# LE MESSAGER

Numéro 15 - 2017

REVUE DE L'ASSOCIATION ROUMAINE DES PROFESSEURS FRANCOPHONES - MEMBRE DE LA FIPF

ISSN: 2067 - 175X

*Photos prises lors des activités ARPF*

*Photos prises lors des activités ARPF*

ARPF

ASSOCIATION ROUMAINE DES PROFESSEURS FRANCOPHONES

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

# Calendrier 2017

| Janvier | | | Février | | | Mars | | | Avril | | | Mai | | | Juin | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 1 | D | Jour de l'an | 1 | M | Ella | 1 | M | Aubin | 1 | S | Hugues | 1 | L | Jérémie | 1 | J | Justin |
| 2 | L | Basile | 2 | J | Présentation | 2 | J | Charles | 2 | D | Sandrine | 2 | M | Boris | 2 | V | Blandine |
| 3 | M | Genevičve | 3 | V | Blaise | 3 | V | Guénolé | 3 | L | Richard | 3 | M | Philippe | 3 | S | Kévin |
| 4 | M | Odilon | 4 | S | Véronique | 4 | S | Casimir | 4 | M | Isidore | 4 | J | Sylvain | 4 | D | Clotilde |
| 5 | J | Edouard | 5 | D | Agathe | 5 | D | Olive | 5 | M | Irčne | 5 | V | Judith | 5 | L | Igor |
| 6 | V | Mélaine | 6 | L | Gaston | 6 | L | Colette | 6 | J | Marcellin | 6 | S | Prudence | 6 | M | Norbert |
| 7 | S | Raymond | 7 | M | Eugčnie | 7 | M | Félicité | 7 | V | Jean-Baptiste | 7 | D | Gisčle | 7 | M | Gilbert |
| 8 | D | Lucien | 8 | M | Jacqueline | 8 | M | Jean | 8 | S | Julie | 8 | L | Désiré | 8 | J | Médard |
| 9 | L | Alix | 9 | J | Apolline | 9 | J | Françoise | 9 | D | Gautier | 9 | M | Pacôme | 9 | V | Diane |
| 10 | M | Guillaume | 10 | V | Arnaud | 10 | V | Vivien | 10 | L | Fulbert | 10 | M | Solange | 10 | S | Landry |
| 11 | M | Pauline | 11 | S | Ntr. D. de Lourdes | 11 | S | Rosine | 11 | M | Stanislas | 11 | J | Estelle | 11 | D | Barnabé |
| 12 | J | Tatiana | 12 | D | Félix | 12 | D | Justine | 12 | M | Jules | 12 | V | Achille | 12 | L | Guy |
| 13 | V | Yvette | 13 | L | Béatrice | 13 | L | Rodrigue | 13 | J | Ida | 13 | S | Rolande | 13 | M | Antoine |
| 14 | S | Nina | 14 | M | Valentin | 14 | M | Mathilde | 14 | V | Maxime | 14 | D | Matthias | 14 | M | Elisée |
| 15 | D | Rémi | 15 | M | Claude | 15 | M | Louise | 15 | S | Paterne | 15 | L | Denise | 15 | J | Germaine |
| 16 | L | Marcel | 16 | J | Julienne | 16 | J | Bénédicte | 16 | D | Benoît-Joseph | 16 | M | Honoré | 16 | V | Jean François Régis |
| 17 | M | Roseline | 17 | V | Alexis | 17 | V | Patrice | 17 | L | Anicet | 17 | M | Pascal | 17 | S | Hervé |
| 18 | M | Prisca | 18 | S | Bernadette | 18 | S | Cyrille | 18 | M | Parfait | 18 | J | Eric | 18 | D | Léonce |
| 19 | J | Marius | 19 | D | Gabin | 19 | D | Joseph | 19 | M | Emma | 19 | V | Yves | 19 | L | Romuald |
| 20 | V | Sébastien | 20 | L | Aimée | 20 | L | Printemps | 20 | J | Odette | 20 | S | Bernardin | 20 | M | Silvčre |
| 21 | S | Agnčs | 21 | M | Damien | 21 | M | Clémence | 21 | V | Anselme | 21 | D | Constantin | 21 | M | Eté |
| 22 | D | Vincent | 22 | M | Isabelle | 22 | M | Léa | 22 | S | Alexandre | 22 | L | Emile | 22 | J | Alban |
| 23 | L | Banard | 23 | J | Lazare | 23 | J | Victorien | 23 | D | Georges | 23 | M | Didier | 23 | V | Audrey |
| 24 | M | François de Sales | 24 | V | Modeste | 24 | V | Catherine | 24 | L | Fidčle | 24 | M | Donatien | 24 | S | Jean-Baptiste |
| 25 | M | Conversion de Paul | 25 | S | Roméo | 25 | S | Annonciation | 25 | M | Marc | 25 | J | Sophie | 25 | D | Prosper |
| 26 | J | Paule | 26 | D | Nestor | 26 | D | Larissa | 26 | M | Alida | 26 | V | Bérenger | 26 | L | Anthelme |
| 27 | V | Angčle | 27 | L | Honorine | 27 | L | Habib | 27 | J | Zita | 27 | S | Augustin | 27 | M | Fernand |
| 28 | S | Thomas d'Aquin | 28 | M | Romain | 28 | M | Gontran | 28 | V | Valérie | 28 | D | Germain | 28 | M | Irénée |
| 29 | D | Gildas | | | | 29 | M | Gwladys | 29 | S | Catherine | 29 | L | Aymar | 29 | J | Paul |
| 30 | L | Martine | | | | 30 | J | Amédée | 30 | D | Robert | 30 | M | Ferdinand | 30 | V | Martial |
| 31 | M | Marcelle | | | | 31 | V | Benjamin | | | | 31 | M | Visitation | | | |

# Calendrier 2017

| Juillet | | | Août | | | Septembre | | | Octobre | | | Novembre | | | Décembre | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 1 | S | Thierry | 1 | M | Alphonse | 1 | V | Gilles | 1 | D | Thérčse | 1 | M | Cassandre | 1 | V | Florence |
| 2 | D | Martinien | 2 | M | Julien Eymard | 2 | S | Ingrid | 2 | L | Léger | 2 | J | Défunts | 2 | S | Viviane |
| 3 | L | Thomas | 3 | J | Lydie | 3 | D | Grégoire | 3 | M | Gérard | 3 | V | Hubert | 3 | D | François Xavier |
| 4 | M | Florent | 4 | V | Jean-Marie Vianney | 4 | L | Rosalie | 4 | M | François d'Assise | 4 | S | Charles | 4 | L | Barbara |
| 5 | M | Antoine | 5 | S | Abel | 5 | M | Raďssa | 5 | J | Fleur | 5 | D | Sylvie | 5 | M | Gérald |
| 6 | J | Mariette | 6 | D | Sauveur | 6 | M | Bertrand | 6 | V | Bruno | 6 | L | Bertille | 6 | M | Nicolas |
| 7 | V | Raoul | 7 | L | Gaétan | 7 | J | Reine | 7 | S | Serge | 7 | M | Carine | 7 | J | Ambroise |
| 8 | S | Thibault | 8 | M | Dominique | 8 | V | Nativité | 8 | D | Pélagie | 8 | M | Geoffroy | 8 | V | Thibaud |
| 9 | D | Amandine | 9 | M | Amour | 9 | S | Alain | 9 | L | Denis | 9 | J | Théodore | 9 | S | Léocadie |
| 10 | L | Ulrich | 10 | J | Laurent | 10 | D | Inčs | 10 | M | Ghislain | 10 | V | Léon | 10 | D | Romaric |
| 11 | M | Benoît | 11 | V | Claire | 11 | L | Adelphe | 11 | M | Firmin | 11 | S | Martin | 11 | L | Daniel |
| 12 | M | Olivier | 12 | S | Clarisse | 12 | M | Apollinaire | 12 | J | Wilfried | 12 | D | Christian | 12 | M | Chantal |
| 13 | J | Henri et Joël | 13 | D | Hippolyte | 13 | M | Aimé | 13 | V | Géraud | 13 | L | Brice | 13 | M | Lucie |
| 14 | V | Camille | 14 | L | Evrard | 14 | J | Cyprien | 14 | S | Juste | 14 | M | Sidoine | 14 | J | Odile |
| 15 | S | Donald | 15 | M | Marie | 15 | V | Roland | 15 | D | Thérčse d'Avila | 15 | M | Albert | 15 | V | Ninon |
| 16 | D | Ntr. Dame du Mt Carme | 16 | M | Armel | 16 | S | Edith | 16 | L | Edwige | 16 | J | Marguerite | 16 | S | Alice |
| 17 | L | Charlotte | 17 | J | Hyacinthe | 17 | D | Renaud | 17 | M | Baudoin | 17 | V | Elisabeth | 17 | D | Gaël |
| 18 | M | Frédéric | 18 | V | Hélčne | 18 | L | Nadčge | 18 | M | Luc | 18 | S | Aude | 18 | L | Gatien |
| 19 | M | Arsčne | 19 | S | Jean Eudes | 19 | M | Emilie | 19 | J | René | 19 | D | Tanguy | 19 | M | Urbain |
| 20 | J | Marina | 20 | D | Bernard | 20 | M | Davy | 20 | V | Adeline | 20 | L | Edmond | 20 | M | Théophile |
| 21 | V | Victor | 21 | L | Christophe | 21 | J | Matthieu | 21 | S | Céline | 21 | M | Dimitri | 21 | J | Pierre |
| 22 | S | Marie Madeleine | 22 | M | Fabrice | 22 | V | Maurice | 22 | D | Elodie | 22 | M | Cécile | 22 | V | Françoise Xavičre |
| 23 | D | Brigitte | 23 | M | Rose de Lima | 23 | S | Constant | 23 | L | Jean de Capistran | 23 | J | Clément | 23 | S | Armand |
| 24 | L | Christine | 24 | J | Barthélémy | 24 | D | Thčcle | 24 | M | Florentin | 24 | V | Flora | 24 | D | Adčle |
| 25 | M | Jacques | 25 | V | Louis | 25 | L | Hermann | 25 | M | Crépin | 25 | S | Catherine | 25 | L | Noël |
| 26 | M | Anne et Joachin | 26 | S | Natacha | 26 | M | Côme et Damien | 26 | J | Dimitri | 26 | D | Delphine | 26 | M | Etienne |
| 27 | J | Nathalie | 27 | D | Monique | 27 | M | Vincent de Paul | 27 | V | Emeline | 27 | L | Sévrin | 27 | M | Jean |
| 28 | V | Samson | 28 | L | Augustin | 28 | J | Venceslas | 28 | S | Jude | 28 | M | Jacques | 28 | J | Innocent |
| 29 | S | Marthe | 29 | M | Sabine | 29 | V | Michel | 29 | D | Narcisse | 29 | M | Saturnin | 29 | V | David |
| 30 | D | Juliette | 30 | M | Fiacre | 30 | S | Jérôme | 30 | L | Bienvenue | 30 | J | André | 30 | S | Roger |
| 31 | L | Ignace de Loyola | 31 | J | Aristide | | | | 31 | M | Quentin | | | | 31 | D | Sylvestre |

ARPF
Association Roumaine
des Professeurs Francophones

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

# *Chers collègues,*

*L'année scolaire 2017-2018 commence pour notre Association sous les auspices du renouveau et du changement.*

*L'Association Roumaine des Professeurs de Français a largement et généreusement ouvert ses bras pour inviter et recevoir tous les professeurs qui aiment la langue française et la culture francophone, devenant ainsi l'Association Roumaine des Professeurs Francophones. Forte de ses sections régionales, l'A.R.P.F. compte plus de mille membres actifs étant, sans aucun doute, la plus grande association professionnelle de la Fédération Internationale des Professeurs de Français. Elle ne s'impose pas seulement par le grand nombre de membres adhérents mais, aussi, grâce à la qualité de ses projets et activités déployées.*

*Les professeurs de français, de vrais professionnels dans leur domaine, ont compris que la réalité de l'enseignement-apprentissage du français change très vite et que la démarche didactique impose de nouvelles réalités qu'il faut appréhender.*

*L'axe majeur de nos activités vise, par conséquent, cette année, la formation continue des professeurs de français en promouvant et encourageant la pédagogie innovante.*

*Je souhaite à tous nos collègues une bonne rentrée et une vie associative riche et dynamique !*

*Prof. gr.1dr. Irina Cosovanu*
*Présidente*

ARPF

**Association Roumaine**
**des Professeurs Francophones**

# L'Ennéagramme en Roumanie... et en français !

*Anne Vanderaa & Etienne Bocquet*

Durant la 1° semaine de juillet, nous avons eu une chance formidable, ma collègue Anne Vanderaa et moi-même, d'animer une initiation à l'Ennéagramme pour une petite quarantaine d'Enseignants Roumains, pour la plupart professeurs de français.

François Saucin, au nom de la Région Pastorale de Charleroi en Belgique, en était l'instigateur – ce qu'il fait depuis 27 ans - à la fois discret, efficace et perspicace déjà ... dans le choix du thème ! En même temps on pouvait se demander ce qui pouvait bien pousser des enseignants roumains à opter, au seuil des vacances, pour une telle formation impliquante personnellement ... et qui plus est donnée intégralement en français ?

