II-e Congrès européen de la FIPF, 2011

### Paysage urbain

Le Pont Charles, suspendu sur la Vltava,  
attire magiquement dans un autre temps.  
Les statues sur le pont, des colonnes en pierre  
ou des croix dressées sous le ciel clair,  
contemplant et pleurent le va-et-vient des gens.  
En haut, le Saint Johanne regarde tristement,  
ce monde qui frémit à ses pieds,  
la main tendue, le front baissé au mystère,  
la pensée muette, la foi que l'âme élève vers le martyr.  
Les gens attendent en silence l'instant  
de toucher la pierre qui accomplisse leur pensée.  
Tout autour des bruits, des voix, des conversations  
inachevées sur le pont,  
devant la statue, la femme,  
impassible, tente sa foi, la main tendue  
vers le saint, en prières.  
Le saint contemple la clarté qui  
se répand sur le visage de la femme-icône,  
le silence sacré autour d'elle, l'inconnu,  
accoué au parapet opposé,

pour contempler le fleuve, son eau calme,  
les bateaux qui passent sous le pont,  
l'île ou le jeu amusant des rames.  
Les yeux de l'homme ne voient pas la femme  
arrêtée sur le pont, la main frémissante touchant  
la pierre, la foi qui élève l'âme et le corps vers le saint.  
Personne ne demande, personne ne sait,  
on ne voit que le geste, que le touriste reprend,  
on ne connaît ni légende, ni la foi de la femme  
qui touche la statue et le mystère y inscrit.  
En haut, Johanne fait signe à ceux  
qui croient et espèrent inconsolés,  
il surveille la Bohême,  
sa couronne d'étoiles rayonne, sur sa poitrine,  
la croix chasse les mauvais esprits du fleuve.  
Il serre tristement la croix et voit  
le martyr, le jour où l'on avait jeté  
son corps comme celui d'un brigand.  
Un soupire anime la pierre, alors que la main  
de la femme sursaute emportée dans le temps.





Tu n'étais nulle part, je t'ai appelé,

on s'est égarés dans le labyrinthe de brume,  
cet automne viennois aux tombées  
de neiges blanches et froides.

je t'ai appelé, tu n'étais nulle part,

le vent et le sable se sont rués sur nous, en tourbillon,  
des nuages sombres étaient descendus parmi les branches,  
comme la fumée le brouillard nous a enlevés,  
on a aveuglément couru vers nulle part,  
il n'y avait plus ni bout ni commencement,  
aucun chemin derrière, aucune voie.

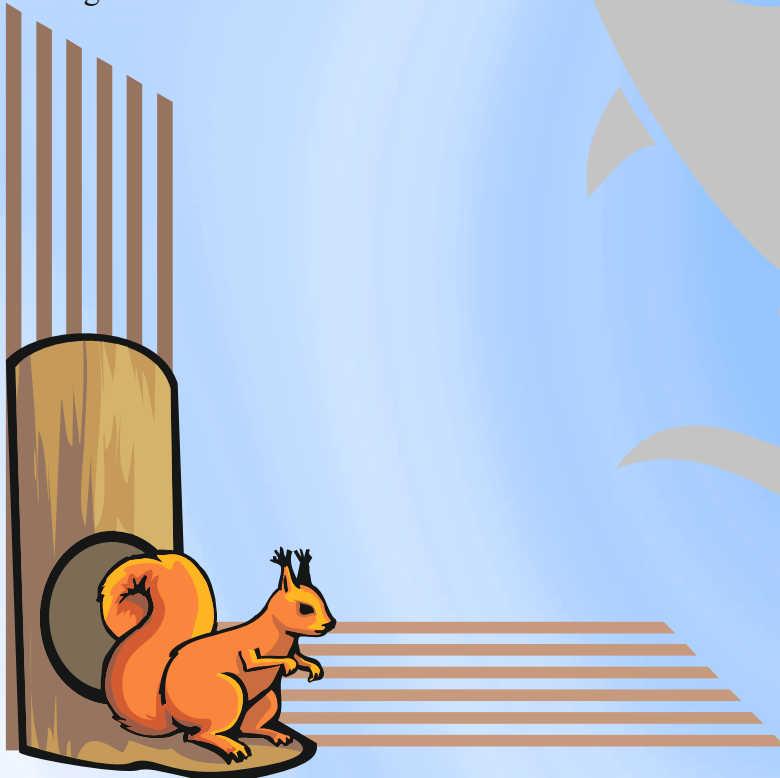
je t'ai appelé, tu n'étais nulle part,  
seules des feuilles et des cailloux partout

je me suis heurtée à un arbre,  
je l'ai embrassé avec desespoir,

je t'ai appelé, tu n'étais nulle part,  
seules des feuilles et des cailloux partout,

je me rappelle la lumière à travers les troncs  
et toi, enchaîné à un arbre.

on s' est enlacés épouvantés,  
le labyrinthe de brume nous a séparés,  
cet automne viennois aux tombées  
de neiges blanches et froides.



# Vidéos en classe de FLE : mille façons de les utiliser

Rachel Villéger  
Professionnelle de l'ingénierie de projet en Français Langue Etrangère  
Learnesty - New York

Quand on enseigne le français langue étrangère, il est parfois difficile de trouver des ressources audiovisuelles de qualité. Par ailleurs, il n'est pas simple de trouver des vidéos accessibles pour les apprenants débutants tout en étant entièrement en français. C'est suite à ce constat que [Learnesty LLC](#) a décidé de partager de courtes vidéos sur sa [chaîne Youtube](#), pour permettre à tous les enseignants de FLE d'avoir accès à des ressources simples mais efficaces. Principalement conçues pour les niveaux A1 et A2, ces vidéos peuvent être exploitées de multiples façons.

## Classe inversée

Le principe de la [classe inversée](#), vous connaissez ? Si ce n'est pas le cas, on peut le résumer facilement : l'apprentissage des concepts théoriques se fait hors de la classe, alors que les séances de cours sont consacrées à la mise en application et au réemploi des structures. Si vous utilisez cette approche en classe, les courtes capsules vidéos de [Learnesty](#) vous permettront d'illustrer les concepts en proposant un modèle de prononciation fiable. Votre prochaine séance en classe concerne le thème « se présenter » ? Pas de problème, vous trouverez ici des vidéos pour toute une série de verbes utiles au présent : '[s'appeler](#), [être](#), [avoir](#), [habiter](#) et [vivre](#). Vous pourrez ainsi les insérer dans vos cours à consulter à la maison avant la séance, en ajoutant vos propres exemples de phrases adaptés au profil de vos apprenants.

**Le verbe être** French conjugation present tense - conjugaison en français au présent  
Learnesty • 19 videos • 26 views • Last updated on 16 Jun 2018

In this playlist you will find videos helping you learn or teach conjugation of verbs in present tense in French.  
Dans cette liste vous trouverez des vidéos pour vous aider à apprendre ou enseigner la conjugaison des verbes au présent de l'ind... more

▶ Play all ◀ Share + Save

Video Title	Duration
1 The verb to be in French, present tense - Le verbe être en français au présent by Learnesty	1:09
2 The verb to have in French, present tense - Le verbe avoir en français au présent by Learnesty	1:09
3 The verb to be called in French, present tense - Le verbe s'appeler en français au présent by Learnesty	1:09
4 The verb to talk/to speak in French, present tense - Le verbe parler en français au présent by Learnesty	1:09
5 The verb to live/to reside in French, present tense - Le verbe habiter en français au présent by Learnesty	1:09
6 The verb to like/to love in French, present tense - Le verbe aimer en français au présent by Learnesty	1:09

*Les listes de lecture permettent de trouver facilement les vidéos dont vous avez besoin.*

Si vous n'en êtes pas encore à ce niveau, par exemple si vous travaillez avec un public précoce ou avec lequel l'écrit n'est pas une priorité, vous pourrez choisir d'exploiter des vidéos plus courtes et très ciblées, comme celles sur [l'alphabet](#) pour épeler son prénom, [les nombres](#) pour dire son âge, les [pronoms toniques](#), ou encore les [pronoms personnels](#). Certaines vidéos présentent en outre des [exemples dactés de parole](#), mais selon le contexte d'enseignement elles ne seront pas forcément adaptées et exploitables dans le cadre de vos cours. Pour ce qui est du matériel requis, celui-ci est flexible, les vidéos pouvant s'utiliser aussi bien sur un ordinateur ou un smartphone que sur une tablette. Vous pourriez même les visionner à l'aide d'une télévision, par exemple avec un boîtier multimédia ou une console de jeu permettant d'accéder à Youtube.



## Jouez en classe !

En parlant de jeux, n'oublions pas que c'est une excellente méthode d'apprentissage en classe. Vous avez la chance de disposer d'un ordinateur ou d'un projecteur ? Dans ce cas, certaines vidéos seront parfaites pour proposer une séance de « loto » ou de « bingo » à vos apprenants. Le principe est simple et vous le connaissez sans doute : vos apprenants choisissent un certain nombre de mots dans une grille prédéfinie, vous démarrez ensuite votre piste audio ou votre vidéo, puis le premier qui a entouré/coché/souligné tous les mots entendus gagne. C'est une activité ludique très utile aussi bien pour le travail de la compréhension orale que pour la mémorisation du vocabulaire en cours d'acquisition. Dans les listes de vocabulaire facilement exploitables en classe, on notera par exemple les vidéos sur les [fruits](#), les [boissons](#), les [légumes](#), les [sports](#), les [moyens de transport](#) ou les [vêtements](#). Toutes ces vidéos sont accompagnées d'exemples visuels pour permettre une meilleure mémorisation des mots. Par ailleurs, des grilles de loto sont en cours de préparation, vous pouvez donc contacter [Learnesty](#) si vous voulez pouvoir les exploiter en classe avec exactement les mêmes supports visuels.



Grille de loto sur les transports.

## Travail de la phonétique

Quel que soit votre public, le travail de la phonétique peut parfois poser problème, en particulier avec les débutants. Si votre institution dispose d'un laboratoire de langue, ces vidéos pourront servir d'excellents outils de remédiation. Par exemple, vous voulez travailler sur les phénomènes de liaison ? La vidéo sur comment [exprimer l'heure](#) sera probablement pertinente, tout comme les nombreuses vidéos de [verbes commençant par une voyelle](#). Vous voulez travailler sur un point tel que la prononciation des voyelles en français ? Un corpus de mots simples comme le [vocabulaire du corps](#) offrira des possibilités intéressantes, avec des exemples pour les phonèmes suivants : [a], [ɛ], [ɔ], [u], [e], [o], [ɑ̃], [wa], [ɛ̃], [i], [je], [ɔ], [ej]. Certes, il ne s'agit pas de la liste complète des voyelles, mais ceci constitue une bonne base. Par ailleurs, en y ajoutant la vidéo sur les [parties du visage](#) on dispose de presque tous les exemples les plus fréquents, y compris en ce qui concerne les différentes graphies que l'on peut rencontrer. D'autres vidéos seront ajoutées au fur et à mesure, et certaines seront prévues spécifiquement pour proposer des exercices de discrimination auditive.



On peut utiliser cette vidéo de nombreuses façons : description physique, phonétique, travail sur les prépositions, etc.

## Révisions avant le DELF A1

Le [DELF A1](#) approche et vos apprenants veulent réviser un maximum de vocabulaire, à leur rythme et selon leurs propres besoins ? Que ce soit pour un usage à la maison, en laboratoire de langue ou en pédagogie différenciée en classe, de courtes vidéos peuvent proposer un bon moyen de revoir rapidement un concept déjà introduit auparavant. Vos apprenants doivent s'entraîner pour la deuxième partie de la PO, celle pendant laquelle ils devront poser des questions à leur examinateur ? Un bref rappel du vocabulaire attendu au niveau A1 sera généralement utile. Par exemple, vous pourriez utiliser la vidéo sur les [moments de la journée](#) ou sur les [saisons](#) comme document déclencheur, puis demander à vos apprenants de rédiger un maximum de questions pour chaque mot clé.



*Vidéo sur les moments de la journée.*



*Vidéo sur les saisons.*

En faisant ce travail en groupe, on peut facilement mettre en place des activités faisant travailler à la fois la CO, la CE, la PE et la PO. Ces vidéos faisant moins de 45 secondes, elles constituent une excellente base dans une séquence pédagogique qui pourra ensuite être élargie à d'autres thèmes.

<b>Matin ?</b>	<b>Après-midi ?</b>	<b>Soir ?</b>	<b>Nuit ?</b>
<b>Printemps ?</b>	<b>Été ?</b>	<b>Automne ?</b>	<b>Hiver ?</b>

*Exemples de cartes questions pour la Production Orale du DELF A1.*

### En conclusion

La vidéo peut être utilisée en classe de nombreuses façons, ces quelques exemples ne constituent donc bien évidemment pas une liste exhaustive des exploitations possibles. Si vous ne disposez pas de matériel audio-visuel dans votre salle de classe, cela ne veut pas dire pour autant que la vidéo ne peut pas contribuer au développement des compétences de vos apprenants. Pour peu qu'ils aient accès à un ordinateur ou à un smartphone hors de la salle de classe, les possibilités sont là. Entre les documents authentiques et les documents fabriqués disponibles sur Internet, il n'a jamais été aussi facile de proposer une large gamme de ressources pédagogiques à vos apprenants. Dans le cas des vidéos proposées par *Learnesty*, [l'abonnement est totalement gratuit](#), alors profitez-en !



# Former et évaluer la compréhension écrite en FLE

Prof. Raluca Martinescu  
Colegiul Național Bănățean Timișoara

La question à laquelle doit répondre l'enseignement/apprentissage/évaluation de la compétence de compréhension écrite est: „Lire, pour quoi faire?” La définition des six niveaux de lecture tient compte de la situation concrète de lecture, c'est-à-dire à la fois: - de la visée de la lecture (lire pour s'informer, pour s'orienter, pour suivre des instructions, pour le plaisir...)

- de la méthode employée pour arriver à cette fin (lire de façon globale, détaillée, sélective, orientée vers l'implicite...); en effet, tout écrit n'est pas forcément intéressant à lire linéairement et en intégralité.

L'objectif premier de cette compétence n'est pas la compréhension immédiate d'un texte, mais l'apprentissage progressif de stratégies de lecture dont la maîtrise doit à long terme, permettre à notre apprenant d'avoir envie de lire de feuilleter un journal ou de prendre un livre en français. Les apprenants vont acquérir petit à petit les méthodes qui leur permettront plus tard de s'adapter et de progresser dans des situations authentiques de compréhension écrite.

Les séquences de compréhension écrite se déroulent sous forme d'activités qu'il est important de réaliser très régulièrement, afin de pousser nos apprenants à acquérir des réflexes, qui aident à la compréhension.