Notre questionnement fut vite balayé quand tout émerveillés et admiratifs nous avons rencontré des enseignants maniant de façon exquise la langue de Voltaire, tellement ouverts, motivés, fins et confiants devant cette aventure à la fois humaine et professionnelle.

Avant de brosser à grands traits ce parcours de formation, nous aimons encore vous partager ce très beau poème d'une thérapeute américaine, Virginia Satir. Il traduit bien notre état d'âme en venant vers vous comme il évoque la qualité et la belle maturité de votre présence et de votre participation à la fois humaine et professionnelle au cours de cette semaine !

***Etre en Relation...***

*Je veux t'aimer sans m'agripper,*
*t'apprécier sans te juger,*
*te rejoindre sans t'envahir,*
*t'inviter sans insistance,*
*te laisser sans culpabilité,*
*te critiquer sans te blâmer,*
*t'aider sans te diminuer.*
*Si tu veux bien m'accorder la même chose, alors nous pourrons*
*vraiment nous rencontrer et nous enrichir l'Un l'Autre.*

On se plaît encore à rêver devant ce poème d'un **vivre-ensemble** tellement plus tolérant, plus accueillant et plus créatif, dans nos familles comme dans nos classes, dans nos rues comme partout ailleurs...

C'est avec cette vision, cet espoir et cette exigence que nous avons construit ensemble cette formation d'Ennéagramme. Celle-ci reste inscrite dans nos esprits, gravée dans nos coeurs comme dans la paume de nos mains (*).

(*) *Vos cadeaux de l'icône de Saint Georges et de la Mère à l'Enfant suggèrent tout à la fois la régénération symbolique de nos prés intimes et la confiance en la semence livrée... Merci à vous.*

Indiquons à présent comment l'Ennéagramme peut -il servir notre mission d'enseignants ?

Tout en explicitant ce qu'est l'Ennéagramme, nous allons indiquer les principales étapes et « lieux » d'apprentissage réalisés en suggérant ici ou là quelques croisements Ennéagramme - Enseignement/Education.

**L'Ennéagramme**

*Une pratique d'Accompagnement de la personne en vue d'une conscience et d'une pratique plus éclairées de soi et des autres*

Cette pratique remonte à des temps immémoriaux et à des lieux divers telle une sagesse éprouvée qui s'est transmise oralement jusqu'au milieu des années 1980. A partir de là, son enseignement s'est diffusé rapidement sur tous les continents sous les traits d'un modèle de personnalité à la fois très construit, dynamique et évolutif. On peut l'appréhender sous 3 angles différents et complémentaires :

structurel : l'architecture basique de l'E nnéagramme

contextuel : comment cela « fonctionne » sur le terrain (éducation, accompagnement, vie privée...)

évolutif : les pistes de développement personnel et collectif.

Sous son aspect **structurel,** l'Enéagramme se présente d'abord comme une boussole à 9 orientations ou points de vue. Chaque point de vue, telle une porte d'entrée, est comme une matrice spécifique à travers laquelle la personne appréhende préférentiellement son monde propre, le sien, celui des autres, celui environnant.

Exemples : tel enseignant sera très exigeant en matière d'observance des consignes, des règles, du cadre de travail... quand son collègue accordera de l'importance à la créativité, au thinking out of the box...

tel autre encore mettra l'accent sur l'originalité et l'authenticité de la pensée, du comportement...un autre privilégiera la finesse et la rigueur intellectuelle... quand un autre encore veillera avant tout au climat, à l'ambiance de paix, de respect, de bienveillance au sein de la classe... etc...

Autant de styles d'enseignants et d'élèves à mettre en synergie, en syntonie, voire en synchronie... à partir des différences mieux identifiées, reconnues et valorisées entre les personnes !

Comme on peut déjà l'entrevoir à travers ces exemples, l'Ennéagramme met en lumière nos motivations profondes, les « moteurs » de nos actions et réactions ; ce qui nous met en mouvement, un peu à la manière de valeurs profondes dont d'ailleurs nous ne sommes pas toujours pleinement conscients

D'où la bienveillance et l'acceptation de soi comme de l'autre, en dehors de tout jugement qui exclut et divise... Cette sécurité et cette confiance d'emblée partagées vont peu à peu autoriser chacun(e) à se dire et se montrer en vérité et profondeur.

C'est déjà un peu tout cela que vous avez commencé d'expérimenter ces deux premières matinées. Car avant d'apprécier la « différence » de l'autre, nous avons tous besoin de vérifier que « notre propre différence » est bien acceptée, reconnue, valorisée même au sein du groupe où je suis ! Ce processus de mise en confiance mutuelle et de respect de chacun est constitutif de tout groupe à la manière d'un présupposé ou prérequis... pédagogique.

C'est qu'en effet, comme disait Aristote, l'être se dit de multiples façons différentes !

Sur la base des 3 centres énergétiques (émotionnel, instinctif, mental), présents en chacun, on remarque que tous nous n'utilisons pas de manière identique ces 3 Centres ou types d'intelligence.

Exemples : tel élève sera avant tout très attentif à la compétence de l'enseignant ; un autre privilégiera la qualité relationnelle avec lui quand un autre encore préférera passer assez vite à l'expérimentation, à la mise en pratique...

On devine aisément l'intérêt, pour l'enseignant, de repérer le fonctionnement de ses propres centres énergétiques en termes de priorité d'attention donnée à tel ou tel aspect de sa pratique (relationnel, mental ou comportemental/instinctif)... afin de mieux s'ajuster aux besoins prioritaires des élèves en matière d'apprentissage. Cela équivaut à utiliser 3 langages différents selon les personnes... ou à traduire un même objectif en parlant tour à tour aux « instinctifs », aux « mentaux » et aux « émotionnels ».

C'est tout le sens de l'observation de soi, sans crispation ni dureté, afin de peu à peu court-circuiter nos automatismes ou nos réflexes inconscients... et ce faisant nous élargissons notre spectre de lecture de la réalité et d'action plus « ajustée »... car mieux différenciée et plus variée.

S'apercevoir que nous ne donnons pas le même poids à chaque centre énergétique est encore une mini-révélation utile car elle n'est pas sans incidence au quotidien !
Se découvrir, par exemple, très « mental », préoccupé d'informations, de raisonnements, d'argumentations... ou très « émotionnel », très centré sur la qualité des relations, des sentiments... ou encore très « instinctif », vite impatient de passer à l'action... ne peut manquer de nous faire d'abord sourire de nous-mêmes, au moins au début ! Le remarquer ensuite soi-même ou se l'entendre dire au cours d'une discussion animée... pourrait ensuite provoquer un déclic en cessant de ne voir la situation qu'au travers de cette seule lunette ! Mais quelle libération potentielle pour des jeunes étudiants qui mettent le doigt sur ce qui est tout aussi bien leur force que leur point faible... Car nous le savons bien, ne pas être reconnu, ni davantage valorisé, dans sa manière d'envisager (= mettre un visage sur!) la réalité, peut résonner pour un Jeune comme une sorte de jugement de valeur négatif... ? Et quel enseignant n'a pas fait la délicieuse expérience de voir un Jeune s'ouvrir tout à coup, s'engager, risquer sa parole car il s'est senti rejoint, compris par quelqu'un parlant la même langue que lui ?

Dans un même ordre d'idées on pourrait encore prendre en considération une autre clé structurelle : celle nommée « sous-types ». Ce sont 3 dimensions ou besoins fondamentaux qui travaillent comme en « sous-main » chez chacune des 9 bases. Ce sont les instincts de « survie ou besoin de sécurité et de confort », de « tête-à-tête ou besoin de relation intime, privilégiée avec l'autre » et l'instinct « social ou besoin d'appartenance et de participation à divers groupes, mouvements... ».
Cette clé fondamentale mériterait quelque approfondissement ultérieur... d'autant qu'elle conditionne fortement toute appréhension de la réalité quotidienne

Se plaçant à présent sur le plan « **contextuel** », ou fonctionnel, on peut commencer à repérer in vivo et in situ comment chaque base (c'est ainsi qu'on nomme chacune des 9 orientations ou matrices) se situe dans divers contextes de sa vie, privée, publique, professionnelle... En même temps on peut observer, en soi d'abord, que nous pouvons « visiter » d'autres Bases selon les besoins, les circonstances ou situations à affronter... comme si nous n'étions pas rivés, étiquetés, enfermés dans une seule Base !

Si je prends la situation enseignante par exemple, je peux observer que telle base sera plus spontanément apte à gérer un problème de discipline quand une autre prendra très à coeur le bien-être des élèves alors qu'une 3° mettra toute son énergie à préparer et donner des leçons « parfaites » etc...
là où une autre base fera tout pour éviter conflit et dispute... quitte à en avoir mal au ventre ?
Autant de contextes et situations où se révèlent nos Bases avec leurs points forts et leurs points de développement souhaités. Comme l'indique l'exercice sur la motivation, l'Ennéagramme nous éclaire sur les ressorts motivationnels propres à chacun ! L'enseignant, dès lors, enrichira sa palette d'intervention en s'exerçant, de temps à autre, à parler la langue de l'autre tout en comprenant que la langue, chaque langue ne vise pas seulement à décrire la réalité mais qu'elle la façonne tout autant. C'est pourquoi on comprend mieux que, selon la formule connue, pour apprendre le latin à Pierre, il ne suffit pas de seulement

connaître et le latin et Pierre. Encore convient-il de pouvoir identifier et reconnaître comment et pourquoi Pierre apprend (sa structure d'apprenant... cf vos formations antérieures sur le sujet). L'Ennéagramme, à ce stade, peut nous éclairer sur certains leviers et enjeux préférentiels des Jeunes qui apprennent... Car, selon le vieil adage empirique de Francis Bacon, « On ne commande à la nature qu'en lui obéissant »...

L'Ennéagramme est principalement un **outil d'évolution** des personnes et des groupes à la fois en vue d'une conscience plus lucide, d'une intelligence collective ou d'un vivre-ensemble plus constructif et plus coopératif.
L'idée de l'Enéagramme est effectivement d'apprendre à évoluer, à la manière de la ballerine qui apprend à parcourir et habiter tout son espace scénique. Pratiquement, comme nous avons commencé de l'entrevoir et de l'expérimenter, chacun doit trouver et décider ses pistes d'évolution, de progrès en fonction de ses aspirations, exigences comme aussi bien en fonction de ses atouts, de ses allergies et de des dérives spontanées... (L'outil dit Cadran d'Ofman a déjà pu nous mettre en chemin d'évolution ou d'élargissement de notre conscience de nous-mêmes et des autres).

Nous avons pour habitude de dire que l'Ennéagramme nous apprend à « **être plus objectif avec nous-mêmes et plus subjectif avec les autres ».** En effet en osant nous regarder, nous entendre et nous accueillir tels que nous sommes en fait (donc plus « *objectivement* »), nous devenons aussi plus capables d'accueillir et de reconnaître les autres tels qu'ils sont (donc de façon plus « *subjective* ») et nous sont donnés à accueillir... ou à vivre avec ! Personne ne dira qu'il reçoit chaque jour comme un cadeau cet élève qui lui en fait voir de toutes les couleurs, ce collègue qui a toujours la critique sur les lèvres ... Mais on sait dorénavant que la « normalité » est très... subjective !

C'est alors cependant que prendre conscience de mes allergies (ce que je ne supporte ni chez l'autre ni chez moi) et des dérives ou exagérations qui s'ensuivent rapidement... m'aide à ralentir, voire réfréner, ces réactions qui ne me valent le plus souvent rien de bon ! La présentation des Niveaux de Riso-Hudson nous éclaire et nous alerte sur nos comportements peu « évolués » dès lors que nous perdons le contact avec tel ou tel centre énergétique... qui nous est par exemple moins familier.

L'expérience nous a encore maintes fois montré qu'activer **notre observateur intérieur** (= l'auto-observation) face à nos réactions (émotionnelles, mentales, instinctives) en divers contextes privés ou professionnels et cela sans jugement ni interprétation ni excuse (cf le voir et le critiquer sans blâmer...) constituait un outil très puissant en vue d'élargir notre champ de conscience et notre registre d'actions/réactions ! Ce faisant, la vie et le travail avec les autres nous apparaissent sans nul doute, certains jours plus que d'autres assurément, tellement plus faciles, à la fois plus encourageants et plus constructifs !

Finalement ce qui compte n'est pas tant de savoir si j'appartiens à telle ou telle base mais bien si j'oriente ma vie vers l'intégration ou vers le repli sur moi, ma vision, mes principes, mon expérience...

Car comme l'amour, l'Ennéagramme comprend toutes les langues !