Les différents types d'exercices en compréhension écrite sont :

- des questionnaires à choix multiples (QCM)
- des questionnaires vrai/faux/je ne sais pas
- des tableaux à compléter
- des exercices de classement
- des exercices d'appariement
- des questionnaires à réponses ouvertes et courtes (QROC)
- des questionnaires ouverts...

L'important c'est que c'est le type de texte, le support écrit qui va déterminer le choix des activités et le type d'exercices. On ne proposera pas un questionnaire pour un fait divers et une petite annonce ou pour un bulletin météorologique et une revue de presse. Les activités naissent du document, non l'inverse.

## Exemple de test de compréhension écrite pour le niveau A1 (avec corrigé et barème)



BILLET-RESERVATION  
EUROSTAR

TOUTITAN/LUCIE  
01 ADULTE

TARIF A/R CONSERVEZ TOUS VOS BILLETS

ENREGISTREMENT AU PLUS TARD 30 MIN AVANT LE DEPART

	📅	🕒	Départ	-> Arrivée	📅	🕒	Classe
	06/08	15H29	LONDON ST-PANCRAS	PARIS NORD	06/08	19H56	2

TRAIN 9036 ES VOITURE 02 PLACE ASSISE 27

A UTILISER DANS CE TRAIN  
SALLE 01COULOIR  
NON FUMEUR

NON ECHANGEABLE/NON REMBOURSABLE  
STANDARD JEUNE

TRANSPORTEURS  
0019 1187

Prix EUR \*\*26.95  
FRF \*\*176.78

SNCF 7016 0004 3

IV 427375454 TS 001793342 BE57FE

IV PT0026 154273754544 08700889902510 INTERN CONNEX GEN 240509 20137 Dossier REIGAU Page 1/1

Observer ce billet de train.

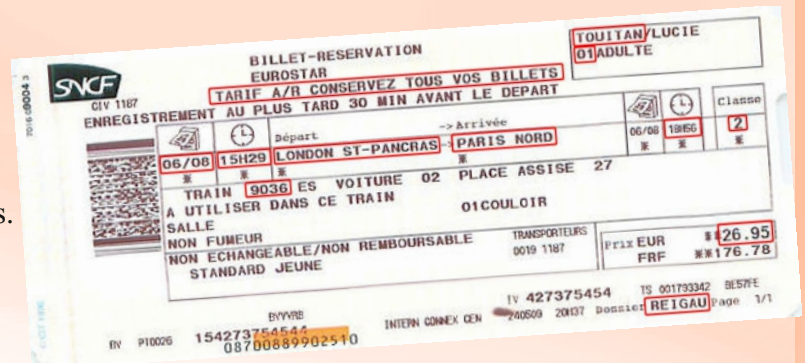
(Modèle de billet de train trouvé sur le site [sncf.fr](http://sncf.fr))

a) Répondez aux questions :

1. Combien de personnes voyagent ?.....
2. En quelle classe ?.....
3. Quelle est la gare de départ ?.....
4. Quelle est la destination finale ?.....
5. Il y a des changements ?.....
6. Quelle est l'heure de départ ?.....
7. Quelle est l'heure d'arrivée ?.....
8. Quel est le nom de famille du voyageur ?.....

b) Vrai ou faux ?

1. C'est un billet aller-retour.
2. Les voyageurs ne fument pas.
3. Les places sont réservées.
4. Le voyage coûte 26.95 francs français.
5. Le voyage a lieu en août.
6. C'est un jeune-homme qui voyage.
7. La place réservée est côté couloir.
8. Le voyageur occupe la place 87.
9. Le numéro du train est 9036.
10. Le voyageur ne peut pas être remboursé s'il annule son départ.



### Corrigé et barème

a) 1. 1 ; 2. 2 ; 3. London-St Pancras ; 4. Paris Nord ; 5. Non ; 6. 15h29 ; 7. 18h56 ; 8. Touitan  
(0,50 x 8 = 4 points)

b) 1. F ; 2. V ; 3. V ; 4. F ; 5. V ; 6. F ; 7. V ; 8. F ; 9. V ; 10. V

(0,50 x 10 = 5 points) + 1 point = **10 points**

**Remarques :** 1) Nous trouvons que cette activité d'évaluation de la compréhension écrite, à part son apport socioculturel, mobilise et évalue en même temps l'attention des apprenants. D'ailleurs, ceux qui n'ont pas obtenu le maximum de points, ont donné des réponses fausses par manque d'attention.

2) Les apprenants connaissaient déjà le vocabulaire des transports et étaient familiers avec des modèles de billets de train français.

3) L'évaluation s'appuie sur des relevés et sur le choix vrai / faux afin que la compétence

### BIBLIOGRAPHIE

1. Conseil de l'Europe, *Un Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*, Strasbourg, 2000
2. Parizet, Marie-Louise, Grandet, Eliane, Corsain, Martine, *Activités pour le Cadre européen Commun de Référence, niveau A1*, CLE International, Paris, 2005
3. Rosen, Evelyne, *Le point sur le Cadre Européen Commun de Référence pour les langues*, CLE International, Paris, 2006
4. Tagliante, Christine, *L'Évaluation et le Cadre Européen Commun*, CLE International, Paris, 2005



# Session internationale de conférences sur la didactique du FLE « Partager pour s'enrichir »

Rodica Mighiu  
Point national de contact du CELV  
rodicaminghiu@gmail.com



La VIIIe édition de la Session internationale de conférences sur la didactique du FLE „Partager pour s'enrichir” a eu lieu le 16 avril 2016, à Colegiul Național "Costache Negruzzi" de Iași.

Cette VIIIe édition a été organisée par l'Inspection Scolaire Départementale de Iași et l'Association Roumaine des Professeurs de Français avec le soutien de l'Ambassade de France à Bucarest, de la Délégation Wallonie-Bruxelles à Bucarest et du Centre Européen pour les Langues Vivantes du Conseil de l'Europe.



Plus de 190 enseignants ont eu l'occasion de prendre part aux conférences, aux ateliers de travail et aux sessions de questions-réponses concernant l'interculturalité, le plurilinguisme et les méthodes modernes d'enseignement-apprentissage-évaluation:

- *L'approche interculturelle en analyse des interactions: problèmes méthodologiques et étude de cas (conférence plénière)* – Catherine KERBRAT-ORECCHIONI, enseignante-chercheuse à l'Université Lyon II, France ;
- *30 compétences pour l'enseignant moderne, où en êtes-vous ? (conférence plénière)* – François MULLER, Ministère de l'Education nationale, Direction générale de l'enseignement scolaire, Département Recherche et Développement Innovation et Expérimentation, France;
- *Construction de la compétence plurilingue en milieu scolaire – ou comment créer des passerelles entre les*

langues de son répertoire (conférence plénière) – Jean-François DE PIETRO, expert du Centre Européen des Langues Vivantes du Conseil de l'Europe, Graz, Institut de Recherche et de Documentation Pédagogique, Neuchâtel, Suisse, Ildikó LŐRINCZ PhD, experte du Centre Européen des Langues Vivantes du Conseil de l'Europe, Graz, Université Széchenyi István, Győr”, Hongrie ;

- *Des enseignants qui apprennent, ce sont des élèves qui réussissent* (conférence plénière) – François MULLER;
- *Construire un projet plurilingue en valorisant la synergie des apprentissages langagiers et disciplinaires* (atelier) – Jean-François DE PIETRO, Ildikó LŐRINCZ ;
- *Les débats présidentiels: analyse rhétorique, pragmatique et interactionnelle* (conférence plénière) – Catherine KERBRAT-ORECCHIONI.

Nous mentionnons, en même temps, l'intervention de M. Dan Ion NASTA, enseignant-chercheur, responsable des applications CARAP en Roumanie, CELV (qui a souligné le rôle du CELV dans le domaine de l'éducation aux langues et a présenté le nouveau programme «*Les langues au cœur des apprentissages*») et l'intervention de M. Eric POPPE, Délégué Wallonie-Bruxelles à Bucarest.



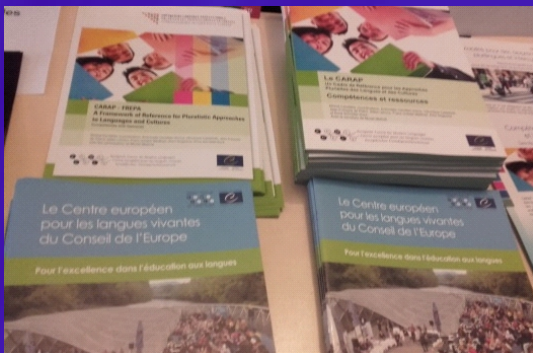
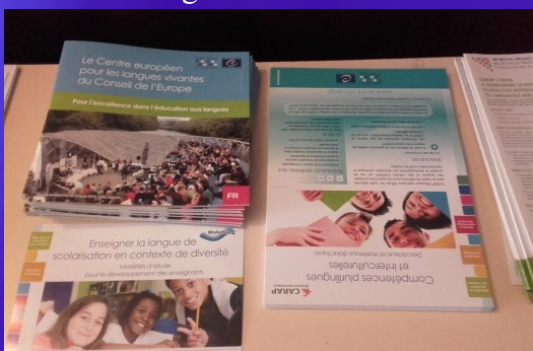
Photo: Mihai MURARIU



Photo: Silvia CIOCÎRLAN

Mme Irina COSOVANU, Présidente de l'Association Roumaine des Professeurs de Français a coordonné le déroulement des activités.

Un stand de publications du CELV (dépliants, brochures, livres, posters) a été mis à la disposition des participants et a suscité un grand intérêt.



« *Partager pour s'enrichir* » a ouvert de nouvelles perspectives à la connaissance, la culture et la communication pour les enseignants de FLE.



# UN REGARD SUR L'ÉCOLE ANGLAISE



Prof. Seciu Lăcrămioara  
Lycée Economique "Ion Ghica" Bacau

Je m'appelle Seciu Lăcrămioara et je suis professeur de français dès l'année 2006. Pendant les années 2013-2015 j'ai eu l'opportunité de travailler et étudier à Londres. Je voudrais vous faire une courte présentation de l'école anglaise. J'ai l'occasion de travailler dans deux écoles de Londres : l'Académie Bethnal Green (pendant trois mois) et après j'ai reçu une position d'assistante dans le cadre du Département des Langues à l'Ecole Buxton (du janvier jusqu'en juillet 2015).

L'Ecole Buxton a le qualificatif **bon** et sa **vision** : Tout élève peut être inspiré pour accomplir son mieux met l'accent sur le développement des étudiants. Il y avait dans tous les départements un Livre des renseignements pour les enseignants de l'école où on trace des règles concernant tous les problèmes qui puissent apparaître dans l'établissement et comment les résoudre. Je voudrais vous présenter le point de vue de cette école en ce qui concerne **l'uniforme scolaire**. Dans leur vision l'uniforme est intégrée dans un Code Ethique Vestimentaire qui maintient les standards les plus élevés et appropriés à l'environnement éducationnel. Elle est aperçue par les parents, les employés et la communauté locale comme un instrument qui développe la discipline et les standards scolaires. Elle réduit la pression et le harcèlement parmi les élèves et introduit le sens d'identité de la communauté et de fierté parmi les élèves. L'établissement met l'accent sur le rôle des parents qui doivent soutenir 100% le Code Vestimentaire qui a clairement un impact concernant le bon comportement et les standards scolaires.

**Le programme scolaire** commence par la présence des élèves : 8.35 – 8.50 avec le professeur principal tous les jours :

- *Leçon 1*: 8.50 – 9.40
- *Leçon 2*: 9.40 – 10.30
- **Récréation**: 10.30 – 10.50
- *Leçon 3*: 10.50 – 11.40
- *Leçon 4*: 11.40 – 12.30
- **Repas**: 12.30 – 13.15
- *Leçon 5*: 13.15 – 2.05
- *Leçon 6*: 2.05 – 2.55



**Les responsabilités des professeurs** sont clairement précisées et respectées. Le service dans l'école est obligatoire et il doit être effectué parce qu'il est indispensable au bon déroulement des cours. Les professeurs ont un rôle important dans l'enseignement scolaire offrant un support varié aux élèves et stimulant le progrès dans l'apprentissage des élèves. Les profs comprennent très bien l'importance de la ponctualité, de la présence aux cours, du bien être et des limites correctement imposées aux progrès des élèves. Make a difference! - Ils produisent un changement dans la vie des élèves.

On peut énumérer parmi les extraits du **règlement intérieur** de l'école une série des règles qui concernent les professeurs et les élèves aussi. La présence aux cours constitue une priorité de l'école et les profs doivent respecter les procédures instituées à encourager la présence des élèves aux cours de 100% (les parents sont informés immédiatement de l'absence des élèves et ceux-ci doivent expliquer le motif des absences). Le prof principal est obligé de parler aux élèves de la nécessité de la présence aux cours et les élèves sans absences recevront des certificats et ils seront valorisés dans les réunions des élèves. Les conséquences des retards aux cours: 5/10 minutes de retard = 5/10 minutes punition (les élèves sont obligés de rester dans une classe surveillée d'un professeur). Les téléphones portables sont interdits et s'ils sont trouvés, ils seront confisqués.

**La liaison famille – école** se réalise à travers des rencontres de renseignement ont lieu (s'il est nécessaire) pour discuter la situation scolaire et les problèmes disciplinaires qui puissent apparaître. Les parents sont amendés par la mairie si les élèves sont absents sans motivation. Les réunions des parents sont très positives (on y met l'accent sur le progrès de l'élève / on utilise un vocabulaire adéquat).

L'enseignement doit se guider après quelques **principes** qui tracent de bonnes directions à suivre pour les enseignants. L'évaluation de l'apprentissage devrait faire partie de la planification de l'enseignement et de l'apprentissage. Les professeurs doivent se concentrer sur l'apprentissage et le progrès des élèves car ce sont des éléments centraux dans la pratique scolaire. Il faudrait les reconnaître comme des habilités professionnels pour les enseignants. L'évaluation devrait avoir un caractère sensible et constructif et elle devrait tenir compte de l'importance de la motivation de l'élève. Les enseignants promeuvent une entente ambivalente (prof-élève) des critères d'évaluation et ils assurent un feedback constructif concernant le mode dans lequel le progrès peut engager les élèves. Ils développent la capacité des élèves de s'évaluer eux-mêmes et de reconnaître leurs progrès.

A mon avis il y a dans l'enseignement anglais des **points forts** et des **points faibles**. Parmi les points forts on peut énumérer les ressources d'enseignement très bonnes et variées, la bibliothèque et la technologie de l'information et de la communication offrent une variété des matériaux pour enseigner et apprendre. Les questions concernant les employés, les enseignants, les parents et les élèves sont très bien tracées. Tout le monde respecte l'établissement scolaire et ses règles. L'environnement éducationnel est très agréable et les salaires reflètent l'effort des employés. Le curriculum est adapté aux besoins des élèves et aux demandes de la société. Les points faibles sont deux : les élèves ont une liberté de choix qui est parfois mal comprise et le niveau de connaissances des élèves est parfois très bas.