# *ARPF IASI – Inspiration et intuition, Attention et accomplissement, Souplesse et succès, Intérêts communs et implication*

## *Bilan de l'activité de la plus grande section régionale ARPF du pays*

*par Simona Nenov, professeur au Lycée „Emil Racoviță" de Iași, présidente ARPF Iași*

**2016 – 2017. Une année scolaire riche en événements qui ont rythmé l'activité des membres de notre association. La section régionale Iasi a organisé et soutenu des événements importants de la communauté francophone. Des événements déjà traditionnels ou en première, supposant une implication majeure : les membres de notre association s'y ont investi avec enthousiasme et motivation, avec dévouement et plaisir. Le plaisir du devoir bien fait mais aussi celui de la passion qui fait agir et réagir aux besoins. Ajoutons à tout cela le support matériel : des centaines de diplômes et de prix remis aux participants (élèves et enseignants). Nous remercions tous les membres de l'association, les partenaires et les collaborateurs ! Bonne rentrée et bonne continuation !**

## Quoi de neuf ? « La Tour de Babel »

**« La Tour de Babel » : un concours multilinguistique inédit qui a eu lieu le 30 mars 2017. Un bilan extraordinaire pour une première édition : 416 participants, 34 prix, une organisation rapide et efficace, des dizaines de bénévoles (professeurs, étudiants et élèves).**

Une démarche en première au niveau du département de Iași, une initiative de l'équipe des professeurs de langues vivantes du Collège National „Costache Negruzzi" en partenariat avec la section régionale ARPF. Une approche innovante, efficace et valorisante, une façon concrète de pratiquer la citoyenneté mondiale et la compréhension culturelle.

« La Tour de Babel » est un concours qui s'adresse aux lycéens. 50 minutes de concours, 30 questions auxquelles les concurrents doivent répondre en mobilisant toutes leurs connaissances linguistiques (en français, anglais, espagnol, italien, portugais, allemand …) et surtout leurs capacités d'intercompréhension et d'établir des connexions entre les langues étudiées ou plus connues et celles moins connues.

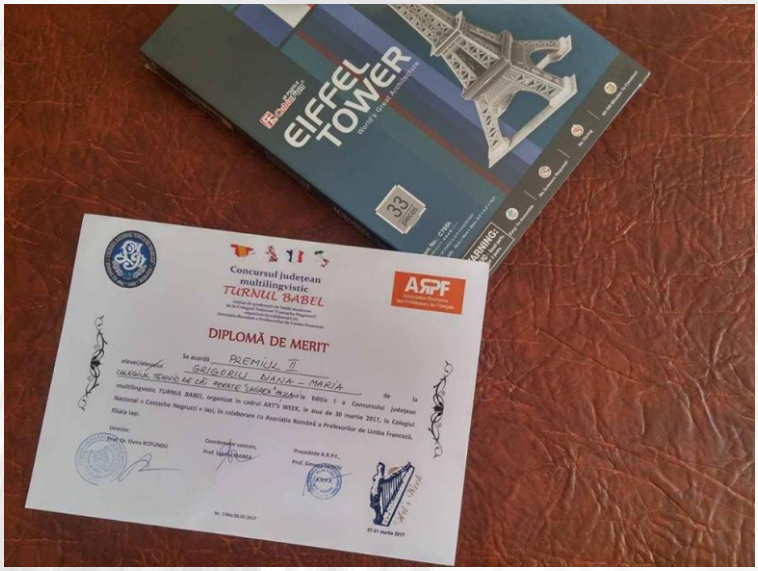
La coordinatrice du concours, madame Sabina Manea, membre ARPF, inspectrice à ISJ Iași et professeur de français au Collège National „Costache Negruzzi" déclarait: « Il est de notre devoir d'offrir aux élèves des contextes nouveaux où ils mettent en valeur leur créativité, leur spontanéité et leurs passions… Le concours *La Tour de Babel*… C'est une histoire sur les langues étrangères que nous parlons et surtout sur celles que nous aimerions parler (parce qu'elles nous semblent si facile à apprendre !). Un concours de toutes les langues étudiées ou non dans nos écoles, pour les lycéens qui ont une culture générale, de l'intuition, du sens musical et… le désir d'apprendre ! N'oublions pas qu'au niveau de l'Union Européenne on a défini 8 compétences clés représentant des savoirs, des habiletés et des attitudes et considérées nécessaires pour le développement et l'accomplissement personnel, l'inclusion sociale et l'emploi. Dans ce contexte, en deuxième place, après la communication dans la langue maternelle, vient la communication en langues étrangères, celle-ci étant suivie des compétences en mathématiques, en sciences et technologies, la compétence numérique, apprendre à apprendre, des compétences sociales et civiques, l'esprit d'initiative et d'entreprise, la sensibilité et l'expression culturelle. Quel que soit le domaine d'activité qu'ils envisagent, les jeunes doivent connaitre des langues étrangères pour avoir accès à la littérature de spécialité dans la langue de l'auteur, pour communiquer directement lors des événements internationaux, pour enrichir leur expérience de vie et pour découvrir de nouveaux horizons culturels. » (Texte repris du communiqué de presse et traduit)

L'atmosphère a été extraordinaire, les passionnés de langues enthousiastes et impatients. Pour certains ce concours a été « un des plus beaux, l'occasion parfaite de mettre en valeur ses connaissances et d'apprendre des choses nouvelles » (Diana Terchea, élève en XI$^{ème}$ **).** L'événement a représenté un défi pour les organisateurs, un beau défi pour les concepteurs des sujets (complexes, attrayants, mobilisant des compétences variées). Nous dévoilons ici le concepteur principal, madame Sabina Manea – passionnée elle-même des langues étrangères, inspirée et créative - qui a fait un excellent travail et que nous félicitons de tout cœur. Chapeau ! Les correcteurs, mobilisés de façon exemplaire, ont corrigé le jour même du concours les épreuves – une activité extrêmement intéressante, enrichissante, apportant des informations sur la qualité de l'apprentissage des langues dans nos écoles et surtout sur ce qu'on pourrait et on devrait faire pour faire apprendre autrement les langues vivantes !

Tous les concurrents ont reçu des diplômes de participations, des marque-pages et 34 lycéens ont été primés. Les prix - dictionnaires, guides de conversation, livres de littérature, puzzles 3D, abonnements gratuits à la Bibliothèque British Council - ont été généreusement offerts par notre associations et d'autres partenaires. La remise des prix et des diplômes a eu lieu dans l'amphithéâtre de Negruzzi et a été à la hauteur de l'événement. Remerciements, félicitations, désir de continuer, joie du travail bien fait, effort récompensé – voilà ce qu'on a partagé et ce qui reste dans la mémoire personnelle et collective !

Pour plus d'infos https://ro-ro.facebook.com/concurslimbistraine/

http://colegiulnegruzzi.ro/wp-cont.../.../babel/subiecte_bareme



# « La Tour de Babel »

# « La Tour de Babel »

## « Héros européens : Européens célèbres » la XI[ème] édition

**Fruit du partenariat d'une dizaine d'années entre l'école « Nicolae Iorga » Iasi, l'Inspection scolaire départementale et ARPF Iasi, ce projet rassemble depuis 2009 des élèves et des professeurs intéressés à la langue française, aux cultures et civilisations européennes. Le but du projet, outre celui linguistique bien évident, est celui d'inciter les élèves à la découverte par la recherche et par la documentation. L'histoire, la littérature, les arts, les sciences, le sport, la mode – voilà des aspects que les élèves ont explorés. En 2017 le thème proposé a été « Personnalités européennes féminines».**

**Le 1[er] avril 2017** quelque 132 élèves et 34 enseignants de français ont participé à l'événement principal du projet : à l'école « Nicolae Iorga » ils ont partagé le résultat de leur travail de recherche. Individuellement ou en équipe, les collégiens ou les lycéens ont présenté en français des aspects de la vie et de l'activité des femmes qui ont marqué l'évolution de l'humanité dans différents domaines. Jeanne d'Arc, Marie Curie, Edith Piaf, Coco Chanel, Simone de Beauvoir, Anna Gavalda, Françoise Dolto, Maria Montessori ou Ana Aslan, la princesse Diana, Nadia Comăneci, Angela Merkel, Elisabeth Ière, la reine de Roumanie - en voilà quelques exemples.

Nous avons tous apprécié les choix faits, l'esprit de synthèse, la bonne qualité des présentations orales devant le public et nous avons beaucoup appris. Le projet comprend aussi une activité de recueil des articles réalisés par des élèves et des professeurs voulant partager par écrit le résultat de leur travail de documentation. La publication dans la brochure devenue déjà traditionnelle représente la mutualisation des travaux et les échanges d'information valorisent la participation de chacun.

En guise de conclusion, le projet est une très bonne leçon de promotion de la diversité culturelle, une démarche menée avec assiduité et passion. Nous remercions l'initiatrice et la coordinatrice du projet, madame Nicoleta Idricianu, professeur de français et membre ARPF très active.

« Jeu par le français »

« Jeu par le français »

## « Jeu par le français », la IV[ème] édition

**Le 6 avril 2017, Collège National, Iași. La joie de la reprise après une pause de 2 ans. Un concours attendu, aimé, une fête pour tous les élèves francophones et pour les francophiles en général.**

***Diversité et richesse. Une atmosphère retrouvée.***

« ***Jeu par le français*** » est le concours qui s'adresse à tous les élèves étudiant le français, de tous les âges, quel que soit leur niveau de langue. A l'initiative de l'inspectrice de français, madame Sabina Manea, avec le soutien de l'ARPF Iași, quelques centaines d'élèves d'école primaire, de collégiens et de lycéens, accompagnés de parents ou d'amis reviennent depuis 2012 au *Collège National*.

Cette année nous avons enregistré plus de 300 participants. Les salles et les couloirs du lycée ont été animés d'une belle atmosphère d'amitié, de concurrence, de sourires et du… français. Le concours à 8 sections (récitation, interprétation vocale, interprétation dramatique, jeu de rôle, court-métrage, image commentée, monologue au sujet à première vue, monologue au sujet annoncé sur le site du concours, au choix) ne peut qu'attirer les élèves, les encourager à valoriser leurs connaissances, leurs talents, leur désir d'accomplissement. Les concurrents, groupés en trois tranches d'âge, (Ière - IVème, Vème – IXème et Xème – XIIème) ont été chaleureusement accueillis par les professeurs et les étudiants bénévoles et introduits dans les salles de concours, en tout anonymat, portant un numéro de compétition. L'évolution devant les jurys leur a apporté l'appréciation et les meilleurs sont devenus les lauréats du concours. Tout s'est déroulé un bel après-midi, on a retrouvé les équipes de professeurs de français, de musique, d'organisateurs, la même mobilisation générale au service de la francophonie.

***La remise des prix et des mentions – la fin du marathon.*** Le soir du concours, organisateurs, concurrents, membres des jurys, spectateurs se rassemblent dans l'élégant amphithéâtre du lycée, devenu trop petit pour l'armée des passionnés du français. Petites allocutions de la part des organisateurs et … plus d'une heure d'émotions, d'impatience à être appelé, de félicitations ! Les lauréats sont nombreux : les meilleurs de chaque section et de chaque tranche d'âge. Ils gagnent des prix, des mentions et des mentions spéciales : diplômes, livres, DVD, jeux, puzzles… Mais tous les élèves partent en gardant le diplôme de participation, le souvenir d'une journée merveilleuse et le désir de revivre l'expérience, de revenir mieux préparés, de changer ou d'améliorer, de retrouver des amis.

***La clé de la réussite : le travail en équipe.*** Sous la coordination de madame Sabina Manea, notre Inspectrice de français et membre ARPF Iaşi, l'excellent travail d'organisation a été menée par une équipe de professeures dédiées et passionnées, infatigables et enthousiastes : Anca Bucuci, Nicoleta Idriceanu, Irina Cosovanu, Diana Deliu. La réussite de l'événement est due aussi au travail d'accompagnement inconditionnel des professeurs de français, des membres de notre association. Une mention spéciale pour les étudiants bénévoles, des futurs enseignants qui veulent s'impliquer dans l'organisation des activités de notre association et qui s'intéressent aux événements de la communauté scolaire francophone.

Nous remercions aussi les partenaires traditionnels : l'Inspection scolaire départementale, USLIP (l'Union des syndicats libres de l'enseignement pré universitaire) et les collègues directeurs et professeurs du Collège National qui nous accueillent très bien chaque année, qui assurent la logistique et tout le support nécessaire pour bien mener une telle démarche.

## « Chants sons sur scène » les Qualifs de Iaşi

**Le 8 avril 2017, au Collège National „Emil Racoviță'' notre association a organisé l'étape de qualification pour l'édition 2017 du Festival de chanson froncophone „*Chants sons sur scène''* de Baia Mare.**

L'intérêt montré pour cette étape a été grand et une trentaine de concurrents très bien préparés y ont participé. Nous avons assisté à un concours-spectacle et la joie de passer une belle matinée de samedi aux rythmes de la musique francophone récente a été notre première récompense. Dans l'amphithéâtre du lycée nous avons rencontré des gens très beaux de tous les points de vue, des adolescents talentueux, des professeurs dévoués, tous ayant en commun la passion pour la musique et le français. Les concurrents, leurs professeurs et les spectateurs sont venus des écoles de la ville de Iaşi, mais aussi de Paşcani, de tout le département et même de Bacău.

Un **jury** très compétent (Aurélien Amigues, chargé de mission de coopération éducative / Lecteur de français à l'Université « Alexandru Ioan Cuza", Ramona Cojocaru, artiste, professeur de musique à l'école Paradis de Iași, elle-même participante à l'étape finale du concours, à Baia-Mare, Mihaela Denisa Oatu, professeur de français et membre de l'ARPF Iași) a bien délibéré. Ils ont décidé la hiérarchie et leurs attentes ont été confirmées. Nous pouvons annoncer maintenant que nos qualifiés ont obtenu un excellent résultat à Baia- Mare: Elena Ilie le deuxième prix et Ilie-Răzvan Țurcanu, le deuxième prix, chacun à sa catégorie. Grâce à ce résultat, Ilie-Răzvan Țurcanu a bénéficié d'un séjour en France, au mois d'août.

L'événement s'est très bien déroulé, le partenariat entre ARPF, l'Inspection scolaire départementale Iaşi, l'Institut Français de Iaşi, le Collège National „Emil Racoviță" et le Club des élèves francophones de Iaşi portant de nouveau ses fruits. Le principal partenaire media, devenu déjà traditionnel est *Branché, Sănătate și turism.* Nous remercions les directeurs du lycée, les élèves bénévoles qui ont accueilli les participants, madame Ramona Bojoga et madame Simina Bădărău – les professeurs coordinatrices et les présentateurs Larisa Cotea membre du Club des élèves francophones et Radu Stirbu, étudiant à l'Université technique « Gh. Asachi ».

Oui, les Qualifs de Iasi se trouvent sous le signe de la joie, du fair-play et de l'amour pour le français et la musique francophone!

## Le concours « Charlotte Sibi » - Connaissance de la France et de la langue française, la VIIIème édition

**Parmi les partenariats réussis de la section régionale ARPF nous notons celui mis en place avec l'Association « Charlotte Sibi ». Le concours « Charlotte Sibi » - Connaissance de la France et de la langue française, un concours de langue et de civilisation française est l'une des activités que ce partenariat privilégie. L'objectif en est de promouvoir, encourager et récompenser l'apprentissage de la langue française parmi les élèves les plus jeunes ainsi que de faire connaître la vie et l'œuvre de Charlotte Sibi**

***Pourquoi un concours « Charlotte Sibi » ? Qui est Charlotte Sibi ?***

Charlotte Sibi, professeur de français, est née en 1901 à Iasi et morte en mai 1989 dans notre ville. Sa mère, Hortense, était d'origine allemande et son père, Joseph était d'origine française, professeur de français et agent consulaire de France à Iasi. Elle fait ses études secondaires au lycée Notre-Dame de Sion de Iasi, fréquente un lycée parisien pendant la première guerre mondiale, puis le lycée « Oltea Doamna » de Iasi. Après avoir obtenu le bac elle étudie le français à la faculté de lettres de l'Université de Iasi dont elle est licenciée en 1928. Après avoir terminé le Séminaire Pédagogique elle devient professeur de français au lycée de filles « Carmen Sylva » de Botosani où elle enseignera dans les années '30 et '40 et où elle créera une bibliothèque française. Elle est coauteur de 7 manuels de langue française – écrits notamment avec son père Joseph – pour les élèves des classes de collège et lycée.

« Une personnalité franco-roumaine, presqu'une institution, a marqué l'enseignement de la langue française à Iasi: Mademoiselle Charlotte Sibi. (…) elle a réussi à rester si vivante dans les mémoires de milliers d'élèves devenus grands et aujourd'hui universitaires, ingénieurs, médecins, chercheurs, professeurs... Présence française, personnalité catholique ou symbole de la France et de la langue française à lasi pendant la période communiste, Charlotte Sibi fut une Européenne avant l'heure, partagée entre les cultures française, roumaine, allemande..., blessée par les guerres et isolée par le régime communiste. Cette contemporaine du 20ème siècle et sa famille ont vécu un destin extraordinaire et mouvementé, traversant conflits, pays et régimes différents » (***Charlotte Sibi – demoiselle de Français,*** **Olivier Dumas)**

***Un concours de langue et civilisation aimé par les élèves, stimulant la connaissance au-delà des manuels***

Le concours s'adresse aux élèves de VIème, VIIème et VIIIème. Les élèves sélectionnés viennent de quelque 9 écoles et lycée de Iasi et d'une école de Botosani. Le 3 décembre 2016, 128 finalistes ont participé au concours organisé à l'Institut Français comprenant une épreuve écrite d'une durée maximum de 45', sur la base d'un questionnaire établi par le jury. Le jour de la remise des prix (le 10 décembre 2016) l'espace Benjamin Fondane de l'Institut Français accueille les participants, les gagnants et leurs parents. Aurélien Amigues (lecteur de français et chargé de coopération, éducative), Olivier Dumas (bibliothécaire et responsable Campus France), Cristina Poede (présidente de l'Association « Charlotte Sibi » ont remis des dizaines de prix : livres, dictionnaires, guides et albums illustrés, DVD, CD, CDROM, magazines pour les jeunes en français, abonnements à la Médiathèque Charlotte Sibi de l'I.F. de Iaşi, diplômes. Notre association achète chaque année un prix spécial, pour le gagnant d'une catégorie du concours.

## *« Fête de la musique »* 2017

***« Fête de la musique »* - un événement revenu à Iasi, après quelques années de pause - a été l'occasion parfaite de valoriser les talents musicaux de nos élèves, les lauréats des concours de musique francophone.**

ARPF Iasi a répondu « oui » à l'invitation de l'Institut français de redonner à la ville de Iaşi la *Fête de la musique*. L'initiative de l'Institut français de faire revivre cet événement qui a lieu simultanément sur les cinq continents, dans 85 pays, s'est concrétisée le 21 juin dans le Parc Palas : une soirée musicale en français sous le slogan ***Notes francophones colorées.***

***Une belle collaboration, un concept auquel notre association a participé en première***

Le désir de notre association d'organiser un spectacle avec les lauréats des Qualifs « Chants, sons sur scène » de Iasi ou de « Jeu par le français » a parfaitement trouvé écho dans cette initiative. Un groupe de quelque 10 élèves de divers lycées du département de Iaşi ont répondu affirmativement à notre appel et ont chanté en français dans la deuxième partie du spectacle. Plus d'une heure de bonne musique, une réussite, un moment de bilan devant un public nombreux, très heureux de découvrir des voix à timbres intéressants et des chansons francophones nouvelles.

# AU-DELA DU TEXTE LITTERAIRE

*prof. Luiza CONSTANTINESCU*
*Colegiul Național « Grigore Moisil » București*

Le pouvoir de communiquer librement en langue étrangère est un but prioritaire pour les enseignants et les apprenants et c'est pourquoi le texte de lecture à contenu de civilisation constitue un point de départ parfaitement justifié. Les faits de civilisation en langue étrangère rendent très riches les classes de langue étrangère. Le texte ainsi choisi est porteur de message, que les élèves s'efforceront de déchiffrer et d'interpréter.

L'étude du texte littéraire offre l'occasion de diriger les préférences des élèves vers des arts (musique, peinture, cinéma, théâtre, architecture), qui attirent ceux-ci et qui ont une grande force sensibilisatrice sur eux. Le texte reste au centre de leur attention, mais lié à d'autres domaines de l'esthétique humaine, ouverts à leur intelligence, à leur observation, à leur force de comparaison, à leur jugement de valeur. Les apprenants doivent être habitués à l'idée qu'un texte littéraire peut leur offrir le cadre adéquat à saisir la beauté du phénomène artistique dans son ensemble. Les apprenants seront dirigés à repérer dans le texte littéraire les techniques qui font appel à l'art du peintre, du sculpteur, de l'architecte, du cinéaste ou du musicien.

L'enseignement de la culture et de la civilisation aux lycées est conçu comme un ensemble de stratégies didactiques par lesquelles les élèves s'approprient la langue comme outil de communication et d'expression.

L'orientation des thèmes choisis doit répondre aux aspirations culturelles des élèves dont la curiosité a été considérablement accrue par l'expression des moyens d'information.

Apprendre une langue étrangère signifie en même temps l'accès à une culture nouvelle, à un certain mode de vivre, à une certaine manière de penser, augmenter son propre niveau de connaissances, ouvrir les portes de la communication entre civilisations, cultures, traditions. Essayer de communiquer en classe de langue étrangère sans s'appuyer sur un matériel de civilisation, serait un échec.

Le pouvoir de communiquer en langue étrangère étant un but prioritaire pour les enseignants et les apprenants, le texte de lecture à contenu de civilisation constitue un point de départ parfaitement justifié (par exemple les textes qui donnent des renseignements sur la géographie, l'histoire, les œuvres d'art, les personnalités) du peuple dont on apprend la langue.

Le texte littéraire est à côté du cinéma, de l'histoire, de l'art, un moyen privilégié de découvrir les différentes facettes d'un esprit et d'une culture dont la langue est le véhicule.

Les faits de civilisation rendent très riches les classes de langue étrangère. Les documents choisis doivent contribuer à solliciter la curiosité des élèves ; ils doivent être interprétables, doués de sens. Il est fondamental d'exposer les apprenants aux matériaux les plus divers et les plus attirants, à ce qui approche l'œil, à ce qui éveille la curiosité (documents visuels, photos, dessins, documents sonores). Sensibiliser les élèves aux aspects de civilisation de manière diverse, c'est en quoi consiste le rôle du professeur. Les aspects de civilisation doivent être un soutien pour la langue et le professeur pourra l'utiliser dans un but pratique. Tout ce qu'on communique en langue étrangère est un fait de civilisation. L'enseignement de la civilisation comme moyen de maîtrise de la langue étrangère apparaît ainsi comme une nécessité.

Le sens de toute activité en classe de français serait donc « de la langue à la civilisation »
Pour justifier mes dires, j'ai choisi un fragment d'une nouvelle de Guy de Maupassant, intitulée « **La légende du Mont Saint-Michel** » dans laquelle l'écrivain retrace la légende de la grande querelle de Saint Michel, le patron de la Basse Normandie avec le diable et la manière dont l'ange a réussi à dominer Satan et à le chasser de ces terres, où il avait fait construire « cette construction digne d'un archange », devenue le symbole de ces sites.

Voilà le texte :

*Je l'avais vu d'abord de Cancale, ce château de fées planté dans la mer. Je l'avais vu confusément, ombre grise dressée sur le ciel brumeux.*

*Je le revis d'Avranches, au soleil couchant. L'immensité des sables était rouge, l'horizon était rouge, toute la baie démesurée était rouge; seule, l'abbaye escarpée, poussée là-bas, loin de la terre, comme un manoir fantastique, stupéfiante comme un palais de rêve, invraisemblablement étrange et belle, restait presque noire dans les pourpres du jour mourant.*

*J'allai vers elle le lendemain dès l'aube, à travers les sables, l'œil tendu sur ce bijou monstrueux, grand comme une montagne, ciselé comme un camée et vaporeux comme une mousseline. Plus j'approchais, plus je me sentais soulevé d'admiration, car rien au monde peut-être n'est plus étonnant et plus parfait.*

*Et j'errai, surpris comme si j'avais découvert l'habitation d'un dieu à travers ces salles portées par des colonnes légères ou pesantes, à travers ces couloirs percés à jour, levant mes yeux émerveillés sur ces clochetons qui semblent des fusées parties vers le ciel et sur tout cet emmêlement incroyable de tourelles, de gargouilles, d'ornements sveltes et charmants, feu d'artifice de pierre, dentelle de granit, chef-d'œuvre d'architecture colossale et délicate.*

L'étude du texte La Légende du Mont Saint-Michel m'a paru se soumettre parfaitement à la triple exigence « Docere, delectare, movere » (enseigner, plaire, émouvoir), qui fait penser au concept de catharsis des tragédies grecques, à savoir purifier l'âme par la pitié et l'émotion qui peut remonter à l'épouvante. C'est un texte de mystère et de fantastique qui présente une superbe description de l'abbaye du Mont Saint-Michel et, par des photos représentatives, le professeur peut réaliser la relation du texte avec les arts figuratifs roman et gothique, tout en faisant appel aux connaissances acquises antérieurement.

Le texte devient ainsi un voyage à travers le temps, à travers les époques qui ont marqué l'évolution de l'architecture médiévale en France depuis l'art mérovingien et carolingien, jusqu'à l'art roman et gothique flamboyant. Au cours de la présentation des images avec l'abbaye du Mont Saint-Michel, le professeur peut préciser, à l'aide des connaissances des élèves, les caractéristiques essentielles de l'art roman et de l'art gothique, à savoir :

-l'art roman-représenté surtout par des édifices religieux
-né après le X-e siècle
-priorité de la pierre sur la décoration
-la voûte est couverte de pierre, l'arc de plein-centre, les contreforts
-les fenêtres étroites, placées en haut
-la décoration est simple (voir les chapiteaux)
-de l'Ile –de-France répandu dans toute la France et l'Europe

Exemples de cathédrales gothiques : Saint-Denis, Notre-Dame de Paris, Chartres, Reims (photos)

- gothique flamboyant- XIV et XV- e siècles.

Il faut remarquer ensuite les sentiments que le texte dégage sur l'écrivain lui-même (admiration pour la perfection de ce chef-d'œuvre, surprise d'avoir découvert l'habitation d'un dieu, émerveillement de regarder tant de beauté) et le lecteur (curiosité de découvrir une abbaye médiévale et désir d'aller la visiter un jour et d'admirer de ses propres yeux ce que l'homme ou le saint ont pu créer aux confins de la Bretagne et de la Normandie).

A la fin de l'activité, le professeur peut proposer aux élèves d'imaginer oralement un dialogue entre un guide de l'abbaye et un touriste venu visiter cet édifice de rêve, « La Merveille de l'Occident », ou de rédiger un texte personnel intitulé « Charme et mystère au Mont-Saint Michel ».