En conclusion mon expérience a été enrichissante de tous les points de vue parce qu'on peut apprendre à n'importe quel âge et de n'importe quel système éducationnel.





# Scénario didactique du poème

## Invitation au voyage de Charles Baudelaire

### construit dans une perspective actionnelle

Prof. Simona AVRAM

Colegiul Național Bilingv « George Coșbuc » București

Vu que nous avons l'intention de concevoir un parcours enrichissant pour les apprenants et aussi pour l'enseignant nous allons proposer un scénario didactique qui va être réalisé avec des groupes ayant les niveaux B1, B2 du CECRL d'élèves de onzième et de douzième du Collège National Bilingue « Georges Cosbuc » de Bucarest. Le but sera non seulement de travailler les quatre compétences proposées par le CECRL, mais d'éveiller ou de garder vif le goût pour la lecture de chacun d'entre eux. La création de ce scénario a été inspirée par les exercices existant dans le livre *Pour une lecture littéraire*.

Le scénario que nous proposons se penchent sur l'approche communicationnelle et nous pourrions le prolonger en proposant aussi des activités dans la perspective actionnelle pour stimuler l'implication des apprenants dans des échanges au sein du groupe, mais aussi dans des activités extrascolaires et projets divers. Les derniers se manifesteront d'une part dans

l'écriture d'une page dans les journaux de lecture par chaque élève et dans les commentaires qu'ils feront aussi dans les agendas de leurs copains à ce sujet et d'autre part par la présentation critique de Baudelaire faite dans le journal du Collège édité chaque mois en ligne. À la fin de l'année scolaire les élèves voteront le meilleur journal de lecture et le prix sera de le publier en 10 exemplaires.

#### Scénario pédagogique

**Niveau :** B1/ B2

**Public :** adolescents ou adultes

**Durée :** séance de 60 minutes

**Objectif(s) :**

- *Fonctionnel :* écrire une page de critique dans le journal de l'école

**Matériel :** Texte littéraire «*Invitation au voyage*» de Charles Baudelaire

### *L'invitation au voyage*

par Charles Baudelaire

Mon enfant, ma soeur,  
Songe à la douceur  
D'aller là-bas vivre ensemble !  
Aimer à loisir,  
Aimer et mourir  
Au pays qui te ressemble !  
Les soleils mouillés  
De ces ciels brouillés  
Pour mon esprit ont les charmes  
Si mystérieux  
De tes traîtres yeux,  
Brillant à travers leurs larmes.  
Là, tout n'est qu'ordre et beauté,  
Luxe, calme et volupté.  
Des meubles luisants,  
Polis par les ans,  
Décoreraient notre chambre ;  
Les plus rares fleurs  
Mêlant leurs odeurs  
Aux vagues senteurs de l'ambre,



Les riches plafonds,  
Les miroirs profonds,  
La splendeur orientale,  
Tout y parlerait  
À l'âme en secret  
Sa douce langue natale.  
Là, tout n'est qu'ordre et beauté,  
Luxe, calme et volupté.  
Vois sur ces canaux  
Dormir ces vaisseaux  
Dont l'humeur est vagabonde ;  
C'est pour assouvir  
Ton moindre désir  
Qu'ils viennent du bout du monde.  
- Les soleils couchants  
Revêtent les champs,  
Les canaux, la ville entière,  
D'hyacinthe et d'or ;  
Le monde s'endort  
Dans une chaude lumière.  
Là, tout n'est qu'ordre et beauté,  
Luxe, calme et volupté.

<p><b>Phase de sensibilisation :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Le visionnage d'une vidéo sans son, des images qui illustrent le poème.</li> <li>- Faire faire des hypothèses sur le décor et sur les personnages qui apparaissent dans la vidéo.</li> </ul>	5 min.
<p><b>Demander aux élèves d'écouter attentivement la vidéo, puis de répondre aux questions</b></p> <p>Questions sur la compréhension de l'enregistrement:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li><input type="checkbox"/> Qui sont les personnages principaux de ce document ?</li> <li><input type="checkbox"/> Où sont-elles?</li> <li><input type="checkbox"/> Pourquoi y a-t-il une alternance entre les cadres noir et blanc et ceux colors?</li> <li><input type="checkbox"/> C'est quel moment de la journée? Comment le savez-vous ?</li> <li><input type="checkbox"/> Qu'est-ce qui vous frappe au niveau auditif?</li> </ul>	10 min.
<p><b>Distribuer des fiches aux apprenants et tirer l'attention au contenu du poème. Trois élèves lisent le texte, puis ils essaient de répondre aux questions suivantes:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Que provoque en vous l'aspect visuel du texte, son rythme et ses sonorités?</li> <li>- Quels sont les thèmes et les images que vous percevez d'emblée et que vous avez également saisi dans la vidéo ?</li> </ul>	5 minutes
<p><b>Partager les élèves en groupes de 4 et leur demander de:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Découper en vers et en strophes et de voir la longueur de chaque strophe et leur régularité</li> <li>Observer le rythme du poème</li> <li>Répérer les répétitions sonores et les associations inhabituelles</li> <li>Constater quels sont les types de phrases et leur longueur</li> <li>Dire quelles sont les structures thématiques élémentaires et quels sont les mots qui les justifient</li> <li>Noter les parallélismes et les oppositions</li> <li>Caractériser la relation entre les personnages</li> <li>Identifier quel est le manque exprimé par le poète</li> <li>À la fin un représentant de chaque groupe présentera le travail d'équipe et le professeur vérifiera la correctitude de leurs découvertes en ajoutant à la fin les éléments inconnus aux élèves</li> </ul>	15 minutes
<p><b>Le professeur distribue une page critique sur Baudelaire et le poème travaillé d'un manuel ancien et prie aux élèves de le commenter en remarquant les points fort et les minus de ce travail</b></p>	12 minutes
<p><b>Devoir-Rédigez une page critique de l'oeuvre de Baudelaire et du poème étudié pour le journal de l'école en tenant compte de tous les éléments appris. /</b></p> <p><b>Ou bien:</b></p> <p><b>Imaginez que vous êtes la femme qui a reçu la lettre. Envoyez votre réponse au poète!</b></p> <p><b>Tous les lettres seront publiées sans signature à l'occasion de la Sainte Valentin sur la page Facebook de la classe.</b></p>	3 minutes



## CONCLUSION

Avec cette étude, nous avons démontré que la littérature fait partie depuis toujours de l'enseignement des langues étrangères. Après avoir défini sa place au cadre de chaque méthode en insistant sur l'approche communicative et sur la perspective actionnelle, nous sommes passés à l'analyse d'un outil très souvent employé en classe, le manuel, qui est à son tour le résultat de l'application d'une politique linguistique. Puis, nous nous sommes arrêtés sur la conception d'une leçon par l'auteur de ce livre didactique, leçon que nous avons traitée différemment dans le dernier chapitre, nous axant sur des tâches concrètes destinées à impliquer directement les apprenants dans le processus d'enseignement.

Le choix du professeur de se servir des documents authentiques va permettre le déroulement des activités interactives liées à la production orale et écrite. La vidéo choisie correspond à un autre support plus moderne pour le texte littéraire. Il s'agit de celui audio-visuel qui ouvre la voie vers une autre époque dans la lecture. Ce serait encore plus intéressant de voir comment une page de roman peut arriver aux élèves par le biais des enregistrements audio et puis de regarder un film et de comparer les versions: papier, audio et celle vidéo.

Si l'enseignant se rend compte de l'importance de la participation de chaque apprenant à la classe de FLE, il devra prendre en calcul l'idée que toute interaction est une construite, ayant la base une «co-culture». Donc, ne négligeons pas le contract qui devra se signier entre les deux acteurs majeurs de l'école et qui officialise le lien qui se tisse entre eux.



## BIBLIOGRAPHIE

- DUMONT, Renaud (2008), *De la langue à la culture. Un itinéraire didactique obligé*, L'Harmattan.
- CLAUDETTE, Cornaire (1999), *Le point sur la lecture*, Québec, CLE International.
- Conseil de l'Europe (2001) *Cadre Commun de Référence pour les langues. Apprendre, enseigner, évaluer*. Paris : Didier.
- Jean-Louis DUFAYS, Louis GEMENNE et Dominique LEDUR (2005), *Pour une lecture littéraire*, Paris, De boeck.
- PUREN, Christian (2001), « Méthodes et constructions méthodologiques dans l'enseignement et l'apprentissage des langues », in *Les Langues modernes* n° 1/2000, pp. 68-70. Paris: APLV.
- SARAS, Marcel (1993), *Manuel de Langue Française pour la XII*, Bucarest, Editura didactica si pedagogica.
- TARDIEU, Cornaire (2008), *La Didactique des Langues en 4 Mots-Clés*, Ellipses.

## SITOGRAFIE

- [http://portal.unesco.org/fr/ev.phpURL\\_ID=13179&URL\\_DO=DO\\_TOPIC&URL\\_SECTION=201.html](http://portal.unesco.org/fr/ev.phpURL_ID=13179&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html) [consulté le 8 décembre 2015].
- <http://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article844> [consulté le 8 décembre 2015].
- <http://www.christianpuren.com/mes-travaux/2011j/> [consulté le 7 décembre 2015].
- <http://www.christianpuren.com/mes-travaux/2012b/> [consulté le 11 janvier 2016].
- <http://www.christianpuren.com/mes-travaux/1988a/> [consulté le 7 décembre 2015].
- <https://www.youtube.com/watch?v=jDRpmM9ttMI> [consulté le 15 janvier 2016].

# Médiation et pédagogie...

## Pourquoi pas ?



© Virginia - Smărăndița Brăescu, Professeur de FLE, Médiateur, Expert/ Trainer  
Collège National „Grigore Moisil”, Onești, Bacău

En choisissant ce thème, nous ne savions pas encore que la notion de médiation apporterait si beaucoup à la pédagogie et l'éducation. L'expérience acquise le long des années et l'ouverture vers d'autres disciplines nous a permis d'aborder la notion de médiation en pédagogie avec les reflets des autres formations suivies antérieurement. Il s'agit notamment de la communication relationnelle, la Gestalt-thérapie et la dynamique de groupe et des éléments d'autres méthodes telles la psychanalyse et la programmation neurolinguistique. L'intégration progressive des éléments de ces méthodes dans nos activités nous a permis de renouveler nos pratiques de classe et de comprendre leur contribution au développement d'une pédagogie relationnelle dont la médiation est un instrument fondamental. Prise en compte par les pédagogies nouvelles, la relation aux autres est une dimension qui donne des atouts pour l'avenir, car introduire la médiation à l'école permet à l'apprenant de s'inscrire dans ce monde en mouvement, de vivre le plaisir d'apprendre tout au long de la vie.

Médiation des contenus, des situations d'apprentissages, des supports, de l'évaluation... Une nouvelle pédagogie de la médiation est esquissée pour rendre l'enseignement plus adapté aux besoins des apprenants et introduire dans la classe un lien entre ce

que l'élève fait et rencontre à l'extérieur et ce qu'il est en tant que personne. C'est la raison pour laquelle nous abordons la notion de médiation en relation avec le concept de transposition didactique, l'objectif que nous nous sommes fixé étant de déterminer comment l'intervention enseignante peut simplifier les savoirs savants pour qu'ils deviennent chez les apprenants opératoires dans la pratique, contribuant ainsi aux progrès de leur apprentissage.

Le rôle médiateur de l'enseignant est un objet d'étude et de recherche actuel, car l'enseignant est de plus en plus censé repérer les disfonctionnements cognitifs des élèves, afin de créer les outils pédagogiques adaptés aux objectifs à atteindre. Quant à l'évaluation, on évalue également autre chose que des connaissances savantes. L'expérience personnelle nous a fait vivre l'urgence de devenir de plus en plus un animateur de classe, ce qui suppose des compétences en communication relationnelle et en dynamique de groupe. C'est pourquoi la médiation fait naître une relation nouvelle à l'apprentissage, l'enseignant étant lui aussi invité à utiliser pour la préparation des cours des documents qui lui permettent aussi d'apprendre des choses nouvelles. À part la transmission du savoir et son propre développement, l'enseignant se trouve donc chargé du développement des élèves qui lui sont confiés. Cela suppose l'adhésion à „une certaine idéologie de l'homme et des valeurs morales” (Cardinet Annie, „Ecole et médiations”, 2000, Editions Eres, p.193), à une vision positive des capacités de l'autre à évoluer et à se développer, à un nouveau positionnement en tant qu'enseignant-médiateur.



## La médiation (inter)culturelle

La notion de *médiation* est présente dans le *Cadre européen commun de référence pour les langues*. Etant abordée dans un contexte de traduction et d'interprétariat, elle se trouve pourtant limitée à une activité de reformulation derrière laquelle s'effacent les enjeux de la communication interculturelle. A ce titre, le Conseil de l'Europe a mis la promotion de la diversité linguistique et culturelle au coeur de son dispositif d'action en proposant la notion de *médiation culturelle* comme modalité de mise en relation des langues et des cultures dans la perspective d'une Europe dont l'identité est en construction. Le projet „*Médiation culturelle et didactique des langues*” initié par le Conseil de l'Europe a tenté de résoudre plusieurs défis, se donnant pour finalité de définir le rôle et la place de la médiation culturelle dans le cadre de l'enseignement/apprentissage des langues et de l'éducation en milieu scolaire pour faire comprendre et apprendre aux jeunes la responsabilité sociale et l'importance du développement durable.

Bernard Lamizet expliquait déjà dans un livre

paru en 1999 que la médiation culturelle ne s'inscrit pas seulement dans des pratiques et dans des œuvres. Elle s'inscrit aussi dans des logiques politiques et dans des logiques institutionnelles. Le développement de la médiation est une réponse à la problématique du monde contemporain qui se caractérise par universalité, globalité, caractère pluridisciplinaire, évolution rapide des savoirs et des technologies, c'est pourquoi B. Lamizet trouve que la médiation représente „*un impératif social majeur*”, parce qu'elle fonde „*la dimension à la fois singulière et collective de notre appartenance et, au-delà, de notre citoyenneté*”. (Bernard Lamizet, *La médiation culturelle*, l'Harmattan, Paris, 1999, page 9)

Quant au rôle du *médiateur interculturel*, il peut être assuré en général par tous les enseignants, mais les professeurs de langues étrangères peuvent avoir un rôle à part dans la communication interculturelle grâce à leurs compétences de médiation interlinguistique.