Cet article ne se propose que de suggérer certains points de vue sur l'approche du texte littéraire et de constituer un instrument d'information et de réflexion pour les professeurs de français pendant leur activité en classe de FLE.

De plus, l'utilisation de la littérature au sein de l'enseignement du FLE encourage un comportement interculturel chez l'apprenant, aspect de l'apprentissage fondamental selon le CECR. En effet, le contact avec le texte littéraire implique une interaction directe avec la langue cible et sa culture, mais également avec la langue source et sa culture.

## ***Bibliographie.***


BARTHES, ROLAND « Le plaisir du texte », Ed. du Seuil, Paris 1973

SCHMITT, M.P. et VIALA, A., « Savoir-lire », Didier, Paris, 1982

MAUPASSANT, GUY de, « Contes fantastiques complets », Ed. Gérard, Verviers, 1973

# Pistes pour l'élaboration des contenus numériques pour la classe de FLE

*Prof. drd. Alina IFTIME*
*Lycée Technologique Dragomir Hurmuzescu Medgidia, Constanta*
*alinaiftime@yahoo.com*

Une formation régionale organisée par le Centre régional francophone pour l'Europe centrale et orientale (CREFECO) sur l'élaboration de contenus numériques pour la classe de FLE a été organisée à Sofia, en Bulgarie, du 17 au 21 octobre 2016. 20 enseignants délégués par les Ministères de l'Éducation de leurs pays respectifs (Albanie, Arménie, Bulgarie, Ex-république yougoslave de Macédoine, Moldavie et Roumanie) ont participé à la formation de 30 heures «Élaborer des contenus numériques pour la classe de FLE», animée par Emmanuel Zimmert, Chef de projets multimédias au CAVILAM – Alliance française.

J'ai été fière de me retrouver parmi les participants à ce stage international, les raisons de ma candidature à ce cours prenant en considération le fait qu'actuellement on assiste à la prise en compte de l'importance de la médiation pédagogique humaine dans les processus d'apprentissage avec les technologies. Dans le système d'enseignement roumain on s'intéresse de plus en plus à créer des salles informatiques et en même temps à former des enseignants pour la conception de dispositifs combinant interactivité informatique et interactions humaines.

L'intégration des TICE dans le système éducatif est une priorité aujourd'hui, et l'éducation nationale propose aux structures d'enseignement et à leurs acteurs les moyens d'offrir aux apprenants une formation complète, intégrant l'utilisation des TICE comme outil de base pour une insertion dans la société actuelle construite sur le modernisme technologique et l'utilisation des outils numériques.

Je considère que l'approche du sujet de ce stage était nécessaire et opportun dans le contexte des changements sociaux et implicitement pédagogiques auxquels on assiste actuellement. La technologie doit être considérée comme un outil parmi tant d'autres et faire partie intégrante d'une structure programmatique et pédagogique cohérente. En plus, les enseignants doivent travailler dans des contextes propices à l'expérimentation, à la collaboration et au perfectionnement continu.

Déroulement de la formation

Les travaux des 5 jours de stage se sont focalisés prioritairement sur des activités qui supposaient la réflexion en groupes, des discussions, le travail en groupe sur des documents, des débats qui ont suscité l'intérêt et l'implication des participants. En fournissant des observations pertinentes, lors des mises en commun, les stagiaires ont démontré leur attention, leur capacité de synthèse et leur intérêt pour la thématique abordée.

Une partie considérable du temps des travaux à réaliser a été consacrée à la construction des ressources multimédias pour les exploiter dans une séquence pédagogique.

On a conçu une séquence pédagogique à partir de ressources multimédias (création d'exercices interactifs et conception d'une fiche d'exploitation), on a créé un espace de travail en ligne (un blog), on a publié des séquences pédagogiques en ligne, on a utilisé le blog pour proposer des tâches pédagogiques.

Le formateur a incité les stagiaires à découvrir des outils numériques simples pour dynamiser l'enseignement/apprentissage du français: faire de la veille pédagogique, découvrir des outils pour travailler l'oral et l'écrit. En ce sens, on a conçu et mis en œuvre des projets pédagogiques numériques: raconter une histoire avec du texte, des images et du son, diffusée sur Cogito, un logiciel récemment lancé par le formateur.

Pour réaliser toutes ces tâches collaboratives avec des outils numériques simples, les stagiaires ont été organisés toujours par groupe pays, mais selon moi, il aurait été plus profitable pour les échanges entre les participants de travailler par équipes mixtes de participants provenant de pays différents.

Principaux points forts et apports de la formation

Les points forts de la formation résident dans la réflexion sur les différents aspects de l'intégration des TICE en classe de français, relativement à l'équipement technologique et au bon usage de l'ordinateur et des logiciels. On s'est concentré sur l'analyse et l'évaluation des (res)sources en ligne, dans deux perspectives: d'une part, celle de l'information, d'autre part, celle de la communication et des échanges. On s'est attardé aussi sur les pratiques pédagogiques induites par les nouvelles technologies, sur le plan intellectuel, culturel, professionnel, qui déterminent les conditions de la création, de la construction, de la transmission des connaissances à tous points de vue.

On a opté pour la création d'un blog car ce dernier est motivant pour les élèves qui avancent à leur rythme mais aussi gratuit et modifiable à tout moment. Il développe l'écriture, la création et l'imagination en facilitant la publication de travaux collaboratifs et la communication avec autrui. Il favorise ainsi la communication réelle, le travail collaboratif entre les enseignants et les apprenants et le développement de contacts interculturels.

Ce stage a été très profitable sur différents plans, non seulement du point de vue de la formation professionnelle, mais aussi sur le plan humain, l'enrichissement étant incontestable.

Les apports de la participation à ce stage en classe de FLE

Les TICE modifient incontestablement les dynamiques d'enseignement/apprentissage. L'utilisation des TICE peut attiser la motivation des jeunes apprenants à la faveur d'un transfert d'intérêt de l'outil vers l'objet de l'apprentissage, en donnant aussi aux plus timides l'occasion de travailler en dehors des

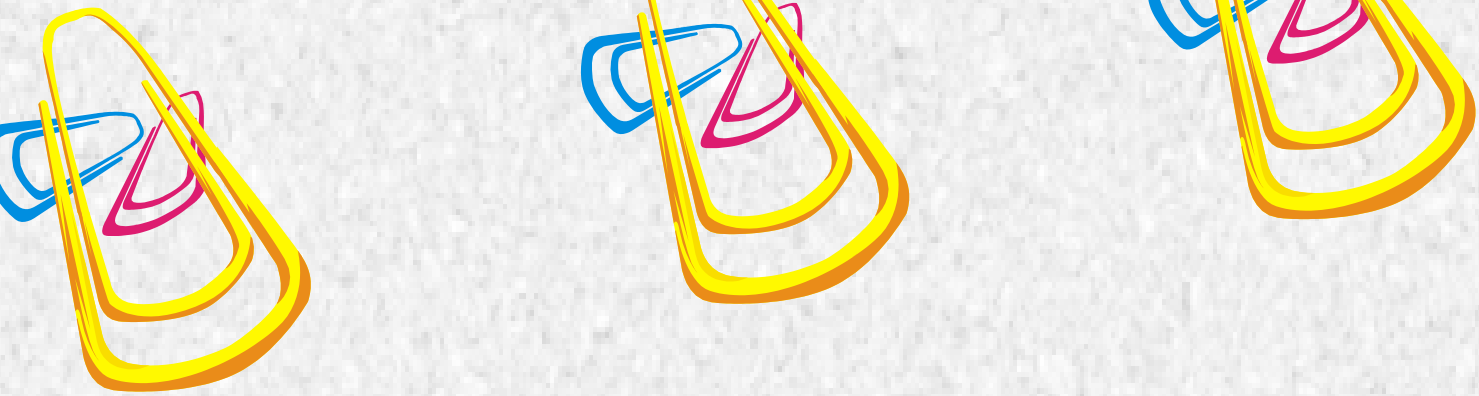
regards des autres et de la pression de la classe.

Grâce à l'utilisation des nouveaux logiciels exploités en stage, l'enseignement en classe peut être davantage adapté et différencié, car il laisse plus d'autonomie et partant plus de responsabilité aux apprenants, tout en leur ménageant plus d'interactivité avec le professeur et entre eux.

Bilan et perspectives

De la formation théorique à la formation pratique, en passant par les travaux dirigés et les séances de travail, une logique semblable à un fil conducteur, a conduit les stagiaires jusqu'à la compréhension claire de ce que signifie concevoir une séquence pédagogique et la publier sur un espace en ligne (blog), utiliser les outils du Web 2.0 en contexte pédagogique, concevoir et mettre en œuvre un projet pédagogique numérique, utiliser les outils nomades et tactiles dans un contexte pédagogique, utiliser des applications Web 2.0 pour la classe afin d'engager un travail collaboratif.

J'ai trouvé dans le cadre de ce stage, des méthodes et des stratégies d'intervention à l'aide des logiciels, qui auront les meilleurs effets sur mes performances en tant que professeur de FLE pour que mes élèves puissent profiter d'un enseignement de qualité.



# PROJET DIDACTIQUE

*Prof. Anoca Adelita*
*Şcoala Gimnazială ,,Romul Ladea", Oraviţa*

Date:
Classe: 7e
Ecole: ,,Romul Ladea" Oraviţa
Objet d`étude : le français
Sujet de la leçon : L'univers du livre
Type de leçon : leçon de révision des connaissances
Compétences généraux :

- développer la capacité de réception orale/ écrite ;
- développer la capacité d'émission orale/ écrite.

Compétences spécifiques :

- dégager le sens global d'un message simple ;
- dégager des informations particulières d'un message écouté ;
- participer d'une manière active aux interactions verbales sur les thèmes variés ;
- exprimer en écrit des opinions sur des thèmes de l'univers proche ;
- réaliser des rédactions variées concernant des thèmes d'intérêt.

Objectifs opérationnels :
O1 : - compléter la grappe en partant du mot l'univers du livre ;
O2: - exprimer leurs préférences en ce qui concerne les livres et argumenter leur choix ;
O3: - former des devinettes et de deviner le métier du spectacle ;
O4 : - construire des phrases amusantes tout en combinant les professions et les animaux;
O4 : - remplacer les mots soulignés par leurs synonymes;
O5 : - relier chaque adjectif à un nom pour obtenir des comparaisons bien françaises;
O6 : - donner une suite et une fin à l'histoire donnée en utilisant les expressions trouvées dans un petit récit ;
O7 : - créer de petits dialogues;
O8 : - faire un court plaidoyer et soutenir les opinions par des arguments.

Matériel auxiliaire : feuille de flipchart, billets, cartons
Bibliographie :

- Anghel Manuela-Delia, Petrişor Nicolae-Florentin, *Guide pratique pour les professeurs de français*, Ed. Paradigme, Piteşti, 2007;
- Luca Georgeta, *Exercices de créativité*, Ed. Brumar, Timişoara, 2004 ;
- Mariana Dragomir, Considérations sur l'enseignement – apprentissage du français langue étrangère, Ed. Dacia, Cluj-Napoca, 2001;
- Roman Dorina, *La didactique de français langue étrangère*, Ed Umbria, Baia Mare, 1994.

| . . . . . | Durée | Activités de la leçon | Méthodes et techniques | Observations |
|---|---|---|---|---|
| 1.La mise en train de la classe | 3 min. | - Salut, contact avec la classe | | |
| 2. Vérification du devoir | 5 min. | - On vérifie le devoir. | | |
| L`éveil de l'attention et vérification des connaissances antérieures | 5 min. | -Le professeur propose un remue-méninges en partant du syntagme l'univers du livre.<br>On note toutes les idées (les mots, les syntagmes, les connaissances) que les élèves se rappellent et puis on tire des lignes entre les idées et le syntagme proposé. | remue-méninges | |
| 4. Révision | 35 min. | - Conversation introductive<br>( Est-ce que vous aimez lire?<br>Qu`est-ce que tu lis de préférence?<br>Qu`est-ce qui te séduit quand tu choisis un livre?<br>Qu'est-ce qu'un livre pour toi?)<br>- Le professeur annonce le titre et les objectifs de la leçon.<br>- On forme cinq groupes. Chaque équipe choisit un nom. On demande aux élèves d'expliquer le choix du nom et d'exprimer leurs préférences en ce qui concerne les livres.<br><br>On demande à chaque groupe de former des devinettes et de deviner le métier du spectacle.<br>Ex . : Il réalise le décor.(*le décorateur*)<br><br>-Les élèves jouent *Le grain de folie* On leur donne deux listes de mots sans aucun rapport entre elles.<br><br>Professions Animaux<br><br>L'éditeur L'éléphant | - conversation frontale<br><br>- travail par groupes<br><br>-jeu didactique | |

| *Moments pédagogiques* | *Durée* | *Activités de la leçon* | *Méthodes et techniques* | *Observations* |
|---|---|---|---|---|
| | | Le costumier — Le singe<br>La couturière — La girafe<br>L'illustrateur — Le crocodile<br>Le libraire — Le tigre<br><br>Ils prennent un élément de la première colonne, ils le mettent en rapport avec un élément de la deuxième et ils forment une phrase complexe.<br><br>- On demande aux élèves de remplacer les mots soulignés par leurs synonymes :<br><br>Je dois méditer à ta proposition.<br>Il trouve ce personnage bien amusant.<br>Dans l'oeuvre d'Alphonse Daudet j'ai trouvé quelques belles descriptions de la Provence et de ses habitants.<br>Victor Hugo a écrit de très beaux romans.<br>Il a démontré des qualités exceptionnelles.<br><br>- On demande aux enfants de relier chaque adjectif à un nom pour compléter les comparaisons suivantes qui sont des expressions bien françaises.<br><br>1. muet — a. la pierre<br>2. bavard — b. un renard<br>3. dur comme — c. la pluie<br>4. ennuyeux — d. une carpe<br>5. rusé — e. une pie<br><br>-La première équipe doit utiliser ces expressions dans un petit récit. Ils inventent la suite et la fin de l'histoire commencée.<br>a. Mes parents sont partis à la campagne. Je suis seul à la maison. Je pense téléphoner à mon ami(e)... | -jeu didactique<br><br>- exercice de combinaison et de créativité<br><br>- exercice lexical<br><br>-exercice de remplacement | |
| | | - Les élèves de la deuxième équipe écrivent des dialogues et jouent des rôles en parlant de leurs héros préférés qui peuvent être réels, de fiction ou de littérature. Ils expliquent pourquoi les héros choisis sont leurs modèles dans la vie, pourquoi ils les admirent.<br><br>-La troisième équipe doit écrire un dialogue. Ils veulent créer un scénario, mais ils ont l'embarras du choix : un héros classique ou un héros contemporain. Enfin, ils tombent d'accord sur une improvisation sur un sujet amusant.<br><br>- La quatrième équipe écrit un dialogue intitulé „ Au cirque''.<br><br>- La cinquième équipe compose un dialogue en utilisant les mots suivants : *reportage, modeste, ennuyeux, guerre, envoyé spécial.* | - exercice de combinaison<br><br>- travail en équipes et en paires<br><br>- jeu d'invention et de création<br><br>-jeu de rôle | |

| *Moments pédagogiques* | *Durée* | *Activités de la leçon* | *Méthodes et techniques* | *Observations* |
|---|---|---|---|---|
| | | - Les élèves font un plaidoyer pour ce qu'ils préfèrent (le livre, l'Internet, la presse, la télé, la radio). Ils tentent de convaincre, en développant des arguments.<br><br>A la fin de la classe on apprécie le comportement général des enfants, on fait des remarques sur le travail en équipe, sur la prononciation, la correction des affirmations. On encourage la créativité, le nouveau et la liberté de l'expression.<br><br>Devoir : Le cinéma ou le théâtre ? Donne des arguments pour et contre ! | -jeu de rôle | |
| 5. Evaluation | 2 min. | | -l'argumentation<br><br>- observation systématique | |

# *Renouvellement des compétences professionnelles des formateurs de formateurs de l'ARPF*

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

Au mois de février Iaşi a accueilli les représentants de l'Assemblée Générale de l'Association Roumaine des Professeurs de Français. Cette rencontre a été rendue possible grâce au projet ***Renouvellement des compétences professionnelles des formateurs de formateurs de l'Association Roumaine des Professeurs de Français*** qui a été proposé par notre Association, dans le cadre de l'Appel lancé par la FIPF, Initiatives Nationales et/ou Régionales. Ce projet s'est développé dans le cadre de la rencontre, ***Partager pour s'enrichir,*** initiée et organisée par L'Inspectorat Scolaire Départemental de Iasi, en partenariat avec notre Association. Les partenaires du projet ont été L'Institut Français de Roumanie et L'Inspectorat Scolaire Départemental de Iasi.

Nous avons été honorés d'avoir comme invités Mme Doina Spiţă, Vice-présidente de la Fédération Internationale des Professeurs de Français et Monsieur Vincent Lorenzini, Directeur de l'Institut Français de Iaşi qui ont prononcé des allocutions.

Le projet s'est proposé de renforcer les compétences des formateurs de formateurs, membres de l'Association Roumaine des Professeurs de Français des 25 sections régionales.

La formation a eu lieu, pendant trois jours, du 6 au 8 février et a été suivie le 9 février par la rencontre de l'Assemblée générale de L'Association Roumaine des Professeurs de Français.

Ce projet s'est proposé de renforcer l'esprit associatif de ses membres, par des projets communs, d'échanger, en leur offrant, en même temps, l'opportunité de mettre à jour leurs compétences d'enseignement-apprentissage du FLE.

**Les objectifs de la formation,** tels qu'ils ont été décrits dans le projet ont été, les suivants **:**

- construire des séquences pédagogiques en utilisant à différentes étapes de la leçon le tableau blanc interactif ;
-utiliser des techniques et des stratégies d'animation nouvelles, permettant de renouveler les pratiques, motiver et dynamiser les élèves, dans leur apprentissage ;
-utiliser en classe les éléments de l'analyse cinématographique : de la description à l'analyse : ce que l'on voit, ce que l'on dit, ce que l'on entend (travail sur trois échelles : l'image fixe, le plan, la séquence).

La formation a proposé trois ateliers : (une journée pour chaque atelier et les trois groupes de professeurs ont changé chaque jour l'atelier de formation). Ainsi, tous les professeurs ont pu participer à tous les ateliers de formation. Les ateliers de formation ont été animés par 3 formateurs français, invités à Iasi, à l'aide de L'Institut Français de Bucarest et L'Association Roumaine des Professeurs de Français.

Le premier atelier intitulé **Le français à travers le numérique- L'intégration du tableau blanc interactif dans l'enseignement-apprentissage du français. Créer des séquences pédagogiques**, a été animé par Giedo Custers, formateur FLE, Président de la Commission de l'Europe de l'Ouest de la FIPF.

L'atelier **Innover pour motiver -Techniques d'animation/ motivation des élèves dans l'apprentissage du français** a été animé par Anne Marie Pauleau, formatrice en didactique du FLE, ancienne secrétaire générale et vice-présidente de l'ASDIFLE (association de didactique du français langue étrangère).

Le troisième atelier**, L'Education au cinéma,** a eu comme animateurs Andrei Gorzo, Andreea Mihalcea et Rodica Dominteanu**.** Les animateurs ont présenté la plateforme IF ciné, ont expliqué les documents d'accompagnement de l'approche pédagogique et ont construit des démarches didactiques.

Ces ateliers ont constitué des pistes de réflexion en donnant l'occasion aux participants de renouveler leurs pratiques, de réfléchir et d'échanger.

A l'issue de cette formation les professeurs :
- ont construit des séquences pédagogiques en utilisant à différentes étapes de la leçon le tableau blanc interactif ;
-ont utilisé des techniques et des stratégies d'animation nouvelles leur permettant de renouveler les pratiques, motiver et dynamiser les élèves dans leur apprentissage ;
- ont utilisé en classe les éléments de l'analyse cinématographique : de la description à l'analyse : ce que l'on voit, ce que l'on dit, ce que l'on entend (travail sur trois échelles : l'image fixe, le plan, la séquence).

Cette proposition de formation pour les membres de L'Association Roumaine des Professeurs de Français a renforcé la dynamique associative par l'implication de ses membres dans un projet national commun de formation, soutenu par La Fédération Internationale des Professeurs de Français à laquelle notre association est affiliée.

Ce projet a offert à notre Association une excellente occasion de réunir les représentants de toutes nos sections régionales, d'échanger et de réfléchir ensemble sur la thématique qui concerne le renouvellement des méthodes de l'enseignement-apprentissage du français.

La formation a été suivie, le quatrième jour, par L'Assemblée générale de l'Association pendant laquelle nous avons organisé également les élections qui ont lieu tous les quatre ans.

Par la mise en place de ce projet fédérateur et par la démultiplication qui a été ensuite faite au niveau des 25 sections régionales, à travers la Roumanie, on attend une dynamisation de l'activité des membres de l'Association par leur implication active au niveau de chaque section.

Le travail d'organisation de la formation et de la démultiplication renforcera le processus de professionnalisation de notre association.

Je voudrais remercier tout particulièrement Mme Sabina Manea, L'Inspectrice de Français de l'Inspectorat Scolaire du Département de Iaşi, pour son travail d'organisation, pour son implication extraordinaire et pour le soutien apporté à notre Association ainsi que Mme Elvira Rotundu, Directrice du Lycée Negruzzi qui nous a si généreusement accueillis.

Je remercie également les membres du bureau de la Section régionale de Iaşi qui a accueilli cette rencontre : Mme Simona Nenov, Présidente de la Section régionale de Iaşi, Mme Idricianu-Manolea Nicoleta, trésorière du Bureau national, Mme Bejenaru Diana, trésorière de la Section régionale de Iasi.

Je ne voudrais pas oublier, non plus, notre ami Aurélien Amigues, lecteur de français à L'Institut Français de Iaşi , qui s'est impliqué admirablement dans la préparation et l'organisation de cette formation.

La réussite de ce projet est donc le fruit d'un travail en équipe, mis au service du volontariat, du partage et des valeurs de la francophonie.

# *Le Festival de la Francophonie à Satu Mare*

*Prof. Cristina Durau*
*Secrétaire générale de l'ARPF*
*Présidente de l'ARPF de Satu Mare*

L'ARPF de Satu Mare organise fréquemment des activités dédiées à la promotion de la langue française, dont les plus importantes sont : les qualifications pour le festival « Chants, sons sur scène », les concours « La Techno roule » pour les élèves des lycées techniques et vocationnels, « Le petit francophile » pour les élèves du collège et « Le printemps de l'écriture » - concours de création littéraire en français, les donations de livres français offertes par l'association française ADIFLOR, une session délocalisée de l'examen de DELF et en plus des manifestations à l'occasion des événements concernant la Francophonie, les langues étrangères, la lecture ou l'interculturalité. Ces événements se retrouvent en grande partie dans les publications régionales et aussi sur le blog de l'ARPF de Satu Mare : www.arpfsm.wordpress.com.

Le 20 mars 2017, les professeurs de français de Satu Mare ont organisé pour la première fois une manifestation intitulée « Le Festival de la Francophonie », inscrite dans l'événement national *#Haikunoi,* initié par l'Institut Français. En plus des petits gâteaux et des messages dédiés à la Francophonie, chacun des 11 établissements participants a aménagé un stand avec du matériel promotionnel, comme des plaquettes et des affiches contenant le nom de l'institution et son emblème, mais aussi des expositions avec des publications internes ou des prix obtenus par les élèves aux concours francophones.

Pendant plus de deux heures, du midi jusqu'à 15 heures environ, le plateau Corneliu Coposu, l'endroit le plus central de la ville de Satu Mare, a été animé par le « Festival de la Francophonie ». Les passants ont pu regarder les stands et les expositions, discuter avec les élèves et les professeurs et écouter de la musique française contemporaine, enregistrée ou interprétée par les élèves participants au festival « Chants, sons sur scène ».

Pour une première édition, la présence des 11 établissements a été un succès, malgré la pluie du matin qui a découragé plusieurs potentiels participants, en les déterminant d'annuler au dernier moment et de fêter la Francophonie à l'école. Mais les plus courageux étaient là, et heureusement la pluie a cessé durant la manifestation.

En ce qui concerne l'organisation, chaque établissement a eu le temps de préparer ses matériels avec les élèves, l'appel pour la participation au festival ayant été lancé par l'ARPF quelques bonnes semaines avant.

Les activités préparatoires ont représenté une bonne occasion de marquer l'événement d'une manière concrète et durable, en impliquant les jeunes dans des activités de recherche et de création, pour leur permettre de mieux comprendre et assimiler les valeurs de la Francophonie.

L'ARPF a obtenu à la Mairie de la ville l'approbation pour la manifestation. Le Lycée Économique « Gheorghe Dragos » de Satu Mare a mis à la disposition des participants des tables et des panneaux pour les stands. La participation des écoles en dehors de la ville a été soutenue par leur direction, qui a assuré les frais de transport.

Le Festival de la Francophonie de Satu Mare, non seulement il a été organisé au centre-ville, mais il a été publié dans la plupart des médias locaux et régionaux, qui ont été invités sur place (les journaux écrits et en ligne, mais aussi les chaînes de télévision).

Nous remercions les professeurs de français, les élèves impliqués et les directeurs des établissements participants au « Festival de la francophonie » : le Lycée Économique « Gheorghe Dragos », le Lycée Orthodoxe « Nicolae Steinhardt », le CN « Doamna Stanca », CN « Ioan Slavici », le CN « Mihai Eminescu », le Lycée Sportif et le Lycée technique « Elisa Zamfirescu » de la ville de Satu Mare, mais aussi le Lycée Théorique de Negresti-Oas et les écoles des communes Doba, Andrid et Odoreu.

On espère bien que notre initiative soit une inspiration pour d'autres professeurs de français et que le Festival de la Francophonie devienne l'un des phénomènes représentatifs pour l'image du français en Roumanie. Nous lançons aux collègues enthousiastes de tout le pays le défi de nous joindre dans la promotion de la langue française, mais aussi de nos écoles, d'une manière ouverte et interactive, qui montre publiquement la beauté et les valeurs de la Francophonie, tout en s'inscrivant dans le mouvement national *#Haikunoi* organisé par l'Institut Français.