## Le jeu théâtral en classe de FLE

En Roumanie, peu d'enseignants utilisent le jeu théâtral en classe de FLE, parce qu'il s'agit d'une implication totale de la part de l'enseignant et de ses élèves. C'est une expérience plénière. L'enseignant doit complètement abandonner son statut et son pouvoir formel. Il devient un simple participant au jeu et apparemment rien ne le distingue de ses élèves. Pourtant il est là, parmi eux, et travaille en dynamique de groupe. Les élèves ne s'en aperçoivent pas et c'est le mieux, puisque la médiation est efficace quand elle reste inaperçue aux yeux des élèves.

Emilia Munteanu écrit dans son livre „*Éléments pour une sémiologie du théâtre*” tout un chapitre sur le jeu théâtral et ses avantages dans l'apprentissage d'une langue étrangère. On peut bien proposer aux élèves certains des exercices décrits dans le livre dans la phase d'échauffement qui est d'ailleurs fondamentale pour la création du cadre et l'atmosphère indispensables au développement d'attitude et d'aptitudes relationnelles dans l'apprentissage. C'est une phase de sensibilisation qui favorise le lien entre l'expression non verbale et l'expression verbale, le développement de l'expression spontanée et l'intégration dans le groupe

par la mise en confiance. D'autres exercices peuvent être utilisés aux différents moments de la classe de FLE. L'auteur le précise d'ailleurs : „*Quant à l'intérêt didactique, il n'y a pas de meilleur exercice pour apprendre la prononciation et la grammaire françaises tout en jouant.*” (Emilia Munteanu, „*Éléments pour une sémiologie du théâtre*”, ed. Sf. Mina, Iași, 2008, p.128 – 149).

Le jeu théâtral permet le mieux à développer la compétence relationnelle dans la situation d'apprentissage d'une langue. Il s'agit d'une pédagogie alternative avec orientations et objectifs différents de ce qui est officiellement reconnu et largement enseigné. Le changement du rapport pédagogique, dû à l'abandon du manuel qui n'est plus le principe organisateur des activités, „*entraîne un changement d'attitude fondamentale avec d'importantes conséquences pédagogiques.*” (Daniel Feldhendler, „*Développer la compétence relationnelle dans la situation d'apprentissage d'une langue*”, in „*Le Français dans le Monde*” ; Numéro spécial „*La didactique au quotidien*”, Hachette, juillet 1995, p. 208 – 215).

D'après Daniel Feldhendler, les principales caractéristiques de ce nouveau rapport pédagogique sont :

- Des contenus déterminés par et avec le groupe, en fonction des besoins et de demandes particuliers;
- L'enseignant favorise l'expression personnelle et globale de chacun et facilite la mise en relation des participants d'un groupe;
- L'enseignant fait appel à une structure didactique qui tient compte d'une progression relationnelle parce la langue est une langue vécue, un support relationnel pour les interactions au sein du groupe classe;
- Le recours à des „activités-cadre” structurantes et dynamisantes qui par leurs fonctions de catalyseurs favorisent l'écoute et le désir d'expression;
- Les actes de parole de chacun naissent dans l'Ici et Maintenant de la situation, point commun avec la médiation, la Gestalt et les nouvelles thérapies en général;
- La réalisation de l'expression de soi est le premier pas vers l'autonomie;
- Chaque personne se sent interpellée, concernée et motivée à participer à la vie du groupe-classe.

Le jeu théâtral s'appuie sur cette pédagogie de la relation qui insiste particulièrement sur le développement de la personnalité créatrice par le jeu et l'expression spontanée, l'interaction dans le groupe, la rencontre authentique et congruente dans l'action.



<http://mediation-transpositiondidactique.blogspot.com/>

© Virginia - Smărăndița Brăescu

Professeur de FLE

Médiateur

Expert/ Trainer

Colegiul Național „Grigore Moisil”, Onești, Bacău



# Méthodes utilisées dans l'enseignement du FLE



Prof. Steluța Drâmbu

Colegiul Național "Nicolae Bălcescu" Brăila

Les dernières années ont connu une orientation de l'enseignement des langues vivantes vers la communication orale et écrite. L'attention de l'enseignant doit porter sur le renforcement de la compétence orale de façon à ce que les performances soient plus rapides sans négliger pour autant la compétence écrite qui s'acquiert progressivement au cours de toute la scolarité.

Les didacticiens ont rangé les méthodes d'enseignement du FLE en quatre catégories:

- Méthodes informatives-participatives: la démonstration, la conversation, le dialogue, le commentaire linguistique et / ou littéraire de texte, l'approche du texte de civilisation;
- Méthodes informatives-non participatives: l'exposé, l'explication, le récit;
- Méthodes formatives-participatives: l'apprentissage par l'action et le jeu, par la recherche individuelle, par la découverte;
- Méthodes formatives-non participatives: l'exercice, l'enseignement programmé, l'algorithme.

Il s'agit de méthodes de transmission de connaissances (expositives, conversationnelles, heuristiques, d'approche textuelle, de résolution de problèmes), d'exploration individuelle et/ou collective (l'étude de modèles de langue, de textes destinés à servir de base aux compositions, l'étude comparative), d'action (les exercices linguistiques et langagiers, l'apprentissage par l'action ou par le jeu didactique, les dramatisations) et l'enseignement programmé. Par ailleurs, l'enseignant jouit de la liberté d'organiser l'activité d'enseignement-apprentissage de différentes manières: soit en travaillant avec toute la classe, soit en équipe ou individuellement.

**La conversation** (dialogue enseignant – apprenants; apprenant - apprenant; apprenant – enseignant) est la méthode qui jouit de l'adhésion de tous les élèves et des enseignants. Elle aide les apprenants à utiliser la compétence linguistique qu'ils ont acquise précédemment. Il s'agit de leur donner le moyen de s'exprimer, d'échanger leurs points de vue avec les autres. Elle peut prendre la forme d'une conversation introductive destinée à amorcer, à partir de problèmes connus (règles de grammaire, problèmes de lexique, faits de civilisation), des informations nouvelles ou à vérifier des connaissances et des habitudes acquises. Elle peut également servir en fin de cours comme exercice de renforcement et de fixation des connaissances nouvellement acquises.

En synthétisant, l'adhésion unanime à la conversation s'explique aussi par la diversité des fonctions qu'elle remplit: une fonction heuristique (apprendre par la découverte), une fonction d'explication, d'élucidation, de synthèse et de fixation des connaissances, une fonction de formation d'habitudes d'expression orale, une fonction d'évaluation et de contrôle.

Mais la conversation se prête également à une utilisation à part entière surtout au niveau avancé où elle devient club de conversation. Audition d'un CD parlé ou chanté; lecture d'un aphorisme ou d'un proverbe; commentaire d'une affiche, d'un slogan publicitaire; exposé sur une question d'actualité, un événement culturel ou sportif, sur un problème social, européen ou humain, en général; compte-rendu d'un livre lu récemment; projection d'un film, voilà autant d'occasions de faire parler et d'entretenir une atmosphère de libre discussion en français.

**L'exposé** est utilisé seulement s'il sert à systématiser un problème, à présenter un courant ou un phénomène littéraire, des informations nécessaires à l'explication d'un texte, à présenter un fait de civilisation. S'il n'est pas trop recommandé aux enseignants, il est au contraire conseillé aux apprenants.

**L'exercice** est un moyen excellent d'acquisition des habiletés et des habitudes langagières par son emploi répété. Se présentant sous des formes variées, il permet à l'élève de connaître le système linguistique, de mieux en saisir le fonctionnement et de l'appliquer. Les exercices jouent plusieurs rôles. En tant que formes de reconnaissance immédiate d'un phénomène linguistique, ils ne sollicitent pas trop le raisonnement, ensuite ils permettent le développement des capacités intellectuelles et l'organisation des opérations mentales en structures opérationnelles. En fait, ils ont le don d'augmenter la force opérationnelle des informations, des habiletés et des habitudes, ils renforcent les connaissances acquises et leur donnent précision en les systématisant afin de prévenir l'oubli et, finalement, ils préviennent les habitudes incorrectes.

En fonction du destinataire auquel ils s'adressent, les exercices prennent pour cible l'individu (fiche de travail individuel, composition, etc.), un groupe d'élèves (résolution d'un problème de grammaire, lexicale, rébus, mots croisés, dialogue, récit, etc.) ou toute la classe.

L'enseignant dispose ou élabore lui-même des exercices visant un point précis de langue (l'usage correct de l'article partitif) ou un problème récapitulatif (l'emploi et les valeurs de *si*), des exercices s'appuyant sur des phrases hors contexte (*Identifiez les verbes au subjonctif et analysez leur emploi*) ou sur des textes (*Analysez les éléments d'un texte narratif*), exercices cognitifs (*identifiez, analysez, expliquez*), exercices dirigés, semi-dirigés, de manipulation (*complétez, remplacez, transformez, corrigez, développez la phrase, contractez la phrase, reliez les propositions*), exercices de créativité (*construisez, composez, imaginez, inventez*). En fonction du contenu ou du compartiment de la langue, on distingue des exercices d'orthophonie, d'orthographe, de grammaire, de lexicale-sémantique, de style, d'approche textuelle, d'expression orale et d'expression écrite.

**La démonstration** est utilisée pour présenter à l'apprenant des objets et des actions ou des phénomènes réels, par des moyens intuitifs traditionnels (schémas, planches, tableau de feutre) ou modernes (diapositives, films) de même que des documents authentiques (des textes de civilisation, des articles de presse, des recettes de cuisine, des chansons authentiques, des modes d'emploi, des tracts, des prospectus, des films etc.). Les avantages de cette méthode sont incontestables parce que les documents authentiques facilitent l'accès à l'information et assurent la participation directe des apprenants à l'acte d'enseignement-apprentissage. Étant donné que l'objectif de l'enseignement est de permettre à l'apprenant de communiquer le plus rapidement possible, le document authentique, faisant partie du monde réel, favorise des interactions authentiques dans la classe de langue. Il faut préciser que le document authentique est celui qui n'a pas été conçu à des fins pédagogiques (voir Note) mais dès qu'on l'emploie en classe il s'avère être un instrument pédagogique très efficace.

**L'apprentissage par l'action** fait partie des démarches de la pédagogie active qui facilitent l'approche des phénomènes langagiers puisqu'ils reposent sur le vécu. Il s'agit des simulations, des jeux de rôle (*à la gare, au marché, à l'aéroport, comment téléphoner?*) chez les moyens, des dramatisations et des procès littéraires chez les avancés. Des formes de théâtre, des mises en scène de faits divers, des informations provenant des médias audiovisuels, des interviews, voilà autant de formes d'action. Ces formes théâtrales d'activité s'appellent psychodrames ou sociodrames et jouent sur des événements banals, appartenant à la vie quotidienne, en facilitant l'activation des participants d'un groupe en situation d'apprentissage d'une langue. Une forme actuelle très efficace d'incitation à l'apprentissage du français, c'est la participation à des projets européens. Il est d'abord question de choisir des sujets à même d'éveiller l'intérêt d'autres jeunes européens, de consulter des documents concernant le thème choisi, de trouver des partenaires sur internet ce qui développe la compétence de communication écrite. La correspondance avec des jeunes d'autres pays procure la plus forte motivation d'étude de la langue cible. Sans parler des échanges scolaires au cours desquels nous assistons à l'activation de la compétence de communication orale.

Il faut savoir que plus le document est expressif plus l'exploitation linguistique et pédagogique est riche, sollicitant l'intégration corporelle, intellectuelle et affective des acteurs, la dynamique des relations interpersonnelles (l'interaction du groupe et de ses membres), de même que le champ d'expérience des joueurs, leurs perceptions et leurs réactions subjectives et leur manière de transposition dans le personnage et la situation de jeu. Quant au fait divers, sa



structure narrative sert très bien le but linguistique et pédagogique de l'enseignement. On peut le découper en séquences (actes, scènes), on introduit des personnages, on réorganise la trame comme une dynamique conflictuelle.

**L'apprentissage par la découverte** (exploration) est une méthode de type heuristique qui consiste à faire endosser à l'apprenant l'habit d'un découvreur. Puisqu'elle s'adresse à la réflexion et à l'imagination, elle développe les habiletés et les habitudes de travail intellectuel, l'esprit de recherche, l'habitude de consulter des dictionnaires, des ouvrages de spécialités, des grammaires, d'en extraire des fiches et de les classer, gestes indispensables à la formation continue de tout intellectuel. Il ne faut pas hésiter à tirer profit de l'intérêt croissant des jeunes pour Internet et leur proposer d'y chercher diverses informations ayant trait à la civilisation française ou francophone.

**La problématisation** représente l'art de poser des problèmes; comme variante de l'heuristique, elle s'adresse à la faculté intellectuelle de l'apprenant en lui demandant de choisir entre deux ou plusieurs informations linguistiques en vue de trouver la solution d'un exercice ou d'un test de langue; de mettre en œuvre, combiner, employer d'une manière nouvelle, dans des conditions nouvelles, les connaissances antérieurement acquises; de corriger une erreur de forme ou de contenu scientifique; de trouver des solutions à des exercices fondés sur des consignes modifiées par rapport à celles qu'il a déjà connues (ex. *Trouvez dans le texte étudié trois arguments contre le fast food*) et de synthétiser et de reformuler les connaissances acquises d'une manière personnelle (*Utilisez le champ lexical de l'espace urbain pour présenter le quartier que vous habitez*).

**Le jeu didactique** est utilisé à tous les niveaux comme méthode de renforcement des connaissances linguistiques: orthographe, orthophonie, grammaire, vocabulaire, habitudes d'expression orale. En classe de débutants, on emploie des jeux d'orthographe, des rébus, des mots croisés, des jeux-puzzle, des jeux de mots pratiqués avec un support visuel. Aux niveaux moyen et avancé les jeux de mots et les mots croisés de même que le scrabble sont plus motivants et plus instructifs que chez les débutants eu égard à leur riche contenu linguistique et culturel. Le français est une langue qui se prête à des jeux de mots, des charades, des calembours, des mots d'esprits.

**Le remue-ménages** ou le brainstorming est une méthode de travail en groupe destinée plutôt à envisager la manière d'approcher un problème que de le résoudre. Elle s'appuie sur la technique d'un bombardement d'informations concernant un thème étudié. Le travail se déroule sous forme de prises de parole, d'interventions au cours de la conversation. Le but en est d'obtenir un grand nombre d'idées qu'on évalue méthodiquement à la fin de la classe. Cette méthode est appliquée dans le travail d'approches textuelles (commentaire linguistique ou littéraire) et au cours de la préparation orale des compositions d'idées ou lorsqu'il faut choisir le thème d'un projet.

**Le débat** est un moyen idéal d'acquérir les mécanismes du discours argumentatif au niveau moyen et surtout avancé car c'est une discussion généralement polémique, s'appuyant sur des arguments opposés. Il doit se dérouler selon un plan: il commence par une affirmation ou par une question qui a le rôle d'amorcer la conversation, même par un mot d'esprit, une sentence ou un proverbe. Le débat peut vêtir la forme d'une situation conflictuelle créée entre deux groupes de la même classe soutenant ou contestant les bienfaits de la publicité, du clonage, de l'alimentation rapide, etc. À la fin on réserve quelques minutes pour les conclusions; on fait la synthèse: Qui a raison? Qui a tort? Pourquoi? Justifiez les conclusions.

**Les algorithmes** sont des successions d'opérations mentales enchaînées dans un ordre constant, conduisant à la solution d'un problème théorique ou pratique. Grâce au grand nombre de variantes dont il dispose, dans l'enseignement des langues, l'algorithme est un procédé économique utilisé pour la transmission des nouvelles informations et pour leur synthétisation.

L'apprentissage de la grammaire surtout s'étale sur des règles, des définitions, des schémas sur l'arbre comme symbolisation de la structure de la phrase, qui reposent tous sur différents types d'algorithmes. Cette méthode peut également être appliquée pour les approches textuelles: le résumé de lecture, le commentaire linguistique ou composé du texte, l'analyse littéraire, la composition, la rédaction des textes argumentatifs, descriptifs, explicatifs, injonctifs.

#### **Note.**

Christine Tagliante, *La classe de langue*, CLE International, 2002, p.37

#### **Bibliographie**

AMON, Évelyne et Bomati Yves, *Méthodes et pratiques du français au lycée*, Magnard, 2000  
BRĂESCU, Maria, *Méthodologie et enseignement du français*, Editura Didactică și pedagogică, București, 1979  
CRÉPIN, F., Desaimghislain, C., Ponzalgues-Damon, E., *Français méthodes et techniques*, Nathan, 1996  
TAGLIANTE, Christine, *La classe de langue*, CLE International, 2002

# L'alternance codique roumain-français

*Mots-clés : Taille, Cooccurrence, Contrainte, Redondance, Mots bilingues*



Prof. Mihai MURARIU  
Lycée COLEGIUL NAȚIONAL PEDAGOGIC « ȘTEFAN CEL MARE » BACĂU

À l'époque de la mondialisation, il n'est pas rare que la communication comporte des messages ayant des codes alternés. Ils sont alors bilingues ou multilingues. Des études assez récentes posent le problème de la didacticité du phénomène de l'alternance codique.

Nos observations portent sur l'alternance codique roumain-français à partir d'une vingtaine de pages contenant des énoncés mixtes écrits et oraux pris :

1. Dans des volumes en roumain parus depuis le 19<sup>e</sup> siècle.
2. Dans des émissions télévisées actuelles.

Les énoncés mixtes roumain (langue de base ou matrice) – français (langue enchâssée) que nous observons appartiennent au bilinguisme (au parler oral et écrit bilingue). Émetteur et récepteur peuvent penser et s'exprimer dans les deux langues. Il est tout aussi vrai que parfois le destinataire ne maîtrise pas la langue enchâssée autant que l'émetteur, ce qui met en cause la clarté du message. C'est pour la même raison que l'énoncé mixte peut représenter un écueil pour le destinataire. Ou bien, une aide, si ce dernier assume le rôle d'apprenant motivé, qui décide d'élargir ses compétences en matière de langue enchâssée (devenue, en ce cas, langue cible).

Bien des contextes *incitent* le lecteur, devenu destinataire du message, à comprendre le segment (l'îlot) enchâssé. Voici un exemple qui nous est offert par un passage du volume "*Zen. Journal 2004-2010*" de Mircea Cărtărescu. Il s'agit d'un amoureux qui avait rédigé d'abord le brouillon d'une lettre d'amour, puis la lettre elle-même. Le brouillon contenait des pensées plus intimes :

"Din greșeală [...] trimite ciorna. Un act manqué perfect" (p. 24).

Si le segment alterné n'est pas maîtrisé par le destinataire, le message ne sera compris qu'après l'effort de décoder l'insertion du code enchâssé, ce qui l'aidera à développer son bilinguisme.

La taille de l'insertion varie entre :

- un mot, comme nous l'avons vu dans l'exemple précédent;
- une expression figée:

"Conversam à bâtons rompus despre bun gust, decentă, limbaj civilizată..." (Constantin Călin, *Cărțile din ziar...* - voir *Bibliographie*)

"Ne-a lăsat pe toți bouche-bée cu bancul și cu racheta rusească.

(Mircea Cărtărescu, *Zen. Journal 2004-2010*)

"Laura, nepoată-mea prin alianță, a făcut și prima și a doua oară un coup de tête" (Ileana Vulpescu, *Arta conversației*, p. 175)

"Luările de cuvânt [...] se aranjau à l'amiable între secretara de partid și vorbitori..." (Ileana Vulpescu, *Arta compromisului*, p. 27)

- une phrase. Celle-ci peut être la flexion d'une locution :

"Diabetul se tratează nu cu dializă, ci cu insulină. Je suis payé pour le savoir », argumente l'interviewé Nicolae Manolescu, en rejetant l'opinion de la modératrice au sujet du remède du diabète (interview du 20 mars 2016, chaîne *Național TV*. Être payé pour le savoir, cela veut dire être informé par l'expérience personnelle.

L'alternance phrase peut être un proverbe-argument :

"Dejunul a fost rece și tăcut. Dar nu s-a rostit un cuvânt de dojană. Noblesse oblige!" (Cincinat Pavelescu in *Amintiri despre Caragiale*).

Dans un échange, l'alternance-phrase peut être une citation, une prise de parole:

"Măiorescu mă privea zâmbind. Când am terminat zise :

— Vous êtes le premier à me poser cette question." (I. Al. Brătescu-Voinești, *Amintiri*)



«Lui Radu Rosetti [Caragiale] i-a spus:  
— Il n'y a [d'écrivains en Roumanie] que moi et  
toi, et surtout moi !" (Victor Eftimiu, in *Amintiri despre Caragiale*)

En tant que stratégie bilingue d'échange,  
l'alternance codique peut être un mot-phrase (une  
interjection, par exemple):

"Aoleu ! Se dublează punctele ! Attention !" (Cabral, *Ce spun românii*, le 15 février 2016).

Dans la structure qui contient une alternance  
codique roumain-français, c'est la langue de base, le  
roumain, qui fournit la structure syntaxique de  
l'énoncé. Par conséquent, il existe des *contraintes  
d'adaptation* de l'alternance codique à la  
morphosyntaxe du roumain par des terminaisons  
propres à la flexion. Il en résulte des mots bilingues :

"Simțeam privirea ei discretă [...] oprindu-se  
asupra [...] deux-pièce-ului meu din pachet. (Ileana  
Vulpescu, *Arta conversației*, p. 227).

"...imprudent și periculos, căci poate isca  
malentendu-uri" (Constantin Călin, *Stăpânirea de sine...* p. 530).

"Această campanie are parti-pris-uri evidente"  
(Radu Tudor, *Sinteza zilei*, le 27 février 2016).

Des *indices* purement *graphiques* peuvent  
signaler la présence de l'îlot enchâssé. Voilà, tout  
d'abord, les guillemets :

"Și câte asemenea historiettes n-ar fi!" (Constantin  
Călin, *Gustul vieții*, p. 205)

"Opiniile se iroiesc însă în querelles efemere,  
uneori și fără rost" (*Ibidem*).

D'autres fois, le segment alterné est signalé par  
des italiques :

"Rolul acesta de *trouble-fête* nu e agreat..."  
(*Ibinem*, p. 466)

"Chestia cu obligativitatea de a fi capitalist à  
tout prix era o deviză, un slogan, o lozincă" (*Ibinem*, p. 393)

"Ținut parcă *pour la bonne bouche*, spre finalul  
emisiunii, criticul are siguranță și farmec..." (Constantin  
Călin, *Stăpânirea de sine...*, p. 539)

Dans certains contextes, l'alternance codique  
est précédée de tours qui suggèrent la recherche du mot  
juste :

"Sentimentul ăla de fatigue..." (Dragoș Pătraru, *Starea  
nației* le 10 février 2016).

"Simțeam un soi de ennui fatal..." (Constantin Călin,  
*Stăpânirea de sine...*, p. 584).

"Lipsa sa de promptitudine a apărut atât  
tovarășilor cât și adversarilor săi un fel de laissez-faire,  
de care au profitat unii și alții" (Constantin Călin, *Gustul vieții*).

Peuvent-être co-occurents au segment  
enchâssé des tours tels : cum zice... (=comme le dit...),  
vorba... (*pour citer Untel*), ceea ce se cheamă (= ce  
*qu'on appelle*):

"hotărât să-l împiedic de la un act de nebunie,  
am recurs, cum zic doctorii, aux grands moyens [*en  
conseillant à Eminescu de rompre non avec la poésie,  
mais avec Veronica Micle, amie y compris de  
Caragiale*] (in I. Al. Brătescu-Voinești, *Amintiri...*).

"Nu e ceea ce se cheamă un causeur, te  
cucerește însă prin simplitate și modestie." (Constantin Călin,  
*Stăpânirea de sine...*, p. 409).

Peuvent encore être co-occurents à l'insertion  
des références sur le code auquel elle appartient :

"Cifrele sunt... assez impressionants, cum ar  
zice francezii..." (Radu Banciu, *Lumea lui Banciu*, le 21 juillet 2016).

"Înseamnă că ça rapporte, la pub, cum zice  
francezul." (Radu Banciu, *Lumea lui Banciu*, le 20 avril 2016).

"Traficul în București ? Un bordel, cum ar zice  
francezul, un coșmar." (Radu Banciu, *Lumea lui Banciu*, le 27 mai 2016).

"În fine, tot una de-a lui, una în franceză, ușor de  
priceput: "Pauvres filles, qui oubliez trop souvent que  
coucher signifie accoucher"" (Constantin Călin, *Gustul vieții*, p. 35).

Il y a des situations où le segment enchâssé est  
explicité, de sorte que son sens devient redondant :

"Ia dă-mi-le, mă înțelegi, la discreție, să stau eu  
cu dumnealor en tête-à-tête la secret (I. L. Caragiale, *Două  
loturi*).

"Aflase că se numea gorge-de-pigeon, culoare  
ce-și schimbă mereu nuanțele, grenă, vineție, bordo,  
violet, verde închis" (Ileana Vulpescu, *De-amor...*, p. 373).

Dans un texte écrit, l'explicitation peut être faite  
en bas de la page :

" — Ce sunt tablele alea pe care le ține el ?  
— La belle affaire ! Sunt tablele legii, cele zece  
porunci!" [traduit en bas de la page: Frumoasă treabă] (Gala Galaction, *La  
răspântie de veacuri*).

Que l'alternance codique soit une stratégie de communication, cela est évident. Comment s'explique l'option du sujet parlant pour cette stratégie? C'est d'abord une option stylistique, pareille à celle de la production du message monolingue. C'est un moyen d'attirer l'attention du récepteur. C'est ensuite la confiance d'être compris par le destinataire dont il connaît le bilinguisme. C'est son plaisir d'afficher son appartenance aux connaisseurs de la langue enchâssée. Ce détail rend moins dure l'insulte "vieux coquin !" jetée par Caragiale au directeur du théâtre (Ion Ghica) qui s'était permis d'intervenir dans

le texte de sa pièce ("O noapte furtunoasă"). Nous adhérons, nous aussi, à l'opinion de Berque (*voir Note*): "Le langage sert non [seulement] à parler, mais aussi à être".

Stratégie de communication, l'alternance codique en est de même une d'apprentissage. Car le destinataire bilingue, qui est en situation de compréhension, pourra déceler des segments insuffisamment acquis de la langue alternée afin d'atteindre la flexibilité cognitive souhaitée.

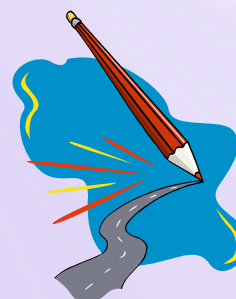
## CORPUS

### 1. VOLUMES-SOURCES DES MESSAGES BILINGUES SÉLECTÉS

- Brătescu-Voinești, I. A. – *Amintiri*, Editura Cartea Românească, 1935
- Caragiale, I.L. – *La hanul lui Mânjoală. Două loturi. Nuvele. Povestiri*. Editura Agora, 2007
- Călin, Constantin – *Gustul vieții. Varietăți critice*. Editura Agora, Bacău, 2007
- Cărtărescu, Mircea – *Zen. Jurnal 2004-2010*. Editura Humanitas, 2011
- Călin, Constantin – *Stăpânirea de sine. Miscelaneu*. Ateneul scriitorilor, Bacău, 2010
- Călin, Constantin – *Cărțile din ziar. III. Acorduri și conflicte locale*. Editura BABEL, Bacău, 2015
- Cioculescu, Șerban – *Viața lui I. L. Caragiale*, Editura Humanitas, 2012
- Eftimiu, Victor in *Amintiri despre Caragiale*, Editura Humanitas, București, 2015
- Galaction, Gala – *La răspântie de veacuri*. Scrisul românesc, Craiova, 1991
- Pavelescu, Cincinat in *Amintiri despre Caragiale*, Editura Humanitas, București, 2015
- Vulpescu, Ileana – *Arta compromisului*. Tempus, 2002
- Vulpescu, Ileana – *Arta conversației*. Tempus, 2007
- Vulpescu, Ileana – *Candidații la fabricare*. Tempus, 2002
- Vulpescu, Ileana – *De-amor, de-amar, de inimă albastră*. Tempus, 2005

### 2. ÉMISSIONS TÉLÉVISÉES – SOURCES DES MESSAGES BILINGUES SÉLECTÉS

- LUMEA LUI BANCUI (B1 TV), Radu Banciu
- STAREA NAȚIEI (TVR1, DIGI 24), Dragoș Pătraru
- SINTEZA ZILEI (ANTENA 3), Radu Tudor
- CE SPUN ROMÂNII? (PRO TV), Cabral



## BIBLIOGRAPHIE/WEBGRAPHIE

ANCIAUX, Frédéric - ALTERNANCE DES LANGUES ET STRATÉGIE D'ENSEIGNEMENT EN EPS EN CONTEXTE BILINGUE - IUFM de Guadeloupe, 2008

Causa, Maria - L'alternance codique dans le discours de l'enseignant, 1996 in: LES CARNETS DE CEDISCOR <http://cediscor.revues.org/404>

Causa, Mariella (2007): Enseignement bilingue. L'indispensable alternance codique. Le Français dans le Monde, Mai-juin 2007 - N°351. In: <http://portail-du-fle.info/glossaire/Alternancecodique.html>

Lajoie, Malory – Utilisation du français (L1) dans la classe d'anglais (L2) au secondaire. ÉTUDE DU DISCOURS DE QUATRE ENSEIGNANTES DU PREMIER CYCLE DU SECONDAIRE. Université du Québec à Montréal, 2007

Stratégies d'enseignement et d'apprentissage des langues pour la compréhension et la communication. Document d'information "Questions relatives aux langues et politiques en matière d'enseignement" par Theo J. M. van Els, Université de Nijmegen, (Pays-Bas) in:

<http://docplayer.fr/4868224-Strategies-d-enseignement-et-d-apprentissage-des-langues-pour-la-comprehension-et-la-communication.html>



# La Conférence

## « Apprendre par les langues »

Rodica Mighiu  
I.Ş.J. Botoşani

Point national de contact du CELV  
[rodicamighiu@gmail.com](mailto:rodicamighiu@gmail.com)

Les 10 et 11 décembre 2015, dans le cadre de la Conférence « *Apprendre par les langues* », le Centre européen pour les langues vivantes du Conseil de l'Europe de Graz a présenté les résultats de son programme « *Apprendre par les langues* » (2012-2015) et a lancé son nouveau programme « *Les langues au cœur des apprentissages* » (2016-2019).