# L'humour en classe de FLE

*Prof. Anca Aparaschivei*
*Collège National « Mihail Sadoveanu »*
*Paşcani*

Les chercheurs s'accordent sur l'importance de l'émotion dans la classe de langue, parce que la « dimension affective atteint tous les aspects de notre existence et de manière très directe ce qui se passe dans la salle de classe, y compris celle de langues étrangères » *(1)*. Selon Arnold J., l'humour entraîne le désir de communiquer avec une personne concrète, confiance en soi, motivation interpersonnelle, motivation groupale, confiance dans ses possibilités en langue cible, attitudes intergroupe, climat intergroupe et personnalité. Selon ce chercheur femme, il y a un rapport direct entre émotions et efficacité de l'apprentissage car la stimulation de l'empathie, de l'estime de soi peuvent faire plus efficace et faciliter considérablement le processus d'apprentissage d'une langue *(2)*.

Selon Porcher, par l'humour « je suis un ego qui suscite un alter, (...) l'intersubjectivité, constitutive de toute classe de langue, découvre ici qu'on ne peut pas l'éluder, et que, dans ces conditions, l'interculturel est seulement une condition générale de toute entreprise pédagogique» *(3)*.

« J'aime le français parce que le professeur est assez marrant, on rit beaucoup et on travaille beaucoup et avec plaisir à la classe de français. » (dit Gabriel, élève, 17 ans)

Aujourd'hui encore, apprendre est couramment connoté d'austérité et de sérieux. Quand on est dans une classe, souvent, ce n'est pas pour plaisanter, mais pour travailler...donc, comment faire?

« Le rire est le propre de l'homme » disait Henri Bergson *(4)*. Le sourire et surtout le rire sont de véritables vertus thérapeutiques. Le rire entraîne en effet une véritable gymnastique interne du corps en faisant enchaîner moments de contraction et de décontraction pour chaque organe. Il assure les fonctions d'un véritable massage d'organes, favorise la circulation d'oxygène et déclenche le bien-être. En diminuant le tonus musculaire, il élimine aussi tension et agressivité. D'après de récentes études, le rire stimulerait la sécrétion d'endorphines naturelles proches des opiacés, molécules euphorisantes qui, à travers la chimie du cerveau favoriseraient le sentiment de bien-être et parfois d'extase *(5)*.

Les chercheurs établissent un lien entre émotions et efficacité de l'apprentissage car « le fait de stimuler les différents facteurs émotionnels, comme l'estime de soi, l'empathie, la motivation, peut faciliter considérablement le processus d'apprentissage d'une langue ». Donc, la sensation de bien-être évoquée favorise les relations entre les élèves et les élèves et le maître dans la classe et entraîne un véritable plaisir d'être ensemble, favorise la vitalité et la relaxation.

## *Humour et motivation*

L'humour apporte la variété, réduit la monotonie et l'ennui et ça donne une meilleure motivation. L'humour « constitue une espèce d'effraction, de surgissement dans la tristesse de la dictature didactique » *(7)*.

L'humour crée les conditions d'une envie d'apprendre par des moments pédagogiques qui apportent des émotions qui désinhibent les enfants. L'humour est fondamentalement centré sur l'apprenant et crée un lien affectif fort entre l'apprenant et la langue qu'il apprend, est un adjuvant pour le processus d'apprentissage. C'est chercher à établir un lien de confiance et de respect avec les apprenants, c'est encore jeter un pont entre la culture française et celle des élèves. L'humour semble plus nécessaire encore pour la maîtrise de la langue, que pour d'autres maîtrises. On sait, en effet, aujourd'hui, que le sentiment de sécurité linguistique est, par sa présence ou son absence, le premier responsable de la réussite ou de l'échec scolaire. Seul le jeu, et jeu sur le jeu qu'est l'humour, permettent d'installer une relation affective positive qui est au cœur de cette sécurité langagière qui caractérise les élèves des milieux favorisés et nourrit leur appétit d'apprendre *(8)*.

Et voilà ce que suggère J. Arnold pour réduire l'anxiété inhibitrice dans la salle de classe:

« Traiter toujours l'élève avec le plus grand respect et essayer de protéger son moi. Donner aux élèves la possibilité d'exprimer leurs préoccupations. Le fait de vérifier que leurs camarades partagent leurs sentiments d'insécurité, qu'ils ne sont pas les seuls à les en ressentir, peut avoir un effet positif. [… ]. Créer une atmosphère de coopération au lieu de concurrence. Garder une politique sur la correction d'erreurs qui ne soit pas vécue comme une menace de la part des élèves » *(9)*.

L'humour peut motiver les apprenants qui aiment s'amuser, être avec leurs copains, partager, s'impliquer dans des activités de groupe qui suscitent leur imagination. L'humour en classe de FLE est absolument efficace. Les élèves s'animent quand il s'agit de faire quelque chose d'amusant, à une telle activité tous veulent participer, toutes les mains sont levées.

C'est pour cette raison que pour travailler, pour faire corriger les petits exercices de langue, on peut utiliser le travail de groupe qui permet une émulation, une diminution de la pression du regard des autres sur ceux au tableau, un gain de temps et, en plus, la fructueuse comparaison de deux travaux différents. L'humour peut désamorcer le stress des apprenants et stimuler la mémorisation. Incitant au jeu sur la langue, l'humour invite aussi les élèves à désacraliser le français en prenant conscience du nécessaire passage par un inter langue en perpétuel mouvement.

L'humour fait les apprenants les plus timides à oublier leur stress de s'exprimer en français et vaincre leurs angoisses. Ils se concentrent mieux, participent avec joie, mémorisent plus facilement. L'émotion déclenchée par le rire contribue à faciliter la mémorisation et est donc un outil précieux dans le processus d'apprentissage.

L'humour peut également motiver l'enseignant et lui rendre le plaisir d'enseigner. La motivation a cet effet de miroir, donc le plaisir d'apprendre et d'enseigner vont très toujours ensemble. L'humour peut apporter aux enseignants plus de joie et d'entrain dans leur travail, peut avoir un effet de régénérer la motivation de chacun. Une bonne ambiance favorise le contexte d'apprentissage.

Les exigences d'autorité pourraient être adaptées à nos propres exigences (celles de conditions de travail viables), et non plus à celles d'un mythique silence.

Références

J. Arnold, Comment les facteurs affectifs influencent-ils l'apprentissage d'une langue étrangère ?, en Études de linguistique appliquée, 144, 2006, p. 407-425.

H. Bergson, Le rire. Essai sur la signification du comique, Alcan, Paris, 1900.

E. Charmeux, Et si l'humour... était le meilleur moyen de lutter contre l'illettrisme et l'échec scolaire en général, en H. Lethierry (dir.), Savoir en rire 2, L'humour maître (Didactique et zygomatique), De Boeck Université, Bruxelles, 1997.

E. Piccardo, Humain, trop humain – Une approche pour esprits libres: de la nécessité d'une dimension humaniste dans la didactique des langues. Les cahiers de l'Asdifle, Paris, 2007, 19, 21-49.

L. Porcher, L'humour comme le tango: une pensée triste qui se danse, in FDLM Humour et enseignement des langues. Recherche et application, CLE International, Paris, 2002.

http://tpedurire.weebly.com/iii-les-bienfaits-du-rire.html.

***NOTES.***

1. Arnold 2006, 408.
2. Arnold 2006, 411.
3. Porcher 2002, 48.
4. Bergson 1900, 10.
5. http://tpedurire.weebly.com/iii-les-bienfaits-du-rire.html.
6. Piccardo 2007, 41.
7. Porcher 2002, 52.
8. Charmeux 1997, 104.
9. Arnold 2006, 413-414.

# L'enseignement-apprentissage de la compréhension orale à travers un document sonore/audio-visuel authentique

*Prof. Florin-Gabriel Linca*
*Liceul de Arte « Sabin Păuța » Reșița*

Il s'agit d'une compétence qui engendre des difficultés au début de l'apprentissage d'une langue étrangère. On propose une démarche dynamique en situation interactive qui prend en compte les facteurs importants de la compréhesion orale, des stratégies et des solutions aux problèmes rencontrés au cours d'un apprentissage en contexte roumain.

Dans la perspective de l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère, cela signifie que l'acquisition commence par l'écoute; la compréhension peut être ensuite suivie d'une activité d'expression (orale ou écrite). Donc, la compréhension précède l'expression. La compréhension orale est l'un des maillons de l'apprentissage d'une langue. Elle constitue une étape au sein d'un ensemble d'activités d'écoute, de reproduction, d'entraînement et de production.

Au nombre des difficultés que l'on rencontre dans l'enseignement du FLE, celles qui touchent la compréhension orale apparaîssent aux enseignants parmi les plus importantes.

L'approche communicative a conduit à repenser la didactique des langues en la faisant reposer sur le principe selon lequel la langue est un outil de communication et d'interaction sociale. Ce qui veut dire que les activités doivent être nombreuses et variées, favorisant l'expression libre et les échanges. Il s'agit de rendre l'apprenant actif dans la négociation du sens et en grande partie responsable de son apprentissage. Or, le matériel didactique doit répondre aux objectifs de l'enseignant et aux besoins et intérêts des apprenants, d'où le recours à des documents authentiques provenant des médias ( journaux, enregistrements d'émissions de radio et de télévision). Ce matériel est utilisé dans les activités de compréhension en mettant l'accent sur le vocabulaire, dans la recherche du sens. Ici, la question du contexte doit apparaître au tout premier plan, car l'ojectif essentiel d'une activité de compréhension est de travailler sur le contenu et non pas sur des mots ou phrases isolés. Les mots possèdent, en plus de leur sens de base (dans les dictionnaires), un sens contextuel, précisé par l'entourage linguistique où figure le mot. Le contexte joue un rôle important dans la compréhension orale.

Il est certain que tout être humain apprend à écouter la parole dans un environnement linguistique donné, c'est-à-dire dans lequel on pratique une certaine langue, avec des habitudes de communication propre à ce milieu. La construction du sens dans une autre langue nécessite de changer notre comportement d'écoute, surtout dans le contexte roumain où l'on a peu l'habitude d'entendre ou d'utiliser le français. L'activité pédagogique la plus efficace consiste à développer chez chaque apprenant des stratégies perceptives adaptées à la situation et au type de discours.

D'après nos observations et notre expérience de l'enseignement auprès des élèves roumains, je propose d'étudier les facteurs les plus importants qui aident l'enseignant à atteindre ses objectifs.

## L'enseignement/apprentissage de l'expression orale

Il s'agit d'un cours sur la didactique de l'expression orale, afin de se sentir plus à l'aise dans l'enseignement de cette compétence, et d'acquérir certains savoir-faire en classe de français langue étrangère, relatifs à l'apprentissage de la production orale chez nos apprenants.

L'acquisition de la compétence de communication orale est tout à fait déroutante pour ceux qui apprennent une langue étrangère. Il s'agit probablement des cinq compétences, celle qui met le moins à l'aise, dans le sens où elle est également liée à des savoir-être et savoir-faire qu'il faut posséder dans sa propre langue maternelle.

L'expression orale, rebaptisée production orale depuis les textes du cadre commun de référence, est une compétence que les apprenants doivent progressivement acquérir, qui consiste à s'exprimer dans les situations les plus diverses, en français. Il s'agit d'un rapport interactif entre un émetteur et un destinataire, qui fait appel également à la capacité de comprendre l'autre. L'objectif se résume en la production d'énoncés à l'oral dans toute situation

communicative.

Les difficultés ne sont pas insurmontables, mais il s'agit d'une compétence qu'il faut travailler avec rigueur et qui demande à surmonter des problèmes liés à la prononciation, au rythme et à l'intonation, mais également des problèmes liés à la compréhension, à la grammaire de l'oral etc.

Les premiers mots dans une langue étrangère sortent confusément de la bouche des apprenants, et il est aisé de se remémorer nos premiers essais. Cela se résume souvent à de sons, auxquels il va associer une signification incertaine. Il ne fait que répéter des expressions idiomatiques, sans bien délimiter encore les mots et la structure. N'oublions pas la difficulté des roumains pour prononcer les voyelles nasales, par exemple. Progressivement, il va reproduire de mieux en mieux, de mémoire, les sonorités entendues.

Au début, on le fera utiliser le « je » simulé et le « je » authentique dans des situations simples, puis de plus en plus complexes, pour passer à l'expression du « vrai je » dans les échanges à l'intérieur du groupe classe. Petit à petit, se développent des savoir-faire au niveau linguistique (lexical, syntaxique et phonologique), au niveau socioculturel et discursif, qui formeront la compétence d'expression orale.

Les composantes de l'expression orale sont :

- les idées: des informations, quelles qu'elles soient, de l'argumentation que l'on choisit, des opinions diverses et des sentiments que l'on exprime. Il faut avoir un objectif clair de ce que l'on veut exprimer. Il est important d'adapter le contenu aux destinataires du message selon l'âge, le rôle, le statut social.
- la structuration: la manière dont on présente ses idées. Les idées vont s'enchaîner de façon logique avec des transitions bien choisies. On peut d'abord préciser ce dont on va parler et pourquoi. On illustrera les idées avec des exemples concrets, des notes d'humour. On terminera de façon claire et brève.
- le langage: de la correction linguistique et de l'adéquation socioculturelle. Dans une communication courante, l'important est de se faire comprendre et d'exprimer ce que l'on a réellement l'intention de dire, plutôt que de produire, au détriment de la communication, des énoncés neutres mais parfaits. Un mot qui manque peut être demandé à l'interlocuteur, qui sera ravi de le donner.