Le CELV a également célébré 20 ans de succès dans le domaine de l'éducation aux langues.

Pendant les ateliers, les participants ont découvert les résultats du programme déroulé durant la période 2012-2015 et échangé des opinions concernant la diffusion et la mise en œuvre des nombreuses ressources dans les différents contextes nationaux et éducatifs. Les coordonnateurs des projets du programme « *Apprendre par les langues* » ont fait des présentations synthétiques et ont mis l'accent sur les résultats, disponibles en ligne ou en format papier (dépliants). Ceux-ci constituent de vrais outils pour les acteurs impliqués dans l'éducation aux langues (enseignants, formateurs, concepteurs de programmes, décideurs en matière d'éducation, parents etc).

Le nouveau programme du CELV « *Les langues au cœur des apprentissages* » y a été lancé officiellement. Les participants ont eu la possibilité de rencontrer les experts chargés d'encadrer les [activités de formation et de conseil du CELV de 2016 à 2019](#).

Lors d'une table ronde, des experts de différents Etats membres du CELV ont donné leurs points de vue sur la façon dont le CELV aborde les défis nationaux au niveau européen.

Les participants ont également pu visiter l'exposition dédiée aux nouvelles publications du CELV.

La Conférence a été diffusée en direct sur le web, en vue d'ouvrir l'événement à un public plus large. Les vidéos de chaque session sont à présent disponibles en ligne.

Des informations supplémentaires sur l'organisation de la Conférence « *Apprendre par les langues* » et du nouveau programme « *Les langues au cœur des apprentissages* » sont disponibles sur le site du CELV:

<http://www.ecml.at/>



### Sitographie :

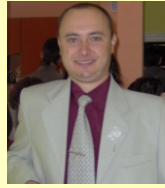
<http://www.ecml.at/ECML-Programme/Programme2012-2015/Conference2015/Conference2015-Publications/tabid/1809/Default.aspx>

<http://www.ecml.at/ECML-Programme/Programme2012-2015/Conference2015/tabid/1806/Default.aspx>

<http://www.ecml.at/ECML-Programme/Programme2016-2019/tabid/1796/language/fr-FR/Default.aspx>

[http://www.ecml.at/Portals/1/News%20articles/communiqu\\_e\\_FR.pdf](http://www.ecml.at/Portals/1/News%20articles/communiqu_e_FR.pdf)

# LA LANGUE ÉTRANGÈRE, CELLE QUI FACONNE LA PERSONNALITÉ MODERNE



Prof. dr. Daniel RADULY  
Colegiul Agricol ``Traian Săvulescu``  
Târgu Mureș - jud. MUREȘ

**Rezumat :**  
*``Ce este o limbă?`` Iată o întrebare pertinentă pe care elevii noștri ajung să și-o adreseze măcar o dată, chiar și înaintea examenului de bacalaureat. Dezbaterile pe marginea acestui subiect pot fi ample. Să fie limba un sistem complex și abstract de simboluri, semne și reguli de folosire sau pronunție? Sa fie un instrument de comunicare bazat pe articulare de sunete sau bazat pe o forma grafică, scrisă? Cert este că utilizatorul este întotdeauna ființa umană. Fiecare dintre noi utilizăm sistemul lingvistic conform unor reguli, însă într-o manieră personală. Tocmai de aici, limba se transformă în limbaj, utilizatorul beneficiind de aportul experienței sale culturale sau sociale.*  
**Mots-clés:** *langue, langage, baccalauréat, épreuve, C.E.C.R.L.*

L'affirmation conformément à laquelle plus on connaît des langues, plus on est riche sur le plan spirituel, est de plus en plus vraie. Les élèves, les ados en général se posent maintenant la question : ``Qu'est-ce qu'une langue et à quoi sert-elle ?`` C'est bien une question pertinente, surtout avant l'examen de BAC, avant d'essayer de s'embaucher ou bien, avant de continuer ses études.

Les débats sur ce sujet sont d'ampleur. Serait-ce un système complexe et abstrait de symboles, de signes et de règles d'emploi et de prononciation une langue ? Serait-ce un instrument de communication fondé sur l'articulation des sons ou sur une forme graphique, écrite ? La seule certitude est que l'utilisateur est toujours un être humain. Chacun de nous utilise le système linguistique conformément à certaines règles, mais d'une manière personnelle. C'est à partir de là que la langue se métamorphose en langage, l'utilisateur jouissant de sa propre expérience culturelle et sociale. Chaque langue cache derrière, les valences d'une culture à part. Utilisant une langue, nous pouvons, tout doucement, découvrir et nous approcher la culture dont elle est issue. Pour les élèves, surtout les lycéens, cela

peut être un défi, d'autant plus que c'est l'âge des curiosités, y compris linguistiques. Selon nos affinités, nous sommes attirés par la langue de Shakespeare ou de Balzac, Hegel et pourquoi pas, la langue de Tolstoï, surtout à présent quand le contexte sociopolitique nous appelle à nous orienter vers l'Est.

Quelle que soit la langue étrangère que nous voulions découvrir et pratiquer, nous devons prendre en considération les bénéfices qu'elle nous apportera. A travers cette langue nous allons découvrir la culture du pays ou de l'espace où la langue règne, nous allons établir un contact direct avec des sources authentiques d'information, nous allons pouvoir nous entretenir avec d'autres utilisateurs de la même langue, nous allons pouvoir partager nos expériences de vie, des impressions, des projets, nous allons pouvoir trouver plus facilement du travail.

La langue étrangère mise dans le CV, pèse désormais de plus en plus lourd. Avoir l'anglais dans le CV c'est déjà commun pour les adolescents roumains. La question se pose, ``Quelle est la deuxième langue maîtrisée ?`` Et la réponse pourrait en faire la différence. C'est pourquoi il est conseillé de maîtriser



une deuxième langue, mise à part l'anglais.

En tant que professeur de langue française au Collège Agricole ``Traian Savulescu`` , pendant les voyages avec mes élèves dans des différents pays de l'Europe, moi et mes élèves, nous nous sommes rendu compte de l'importance de la maîtrise d'une autre langue que l'anglais. A Munich on a eu du mal à s'entretenir avec les habitants de la rue, étant donné que les Allemands comme les Français d'ailleurs ne s'y connaissent pas trop dans les langues étrangères. A part la langue maternelle, surtout les gens de plus de 30 ans se débrouillent à peine dans une autre langue. La même situation a été rencontrée à Madrid où des gens qui avaient un grand débit en espagnol, se sont tus si on entamait une discussion en anglais ou français. Observant et analysant la capacité à réagir d'un jeune roumain, français, anglais, allemand ou espagnol à certaines bouts de phrases dans des langues étrangères, je peux affirmer que les Roumains sont plus proches de la bonne interprétation de l'intention du locuteur. C'est-à-dire ils saisissent plus facilement le sens des mots que les autres. Serait-ce un argument que les langues européennes proviennent du roumain comme une théorie des chercheurs américains, bouleversant l'idée que le latin est à la base d'une grande partie des langues européennes ? C'est à voir !

On n'oublie pas ni de l'examen de BAC, où les candidats doivent soutenir l'examen de compétence linguistique à l'épreuve C. C'est une épreuve qui consiste à l'évaluation de 4 grandes compétences : la compréhension orale, la compréhension écrite, la production écrite, la production orale. A cela s'ajoute la capacité à interagir avec l'examineur. Les premières 3 compétences sont vérifiées au cadre de l'épreuve collective et la production orale est une épreuve individuelle, soutenue dans un autre jour que le reste des épreuves. Avant il suffisait que le candidat se présente pour promouvoir cette épreuve C de BAC, mais depuis deux ans, heureusement, on a corrigé cette faute, l'examineur ayant la possibilité d'attribuer la note 0 (zéro) pour le silence, donc pas de points gratuits de la part de l'Etat. La situation antérieure était à mon avis, anormale et un peu frustrante pour les élèves qui se préparaient et soutenaient des examens sérieux à des

Instituts sérieux, à des centres culturels, payant des taxes d'inscription et qui, après de longs efforts, mettaient un gros travail pour les faire équivaloir. Pour équivaloir ces certificats de compétence, il faut obtenir un niveau minimal qui dépend du profil de l'élève. Les niveaux de référence précisés dans le Cadre Européen Commun de Référence pour les langues sont : A1-A2-B1-B2-C1-C2, arrangés du plus simple au plus complexe.

Connaitre une langue étrangère, ce n'est pas facile, mais on en a remarqué les avantages : une ouverture intellectuelle et humaine, des opportunités professionnelles plus larges, facilité ou même condition à s'embaucher à l'étranger, accès aux études et aux recherches, l'émigration, garder le contact avec des amis, voyager et étudier à l'étranger, tenir des conversations discrètes ou secrètes, retrouver ses racines.

Voilà pourquoi je lance, encore une fois, un appel pour les lecteurs à étudier les langues. Bonne chance !

### **Bibliographie :**

- Bouquet, S., (1997), **Introduction à la lecture de Saussure**, éd. Payot,
- Badir, S., (2001), **Saussure : la langue et sa représentation**, Paris, L'Harmattan,
- Chomsky, N., (1972), **Studies on Semantics in Generative Grammar**,
- Chomsky, N., (1966), **Topics in the Theory of Generative Grammar**,
- Normand Claudine, (2000), **Ferdinand de Saussure, critique et interprétation**, éd. Les Belles Lettres,
- Ferdinand de Saussure, (1995), **Cours de linguistique générale**, éd. Payot,
- Annick Farina et Valeria Zotti , (2011). **Etudes de linguistique appliquée, traduire des français: des mots et des mondes.**

# LE FRANCOPHILE

Concours de rhétorique, théâtre, musique, dessin, affiches  
Sixième édition  
Călărași-15 mai 2016

Position 570 dans le CALENDRIER DES ACTIVITÉS ÉDUCATIVES CAER 2016

Le 15 mai 2016, dans la salle Barbu Știrbei du Centre Départemental Călărași a eu lieu l'ouverture des festivités du **Concours national de rhétorique, théâtre, musique, dessin : LE FRANCOPHILE** – les sections : discours, musique et dessin.

La **Section Musique** a eu lieu sur la scène de la Salle Barbu Știrbei.

La **Section Discours** a eu lieu dans la Salle de séances du Conseil municipal de la Mairie de Călărași.

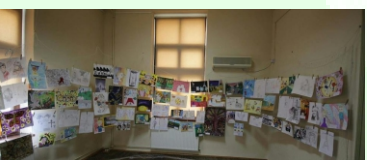
La **Section Dessin** a eu lieu dans le cadre du Musée municipal de Călărași.

Les coordonnatrices de ce projet éducationnel ont été : prof. Corina Diaconu (*inspecteur de langues modernes I. Ș. J. Călărași*) et prof. Adriana Butoi

(directeur de l'École „Tudor Vladimirescu” de Călărași). Elles ont joué du soutien des partenaires : la Mairie de Călărași, CCD Călărași, ARPF Călărași, le Centre Culturel départemental de Călărași et l'Institut Français de Bucarest.

Pour cette sixième édition, dans les 3 sections organisées à Călărași ont été inscrits 354 élèves (collège et lycée) des jud. organisateurs Călărași et Ialomița et encore de Dâmbovița, Giurgiu, Olt, Dolj, Gorj, Botoșani, Teleorman, Argeș, Buzău, Suceava, Alba, Constanța, Maramureș, Bacău, Sălaj, Bihor, Iași, Neamț, Vaslui, Ilfov, Galați, București.

À la fin du concours il y a eu une festivité de remise des diplômes et des prix.





# LES TOURNESOLS

*Jean FERRAT*



*Fiche pédagogique réalisée par prof. dr. Dorina Loredana POPI  
Colegiul Național « Frații Buzești » Craiova-DOLJ*

**NIVEAU :** B 1/B 2

**OBJECTIFS DE RÉFÉRENCE :**

- décrire
- s'exprimer autour du thème de l'art
- réalisez une interview
- rédiger une lettre informelle, un article de journal
- savoir utiliser l'adjectif verbal, le gérondif
- distinguer „o " ouvert et „o" fermé

**THÈMES ABORDÉS :**

- la relation artiste-société,
- le paradoxe aberrant du marché de l'art

**VOCABULAIRE :**

avoir la dalle en pente- aimer boire  
aller/arriver/venir comme un chien dans un jeu de quille – mal à propos  
branché – au courant, à la mode, intéressé  
clodo- clochard  
croulant, croulante- qui croule ou est prêt à crouler, qui menace ruine ; branlant  
Eldorado- éden, paradis, pays de Cocagne, terre promise  
errer- aller çà et là, à l'aventure, sans but précis ; déambuler, flâner, musarder  
être/vivre dans la panade- état marqué par de grosses difficultés, en particulier financières  
fauve- d'une couleur tirant sur le roux ; qui appartient aux fauves, au fauvisme.  
figé- immobilisé, paralysé, immobile, hiératique  
godillot- brodequin, gros soulier, godasse  
grelotter- trembler de froid, frissonner  
gueule – figure, visage, tête  
pacotille- marchandises sans grande valeur ; camelote  
de pacotille -de peu de valeur, de qualité médiocre.  
quille- pièce de bois tournée, posée verticalement sur le sol, qu'un joueur doit renverser en lançant une boule.  
Soleil levant – Orient  
soufre- sulfate, sulfure ; de la couleur jaune clair du soufre.  
soupente- réduit aménagé dans la hauteur d'une pièce ou sous un escalier pour servir de grenier,de logement  
sommaire

**MISE EN ROUTE :**

1. Faites la liste des peintres qui ont peint des natures mortes
2. Jeu  
Sélectionner des représentations des tableaux du peintre Van Gogh. Chaque groupe de 4 apprenants désigne un représentant qui choisit une image. Il doit justifier son choix et puis le groupe doit décrire cette image.
3. Identifiez le nom du peintre.

## Compréhension orale:

1. Écoutez et remplacez les points par des adjectifs qui caractérisent l'allocutaire ou le milieu où il vivait. Zéro, pas branché, noir, famélique, pauvre, hallucinante, vieux.

Mon prince ..... et .....  
Ma..... graine de clodo  
Toi qui vécus fantomatique  
En peignant tes..... godillots  
Toi qui allais la dalle en pente  
Toi qu'on jetait dans le ruisseau  
Qui grelottais dans ta soupente  
En inventant un art nouveau  
T'étais..... au Top cinquante  
T'étais ..... comme il faut  
Avec ta gueule .....  
Pour attirer les capitaux.

2. Écoutez et complétez les points par les éléments qui relèvent la perception spatiale :

Mais dans .....climatisé  
Au pays du .....  
Tes tournesols à l'air penché  
Dorment dans leur ..... d'argent  
Leurs têtes à jamais figées  
Ne verront plus les soirs d'errance  
Le soleil fauve se coucher  
Sur .....de .....

3. Écoutez le deuxième couplet et cochez les mots qui y figurent :  
Pacotille, misère, nuit ténébre, bistrots, revue, panade, richesse

Tu allais ainsi dans la vie  
Comme un chien dans un jeu de quilles  
La bourgeoisie de pacotille  
Te faisait le coup du mépris  
Et tu plongeais dans les ténèbres  
Et tu noyais dans les bistrots  
L'absinthe à tes pensées funèbres  
Comme la lame d'un couteau  
Tu valais rien au hit-parade  
Ni à la une des journaux  
Toi qui vécus dans la panade  
Sans vendre un seul de tes tableaux

4. Écoutez le troisième couplet et complétez par : défi, plainte flamboyante, bel oiseau, star, branché. Qu'est-ce qui vous suggère ces mots ?

Dans ta palette frémissante  
De soufre pâle et d'infini  
Ta peinture comme un .....  
Lance une plainte.....  
Dans ce monde aux valeurs croulantes  
Vincent ma fleur mon .....  
Te voilà donc Eldorado  
De la bourgeoisie triomphante  
Te voilà..... du Top cinquante  
Te voilà .....comme il faut  
C'est dans ta gueule hallucinante  
Qu'ils ont placé leurs capitaux.



## EXPRESSION ORALE / REGARDS TEXTUELS:

Qu'est-ce qui suggèrent les adjectifs utilisés dans le premier couplet, de quel côté de la vie de l'artiste il s'agit ? À quel moment de sa vie envoie le vers „ jeter dans le ruisseau”

Qu'est-ce qui désignent les pronoms *mon, ma ; toi, tu* ?

Quelle est l'attitude de l'auteur envers le personnage présenté ?

À quoi renvoie le syntagme „ art nouveau” ? Van Gogh a été l'initiateur de quel courant ?

Expliquez : „ prince noir” „ t'étais zéro au top cinquante” „ gueule hallucinante ” „ attirer les capitaux”.

À quelle maladie du peintre renvoie le mot „hallucinante” ?

Quel était son rapport avec la société ? Répondez en réfléchissant au vers : „ toi qui vécus fantomatique”

De quelle manière les tournesols sont-ils personnifiés dans le refrain ?

Expliquez la présence de la Provence, du Soleil Levant, en pensant à la vie du peintre et à son œuvre.

Quel vice de l'artiste est désigné par les expressions : „ allais la dalle en pente” ?

Qu'est-ce qui change dans le troisième couplet ? Quelle période de la vie du peintre est présentée ?

Trouvez les termes qui font partie du champ lexical du succès.

Quels sont les sentiments que l'auteur de la chanson éprouve pour l'artiste ?

Décelez les termes qui présentent la société où il vivait ?

## GRAMMAIRE :

1. À partir de quels verbes on a formé les mots : „ frémissante”, „flamboyante”, „croulante”, „trionphante” ? Quelle est leur valeur : participe présent ou adjectif verbal ?

2. Identifiez le mode et le temps des verbes et indiquez leurs formes à l'infinitif : *en peignant, en inventant*.

3. Remplacez les points par les formes verbales convenables (gérondif présent/participe présent)

Il vécut (détester).....la société, (vexer).....les parvenus,(s'épuiser).....après les crises,(souffrir).....à cause de la pauvreté. Il vécut (avoir).....mal à la vie.

## PHONÉTIQUE :

Demander à un apprenant de mimer les deux instruments de musique suivants : Le piano et le saxophone. Une fois découverts, noter ces mots au tableau et faire remarquer la différence de prononciation de „o”.

Ensuite, recopier le tableau ci-dessous et faire écouter la chanson après avoir donné la consigne :

Écoutez le premier couplet et le refrain et pour chaque mot , marquez une croix dans la colonne qui convient, selon que vous entendez un o fermé comme piano ou un o ouvert comme saxophone :

	O fermé ( piano)	O ouvert (saxophone)
<u>clodo</u>		
<u>godillots</u>		
<u>ruisseau</u>		
<u>grelottais</u>		
<u>nouveau</u>		
<u>zéro</u>		
<u>faut</u>		
<u>coffre</u>		
<u>tournesols</u>		

## EXPRESSION ORALE:

1. Imaginez que vous êtes guide dans un grand musée et que vous devez présenter aux touristes le tableau de Van Gogh. Rédigez le discours et puis présentez-le devant vos copains.
2. Vous êtes un collectionneur d'art, vous voulez acheter le tableau „ Les tournesols" et pour obtenir une réduction vous essayez de convaincre le vendeur que la toile n'est pas réussie. Jeu de rôle.

## EXPRESSION ÉCRITE:

1. Lisez l'extrait de la lettre de Van Gogh adressée à son frère Théo et rédigez une réponse à cette lettre à la place de son frère.

«Je n'y peux rien si mes tableaux ne se vendent pas. Mais le moment viendra où les gens reconnaîtront qu'ils ont plus de valeur que l'argent dépensé pour la peinture (...).»

2. Vous êtes journaliste et vous voulez interviewer Van Gogh. Lisez les extraits de la lettre de Van Gogh adressée à son frère Théo, faites des recherches sur la vie et l'œuvre du peintre à l'époque où il vivait au sud de la France et rédigez les questions de l'interview portant sur la réalisation du fameux tableau. Vous pouvez utiliser comme ressources les sites suivants :

<http://www.3dsrc.com/vangogh/vincentvangogh35.php>  
<perso.wanadoo.fr/art-deco.france/vangogh.htm>  
[www.3dsrc.com/vangogh/](http://www.3dsrc.com/vangogh/)

« Je songe à décorer mon atelier d'une demi-douzaine de tableaux de tournesols, une décoration où les jaunes de chrome, crus ou rompus, purs ou atténués, flamboieront sur des fonds divers[...]Tu verras que ces toiles taperont à l'œil. C'est de la peinture un peu changeante d'aspect, qui prend richesse en regardant plus longtemps. [...] Pour fondre ces ors-là et ces tons de fleurs, le premier venu ne le peut pas, il faut l'énergie et la tension d'un individu tout entier » Paris, Grasset, 1937

## POUR ALLER PLUS LOIN :

Après avoir écouté la chanson de Pierre Bachelet  
«Théo je t'écris» rédigez un article pour la revue de  
votre école pour faire connaître la vie et l'oeuvre du  
peintre. *Gauguin est parti aux îles lointaines*  
*Moi je suis ici l'esprit en géhenne*  
*J'aimerais tell'ment sortir de cet asile*  
*Le médecin me dit que c'est difficile*  
*Théo je t'écris*  
*Du fond de ma vie*  
*Deux sous pour le pain*  
*Trois sous pour le vin*

*Théo je t'écris*  
*Du fond d'ma folie*  
*Les blés cette année*  
*Se mettent à crier*

*Théo au réveil*  
*J'ai vu le soleil*  
*Tourner comme un fou*  
*J'ai peur tout à coup*

*Théo c'est facile*  
*Du fond d'un asile*  
*De se croire dément*  
*Signé Vincent*  
*Signé Vincent*

*J'ai voulu montrer mes toiles aux marchands*  
*Ils m'ont dit qu'ils n'avaient pas bien le temps*  
*J'avais pourtant la toile de Provence*

*Où le chemin tourne, où le ciel avance*

*Théo je m'épuise*  
*Après chaque crise*  
*Mais ne t'en fais pas*  
*Je repeins déjà*

*Je t'ai peint ma chambre Un jour de novembre*  
*J'ai les yeux qui s'usent*  
*Au blanc de céruse*

*Théo je t'écris*  
*J'ai mal à la vie*  
*J'ai mal au soleil*  
*J'ai mal à l'oreille*

*Théo je t'écris*  
*J'ai mal à la vie*  
*Je n'ai plus d'argent*  
*Signé Vincent*  
*Signé Vincent*

*Théo je t'écris*  
*J'ai mal à la vie*  
*J'ai mal au soleil*  
*J'ai mal à l'oreille*

*Théo je t'écris*  
*J'ai mal à la vie*  
*Je deviens dément*  
*Signé Vincent*



# LES TOURNESOLS

Jean FERRAT

TEXTE DE LA CHANSON

Mon prince noir et famélique  
Ma pauvre graine de clodo  
Toi qui vécus fantomatique  
En peignant tes vieux godillots  
Toi qui allais la dalle en pente  
Toi qu'on jetait dans le ruisseau  
Qui grelottais dans ta soupente  
En inventant un art nouveau  
T'étais zéro au Top cinquante  
T'étais pas branché comme il faut  
Avec ta gueule hallucinante  
Pour attirer les capitaux

Mais dans un coffre climatisé  
Au pays du Soleil-Levant  
Tes tournesols à l'air penché  
Dorment dans leur prison d'argent  
Leurs têtes à jamais figées  
Ne verront plus les soirs d'errance  
Le soleil fauve se coucher  
Sur la campagne de Provence

Tu allais ainsi dans la vie  
Comme un chien dans un jeu de quilles  
La bourgeoisie de pacotille  
Te faisait le coup du mépris  
Et tu plongeais dans les ténèbres  
Et tu noyais dans les bistrots  
L'absinthe à tes pensées funèbres  
Comme la lame d'un couteau

Tu valais rien au hit-parade  
Ni à la une des journaux  
Toi qui vécus dans la panade  
Sans vendre un seul de tes tableaux

Mais dans un coffre climatisé  
Au pays du Soleil-Levant  
Tes tournesols à l'air penché  
Dorment dans leur prison d'argent  
Leurs têtes à jamais figées  
Ne verront plus les soirs d'errance  
Le soleil fauve se coucher  
Sur la campagne de Provence

Dans ta palette frémissante  
De soufre pâle et d'infini  
Ta peinture comme un défi  
Lance une plainte flamboyante  
Dans ce monde aux valeurs croulantes  
Vincent ma fleur mon bel oiseau  
Te voilà donc Eldorado  
De la bourgeoisie triomphante  
Te voilà star du Top cinquante  
Te voilà branché comme il faut  
C'est dans ta gueule hallucinante  
Qu'ils ont placé leurs capitaux

Mais dans un coffre climatisé  
Au pays du Soleil-Levant  
Tes tournesols à l'air penché  
Dorment dans leur prison d'argent  
Leurs têtes à jamais figées  
Ne verront plus les soirs d'errance  
Le soleil fauve se coucher  
Sur la campagne de Provence



# *L'approche oraliste en FLE*

## *Vers une didactique complexe*

*Prof. Cristina Iurisniti  
Colegiul Național « Andrei Mureșanu » Bistrița*

L'entraînement à l'oral, une approche **oraliste** et en occurrence la prosodie seraient censés d'être incontournables dans le cadre des activités d'enseignement et d'apprentissage du FLE.

Afin d'amener les apprenants à la prise de parole sur différents sujets contextualisés dans le cadre des activités de production orale, faire appel au jeu de rôle, à leur expérience personnelle dans un souci pédagogique de favoriser les échanges, c'est une des approches les plus appropriées. Pour donner un exemple concret, comme document déclencheur multimédia pour le thème du voyage et l'expression des appréciations comme acte de parole en tant qu'objectif communicatif, on peut utiliser la chanson de Desirless, *Voyage, Voyage*.

La chanson sous la forme d'une vidéo (son, images en relation avec les paroles et sous titres) introduit le thème et suscite l'expression à travers l'expérience, le vécu de chaque apprenant (on peut demander aux apprenants d'identifier les destinations lointaines, exotiques liées au thème du voyage).

Dans ce contexte, une approche **oraliste** (tonalité, rythme, gestuelle) serait de mise si l'on se propose de faire appel à une pédagogie interpersonnelle et interculturelle comme celle dont parle Bernard Dufeu, sous le nom de « pédagogie relationnelle ». Les jeux de rôle, parler sous la peau d'un autre se présentent comme une technique très efficace pour pratiquer, fixer du vocabulaire, des structures linguistiques, mais aussi de dévoiler le potentiel de la tonalité, du rythme et de la gestuelle, du non verbal dans le processus de production /transmission de messages en contexte. En revanche un exercice de mime, (gestuelle, langage non verbal) entraîne l'hypothèse, la production orale des autres apprenants dans un climat *interpersonnel* et interculturel convivial, qui suscite une dynamique du groupe.

**Exemple de jeu de rôle (niveau A2/ B1) :** Vous êtes au Salon du tourisme ; comme agents de voyages vous devez informer et convaincre les visiteurs de l'intérêt des sites présentés, en faisant des appréciations sur des destinations touristiques de votre choix)

Ce type d'activité qui favorise la parole, la gestuelle, l'intonation au service de la tâche à résoudre relève bien de la pédagogie relationnelle et de la *psycho dramaturgie linguistique* dont parle Bernard Dufeu. (v. Note 1).

Dans un souci **d'approche oraliste** dans la classe de FLE, prendre en compte les techniques de la **prosodie** nous permet en effet d'exprimer plusieurs sentiments à travers la production orale: la joie, la tristesse, le doute, l'ironie, l'insistance, l'incrédulité, l'intérêt, le mépris, la réserve, l'indifférence polie, etc., bref, **toute la gamme des sentiments humains**. Accent primaire, accent de parole, rythme, débit, pauses, mélodie, **tous les instruments sont réquisitionnés pour dire plus** que ce que nos mots disent.

Selon Pierre Delattre qui publie une étude en 1966, il existe **10 intonations de base du français**. L'intonation est un des phénomènes prosodiques. Ces phénomènes sont aussi connus sous le nom de traits suprasegmentaux parce qu'ils ne portent pas séparément sur les "segments," les voyelles et les consonnes, mais sur les mots et les groupes de sens. Les autres phénomènes prosodiques sont l'accent (accent final, accent d'insistance), le rythme, la syllabation, et la pause. (v. Note 2). En procédant à l'analyse de conversations, de pièces de théâtre, de conférences, Delattre indique que pour l'expression des notions logiques fondamentales, le français n'emploie que dix intonations (v. Note 3):



- Déclaratives : finalité, continuation majeure, continuation mineure, implication, commandement
- Interrogatives : question, interrogation
- Parénétiques : parenthèse, écho
- Exclamative : exclamation

G. Faure (v. Note 4), en 1970, défend l'idée du parallélisme entre un système « segmental », phonématique, et un système « suprasegmental », **prosodématique**. **La phonologie suprasegmentale**, ou **la prosodie**, étudie toute séquence sonore plus large que les phonèmes (comme la syllabe), ou toute réalité phonique surajoutée aux phonèmes (l'accentuation, l'intonation et le rythme).

Le problème de cette fonction expressive est parfois le **manque de consensus** pour les natifs eux-mêmes, selon les recherches de Philippe Mijon (v. Note 5), formateur en méthode verbo-tonale, car chacun peut avoir **sa propre interprétation d'un schéma rythmique-mélodique**. Cela relève du domaine de la **phonostylistique**, qui étudie « les valeurs expressives de la langue exprimées par les sons de la parole ».

En FLE, un conflit procédural surgit, le locuteur non natif ou bien l'étudiant, ne pouvant pas traiter les deux composantes de sa production orale : composante sémantique et sonore, celui-ci se concentrant plutôt sur la production de sens **au détriment de la composante sonore**.

Selon Eliane Desfosses (v. Note 6), dans son Guide pédagogique sur les Bases phonétiques du Français enseigné aux chinois, **l'imprégnation auditive** est indispensable pour des apprenants débutants (chansons, poésie, comptines) afin de respecter un rythme, le débit, une intonation.

En respectant le modèle de Philippe Mijon, avec sa phrase **Il va neiger demain** on pourra également essayer de démontrer l'importance de la prosodie dans l'enseignement du Fle, car la même phrase en fonction de l'intonation, du rythme mélodique requiert à chaque fois un autre sens :

1. Affirmation
2. Question (intonation montante)
3. Vérification (*j'ai bien compris ?*)
4. Surprise (*je ne savais pas*)
5. Incrédulité, doute
6. Insistance devant scepticisme (*puisque je te dis*)
7. Affolement

On choisira une phrase, par exemple : **Vous prendrez le bus**, pour travailler sur la phonétique et sur la prosodie qui relève de sens différents : **l'interrogation** par une intonation montante ou descendante, **l'accent tonique** en français en regardant en amont les vidéos proposées par TV5 Monde, **Parlons français c'est facile** (v. Note 7), ainsi que différents sentiments comme la surprise, le doute, l'inquiétude ou bien l'expression de la cause ou de la conséquence à travers l'intonation, la gestuelle.

### Proposition de déroulement pédagogique sur le thème du voyage : Niveau A2 / B1 ; Durée : 2 h

#### Objectifs proposés :

##### 1. Objectif actionnel/ Mission à accomplir :

*Vous organisez un circuit touristique d'une semaine pour vos amis pour les prochaines vacances.  
Ils aiment les pays francophones et les monuments historiques.*

#### Objectifs proposés :

##### 2. Linguistiques : fixer/ consolider l'emploi correct

- Le lexique des voyages
- du passé composé pour exprimer des actions
- de l'imparfait pour décrire, exprimer la durée/ actions répétitives

### 3. Communicatifs : faire des appréciations au passé

- **Appréciation positive** : C'était bien passé / j'ai aimé/ apprécié/ Visiter ce pays/ région/ Ça m'a bien plu/ J'ai trouvé ce pays magnifique/ c'était inoubliable, formidable /C'était chouette/ impressionnant/ particulier
- **Appréciation négative** : c'était nul/ je n'ai pas aimé/ ça ne m'a rien dit  
J'ai trouvé cela ennuyant/ sans intérêt

### 4. Socio-Culturel : découvrir d'autres pays : La France ou d'autres pays francophones

**Compétences entraînées** : Compréhension Orale/ écrite et surtout l'Expression orale

### Déroulement du scénario pédagogique

**Pour accomplir votre mission vous allez faire les tâches suivantes :**

#### Activité 1. Mise en train / l'écoute de la Chanson **Voyage / voyage**

- ✓ **Sensibiliser les apprenants au thème du voyage ; ils vont répondre aux questions :**

Est-ce que vous aimez voyager ? Où ? Avec qui ?

Pourquoi voyage-t-on ?

Dans quels pays avez-vous déjà voyagé ? Régions ?

- ✓ Ecoutez la Chanson *Voyage, Voyage / Desirless*

Notez le nom de lieux/ pays/ région entendus dans la chanson

Vérification : On fait la mise en commun au tableau

**Observez les exemples suivants :**

#### Nom de pays /régions

J'ai voyagé/ je suis allé :

- ✓ **en + nom de région/ pays au fém.** : en Normandie/ Provence/ en Italie/ en Suisse/ en Belgique/ en Roumanie
- ✓ **à + ville** : à Bruxelles, à Nice, à Rio / Tokyo; mais : **au Québec / au Caire**
- ✓ **à + île** = Malte, à Madagascar/ Maurice/ Chypres.
- ✓ **Au+ nom de pays au masculin**: au Brésil / au Québec/ au Japon/ au Sénégal, au Congo, au Maroc
- ✓ **Aux + nom pluriel**: aux Pays Bas, aux Etats Unis, aux Seychelles.

Répondez : Dans quels pays avez-vous déjà voyagé ? Quelles régions ?

J'ai voyagé / je suis allé en.....et au.....

J'aimerais voyager en.....au ..... et aux.....

Et toi ? (jeu de rôle en binôme)

#### Activité 2 : Le lexique des appréciations

Classez les appréciations dans les deux colonnes :

Tout s'était bien passé / j'ai pas mal aimé cet objectif touristique / on a vraiment apprécié ce plat typique / Visiter ce pays, région, ça m'a bien plu / j'ai détesté ce voyage/ ce n'était pas terrible c'était nul/ j'ai pas aimé/ cela ne m'a rien dit/ J'ai trouvé cela ennuyant/ sans intérêt / J'ai trouvé ce pays magnifique/ c'était inoubliable/ tout a été formidable/ j'ai admiré des paysages pittoresques ; C'était chouette/ bien fatigant/ impressionnant/décevant / bien particulier / le paysage c'était assez joli.

Appréciation positives	Appréciation négatives



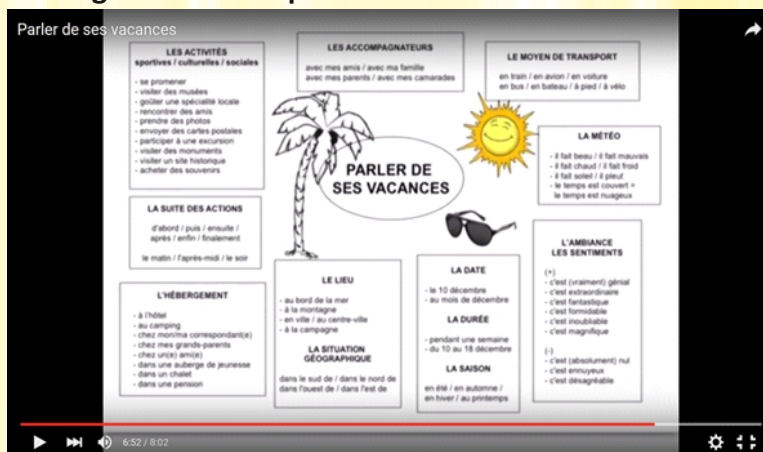
### Activité 3.

Complétez la phrase de la première colonne avec des termes d'appréciation de la deuxième colonne pour obtenir des phrases appréciatives

<p><u>1. Faire des randonnées dans les montagnes en Suisse...</u></p> <p><u>2. Les collines et les vignes de l'Alsace ....</u></p> <p><u>3. Les villages perchés de la Provence....</u></p> <p><u>4. Faire du bateau sur l'Amazon au Brésil...</u></p> <p><u>5. Visiter Le Mont Saint Michel en Normandie....</u></p> <p><u>6. Découvrir les beaux Châteaux de la Loire</u></p> <p><u>7. Visiter la ville de Big Ben ..</u></p> <p><u>8. La beauté de la célèbre Sagrada Familia</u></p> <p><u>9. Découvrir Venise du Nord</u></p> <p><u>10 Visitez La Muraille de Chine !</u></p> <p><u>11. Les plats typiques de la cuisine suisse...</u></p>	<p>a) <b>typique.</b></p> <p>b) <b>ça m'a bien plu</b></p> <p>c) <b>parce que</b></p> <p>d) <b>j'ai détesté/ j'ai adoré ce voyage et ses objectifs magnifiques !</b></p> <p>e) <b>n'était pas terrible.</b></p> <p>f) <b>intérêt</b></p> <p>g) <b>sont en effet délicieux !J'ai trouvé ce pays incroyable!</b></p> <p>h) <b>formidable/</b></p> <p>i) <b>ai admiré des paysages pittoresques ;</b></p> <p>j) <b>impressionnant/décevant / bien particulier.</b></p> <p>k) <b>la peine d'y aller !</b></p>
---	---

### Activités 4.

Regardez attentivement l'image et ses rubriques. Ce document va vous aider à rédiger



Pour rendre compte de votre Mission vous allez, (par équipes)

1. présenter le circuit que vous avez choisi pour vos amis. (production orale)
2. rédiger une lettre amicale pour informer vos amis sur l'organisation du circuit. (production écrite, 100 mots environ).

En guise de conclusion, il faut souligner que dans la classe de FLE, on fait appel à différentes approches et stratégies didactiques, plus ou moins traditionnelles, communicatives ou actionnelles. L'éclectisme méthodologique, c'est ce que Christian Puren, un des plus importants didacticiens actuels, appelle **la didactique complexe**. Mettre l'apprenant en action pour susciter sa motivation devrait prendre en compte aussi ces différentes techniques **oralistes**, supra-segmentales, qui entraînent le mouvement, le corps, la gestuelle, l'affectivité, les émotions qui accompagnent la voix, la production orale en contexte s'avèrent être incontournables dans le cadre d'un enseignement centré sur l'apprenant sur ses besoins et surtout dans une démarche actionnelle qui serait censée de faire mobiliser chez l'apprenant d'autres compétences, pas seulement celles langagières.

**Parler de ses vacances**

**LES ACTIVITÉS**  
sportives / culturelles / sociales

- se promener
- visiter des musées
- goûter une spécialité locale
- rencontrer des amis
- prendre des photos
- envoyer des cartes postales
- participer à une excursion
- visiter des monuments
- visiter un site historique
- acheter des souvenirs

**LES ACCOMPAGNATEURS**  
avec mes amis / avec ma famille  
avec mes parents / avec mes camarades

**LE MOYEN DE TRANSPORT**  
en train / en avion / en voiture  
en bus / en bateau / à pied / à vélo

**LA MÉTÉO**

- il fait beau / il fait mauvais
- il fait chaud / il fait froid
- il fait soleil / il pleut
- le temps est couvert = le temps est nuageux

**LA SUITE DES ACTIONS**  
d'abord / puis / ensuite / après / enfin / finalement  
le matin / l'après-midi / le soir

**L'HÉBERGEMENT**

- à l'hôtel
- au camping
- chez mon/ma correspondant(e)
- chez mes grands-parents
- chez un(e) ami(e)
- dans une auberge de jeunesse
- dans un chalet
- dans une pension

**LE LIEU**

- au bord de la mer
- à la montagne
- en ville / au centre-ville
- à la campagne

**LA SITUATION GÉOGRAPHIQUE**  
dans le sud de / dans le nord de  
dans l'ouest de / dans l'est de

**LA DATE**

- le 10 décembre
- au mois de décembre

**LA DURÉE**

- pendant une semaine
- du 10 au 18 décembre

**LA SAISON**  
en été / en automne / en hiver / au printemps

**L'AMBIANCE LES SENTIMENTS**

(+)

- c'est (vraiment) génial
- c'est extraordinaire
- c'est fantastique
- c'est formidable
- c'est inoubliable
- c'est magnifique

(-)

- c'est (absolument) nul
- c'est ennuyeux
- c'est désagréable

6:52 / 6:02

## Notes.

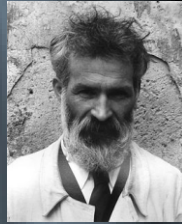
1. Bernard DUFÉU, 1992, *Sur les chemins d'une pédagogie de l'être*, Ed. Psychodramaturgie
2. <http://mathilde.dargnat.free.fr/INTONALE/article-Delattre1966.pdf>
3. Delattre Pierre, *Les Dix Intonations de base du français*, dans *The French Review*, Vol. 40, No. 1. (Oct., 1966), p. 3
4. P. R. Leon, G. Faure, A. Rigault (eds.), *Prosodic Feature Analysis — Analyse des fails prosodiques*. Montreal-ParisBruxelles, Librairie Didier, 1970.
5. <http://www.fle-philippemijon.com/materiel-didactique/la-fonction-expressive-de-la-prosodie-prosodie-et-semantique/>
6. <http://www.cavesbooks.com.tw/files/webpage/bookfile/french0930.pdf>
7. <http://parlons-francais.tv5monde.com/webdocumentaires-pour-apprendre-le-francais/Memos/Phonetique/p-286-lg0-L-interrogation.html>



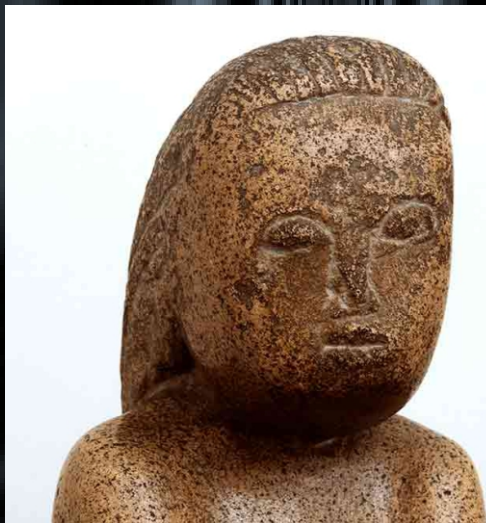


Citation du numéro :

« *Quand nous ne sommes plus enfants,  
nous sommes déjà morts.* »



Constantin BRÂNCUȘI (140 ans depuis sa naissance)



Anniversaire BRÂNCUȘI  
(1876-2016)

Anniversaire BRÂNCUȘI  
(1876-2016)

La responsabilité pour le contenu de cette revue revient exclusivement aux auteurs des articles.

Comité de lecture/rédaction :

Irina COSOVANU (présidente de l'ARPF), Mihai MURARIU (rédacteur en chef),  
Mihaela POSTELNICU, Raluca MARTINEȘCU, Simona NENOV, Maria PAȘCA, Dorina POPI.

[messenger.arpf@gmail.com](mailto:messenger.arpf@gmail.com)

On remercie tous nos collaborateurs pour la parution de cette revue !



ISSN: 2067 - 175X