La forme de l'expression orale se compose :

- du non verbal: gestes, sourires, signes divers. On se fera mieux comprendre en étant détendu et décontracté, en illustrant ce que l'on dit avec des gestes naturellement adaptés.
- de la voix: de son volume, de l'articulation, du débit, de l'intonation. Le volume doit être adapté à la distance. En français, vos apprenants devront plus soigner leur articulation et le débit. L'intonation doit être expressive et significative.
- des pauses, des silences, des regards. En effet, c'est par le regard, par exemple, que l'on pourra vérifier si l'on a été compris. Les pauses et les silences sont aussi significatifs et il est important de leur apprendre aussi à en user.

La démarche pédagogique de l'expression orale:

L'expression orale est une compétence qu'il vaut mieux traiter juste après la compréhension orale. Cela permet aux apprenants de se rappeler aisément de ce qu'ils viennent d'entendre et de le réutiliser.

On peut relier l'expression orale aux dialogues déjà exploités dans la compréhension orale, puisque l'objectif sera de les aider à réemployer les structures et le lexique déjà acquis. Mais on peut aussi développer l'imagination et la créativité des apprenants. N'oublions pas qu'un dialogue entre le professeur et l'apprenant sous forme de questions/réponses est limité. Ce type d'échanges, exclusivement scolaire, ne place pas les interlocuteurs dans une situation de communication de la vie quotidienne. Il convient plutôt de développer entre les élèves des dialogues en contexte, et ce dès le début de l'apprentissage. L'organisation spatiale dans la classe doit permettre aussi de tels échanges: disposition des tables en U, afin que les élèves puissent se faire face, et aménagement d'un espace libre, espace scénique, destinés aux simulations. Le rôle du professeur est alors celui d'un animateur, absent de la conversation, mais vigilant face aux problèmes linguistiques et communicatifs des élèves auxquels il remédiera ultérieurement.

Au fur et à mesure de l'apprentissage, l'expression orale mettra en jeu un « je » de l'apprenant plus personnel. D'activités de simulations initiales, sous forme de jeux de rôles, dans lesquels les apprenants revêtent l'identité de personnages fictifs, on passera à l'expression de l'opinion dans laquelle la personnalité de l'apprenant sera de plus en plus impliquée (exposé, débat). Cependant, la simulation ne doit pas être abandonnée pour autant, car elle est la mieux adaptée pour travailler avec souplesse les différents objectifs de la formation. La situation proposée aux apprenants sera de plus en plus complexe et dramatisée, de façon à réutiliser les acquis antérieurs.

***Bibliographie:***


· Cadre européen commun de référence pour les langues, Conseil de l'Europe, Les Éditions Didier, Paris, 2001.

· Lebre-Peytard, M., Situations d'oral, documents authentiques : analyse et utilisation, Paris, CLE International, 1990.

· Galisson R. , D'hier à aujourd'hui la didactique générale des langues étrangères , Editions CLE international, Paris,1980.

· Gallisson, R. / Coste D. , Dictionnaire de didactique des langues , Editions Hachette, 1976.

# La presse écrite en classe de FLE

*Prof. Murea Ioana,*
*Collège Économique << Dimitrie Cantemir>> Suceava*

Mon choix concernant le sujet de ce mémoire s'est porté sur le rôle de la presse dans la classe de Français Langue Étrangère (FLE) afin de déceler les modalités qu'elle met à la disposition du professeur de FLE pour le développemement de la compétence de ses apprenants à communiquer langagièrement. En réalisant des activités ayant comme support la presse, les apprenants seront immergés dans la réalité francophone du moment. La presse signifiant actualité, la classe de FLE s'avèrera être une véritable leçon à la citoyenneté.

Vu que j'envisage l'activité didactique dans la perspective actionnelle promue par Le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL), nos propositions méthodologiques concernant la presse écrite s'inscriront dans la vision d'une décennie de recherches et aboutissement de travaux connus comme des « niveaux-seuil » à atteindre pour communiquer efficacement dans une langue étrangère. Dans la visée du CECRL, nous nous proposons d'arrêter une gamme large de savoirs, de savoir - faire et de savoir – être relatifs à la réalité francophone et, par là – même, à la compétence plurilingue que noua allons essayer de développer à travers l'évantail d'activités conçues.

Toutes les activités que nous réaliserons s'adresseront à nos élèves en fonction de leur niveau de langue et des intérêts propres à leur âge. L'enseignant organisera son cours de telle manière à développer toutes les compétences génerales des élèves en interdépendence : les savoirs, les savoir – faire et les savoir - être.

L'utilisation efficace de la presse dans l'enseignement nécessite, tout d'abord, l'intérêt et la formation des enseignants, la maîtrise des compétences et des aptitudes didactiques pour former des lecteurs de presse avertis et des analystes authentiques des informations apprises. À côté des compétences purement linguistiques, nous insisterons aussi sur la composante socio-linguistique et celle pragmatique de la composante langagière. Selon Le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL), « la composante socio-linguistique (très proche de la compétence socio-culturelle) est à prendre en compte car la langue, dans ce qu'on en fait, est un phénomène social. Parler n'est pas uniquement faire des phrases. Entrent en jeu, ici, des traits relatifs à l'usage de la langue : marqueurs de relations sociales, règles de politesse, expressions de la sagesse populaire, dialectes et accents. » (CECRL, 2010 : 16) À travers l'exploitation des articles de presse écrite, nous montrerons également aux apprenants l'importance de l'assimilation de la composante pragmatique de la compétence à communiquer langagièrement qui « renvoie à l'approche actionnelle et au choix de stratégies discursives pour atteindre un but précis (organiser, adapter, structurer le discours). Elle fait le lien entre le locuteur et la situation. » (CECRL, 2010 : 17)

Le CECRL permet de définir, en connaissance de cause, les objectifs à atteindre lors de l'apprentissage et de l'enseignement d'une langue, et de choisir les moyens pour y parvenir. Il est devenu ces dernières années un véritable document de référence, disponible en 37 versions linguistiques. L'innovation principale du CECRL consiste en une « échelle d'évaluation » de la maîtrise d'une langue.

Échelle des niveaux :
A1 - Niveau Introductif ou Découverte
A2 - Niveau Intermédiaire ou de Survie
B1 - Niveau Seuil
B2 - Niveau Avancé ou Indépendant
C1 -Niveau Autonome: pour un usage régulier dans des contextes de difficulté raisonnable
C2 - Niveau Maîtrise

Nos élèves acquérriront par la lecture de la presse les valeurs culturelles, socio-économiques, politiques du monde en général et surtout sur la culture francophone en particulier. En tant qu'enseignant, nous nous devons de leur former la conscience de « citoyen européen ».

***Bibliographie :***

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

# QUELQUES ASPECTS THÉORIQUES SUR L'ENSEIGNEMENT – APPRENTISSAGE DU FLE

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

La didactique des langues a fait des progrès significatifs. Elle s'est enrichie des contributions d'autres disciplines autrefois ignorées à l'école et des diverses technologies que nous appelons encore aujourd'hui « nouvelles ». Elle se trouve au point de rencontre entre « le savoir-dire » (la théorie) et « le savoir-faire » (la pratique) qui, à son tour, comporte aussi une dimension théorique – dont l'objectif est d'élaborer des règles utiles dans le processus didactique – et une dimension pratique dont la responsabilité est de structurer l'ensemble de connaissances qui doivent être transmises aux enseignés (le syllabus) et de mettre en place les techniques appropriées de transmission.

De cette perspective, ce n'est pas un hasard que nous préférons l'utilisation du terme « apprenant » à celle d'« élève ». Cela ne veut pas dire que l'élève de jadis n'apprenait pas, ou peu, mais au contraire, par l'évolution de la didactique il est devenu plus actif. Par conséquent, enseigner, c'est donner aux apprenants les moyens d'atteindre rapidement leur but, celui d'apprendre la langue étrangère.

L'enseignement est une activité à long terme, déroulée dans une institution spécifique. Cette activité se réalise par des personnes compétentes dont l'objectif est de « permettre aux enseignés d'acquérir des savoir-faire et des savoirs organisés et transférables, en développant leur esprit critique » *(1)*. Le déroulement de tout acte éducatif exige généralement l'existence à quatre éléments : l'enseignant, l'apprenant, l'objet d'étude et l'environnement. Les rapports qui s'établissent entre ces quatre éléments sont multiples et divers. La façon dont nous enseignons les langues aujourd'hui tend à placer les deux acteurs – l'enseignant et l'apprenant – « dans une relation de type égalitaire » *(2)*. Dans la pédagogie moderne l'accent est mis sur l'élève, il est celui qui est mis en valeur. Nous parlons d'une pédagogie centrée sur l'apprenant qui s'organise et se conçoit en fonction des besoins et des tendances de celui-ci. L'enseignant n'est qu'un animateur, un moniteur qui est obligé de renoncer à une partie de son autorité traditionnelle. De cette perspective l'enseignement ne se résume plus à transmettre des informations, mais il envisage la formation de l'apprenant en tant qu'individu, son but n'étant pas de transmettre des savoirs, mais de former des savoir-faire, d'apprendre à apprendre.

Le centrage sur l'apprenant a entraîné un recul de la pédagogie traditionnelle de l'explication. Il n'est pas nécessaire de donner de longs exposés sur un tel ou tel phénomène devant une classe d'élèves pour que ceux-ci le maîtrisent. L'enseignant doit juste déclencher une activité qui mène à l'appropriation effective de ce qui est appris, pour déterminer l'élève de faire appel à ses acquis et à les transformer en expériences nouvelles.

Pour conclure, nous voulons affirmer que pour apprendre une langue il ne suffit pas seulement d'acquérir des structures linguistiques, un lexique, une grammaire, mais il faut également entrer en contact avec une autre mentalité, avec un nouvel espace culturel. De cette perspective, le processus d'apprentissage consiste dans l'acquisition d'un savoir-faire, à savoir de la « mise en place d'activités ou de dispositions permettant la fixation, volontaire ou non, par la mémoire, d'une notion ou d'un donné perçu » *(3)*. Marina Mureşanu Ionescu *(4)*, dans son ouvrage L'enseignement du français langue étrangère : repères théoriques, affirme que la pédagogie renouvelée des langues étrangères est la somme de plusieurs pédagogies :

- une « pédagogie active » qui mette en valeur les particularités affectives et intellectuelles, qui rende libre et cultive la créativité, l'imagination et qui favorise l'expression spontanée et authentique ;
- une « pédagogie concrète » qui puisse offrir des réponses à la phrase-question-devise : « Qui enseigne quoi, à qui, pourquoi, comment et dans quelles conditions ? » ;
- une « pédagogie de la compétence » qui situe l'apprentissage au niveau de la compétence et non à celui de la performance ;
- une « pédagogie de la négociation » qu'on doit entendre comme un espace de l'interaction, de l'échange et de la communication.

Mais malheureusement « l'art de pédagogue » ne s'enseigne pas ou très peu comme l'humour, le tact, l'intuition. La maîtrise des notions théoriques acquises en formation initiale est importante, mais les qualités personnelles de l'enseignant sont essentielles. Sa personnalité influence la nature des contacts avec ses apprenants, les capacités d'écoute et de réponse. Ce n'est qu'à travers son expérience personnelle et la confrontation avec celle(s) des autres que nous apprenons la vraie école du pédagogue. Donc, à l'enseignant ne lui reste que d'être ouvert, créatif, prêt à réagir devant l'imprévisible dans toute situation, sachant apprendre en enseignant.

***Notes.***

1. Olivier Reboul cité par Marina Mureşanu Ionescu in L'enseignement du français langue étrangère : repères théoriques, Iași, Editura Institutului European, 2007, p. 21.
2. Robert Galisson cité par Christine Tagliante in La classe de langue, collection « Techniques de classe », Paris, CLE International, 2001, p. 15.
3. Robert Galisson et Daniel Coste cités par Marina Mureşanu Ionescu in L'enseignement …, op.cit., p. 20.
4. Marina Mureşanu Ionescu, L'enseignement …, op. cit., p. 25.

# L'INDICATIF PRÉSENT DANS LES BIOGRAPHIES

*Etablissement: Collège Technique "Gheorghe Asachi" (Iasi)*
*Enseignante: Damaschin Irina-Elena*

Discipline concernée: FLE (français langue étrangère)
Classe : 9e E
No. d'élèves: 29
Place dans la progression de l'unité: 7ième et 8ième classe (S6)
Durée : 2 séances de 50minutes
Type de leçon: leçon à structure mobile et au contour variable (d'actualisation des connaissances et de formation des savoirs et des savoir-faire)
Unité 1: "SALUT, LES COPAINS!" (8h)
But: observer la relation sujet / verbe, ses conséquences sémantiques et orthographiques (observation, manipulation, automatisation) ; s'approprier la morphologie du verbe : radicaux, désinences (observation et mémorisation) ; conjugaison des principaux temps des verbes les plus fréquents ;

OBJECTIFS COMMUNICATIFS
- utiliser son capital de vocabulaire pour, en lecture, faire les inférences nécessaires pour comprendre un mot inconnu, en écriture assurer la cohérence du texte (registre de langue, reprises anaphoriques) ;
- identifier et utiliser le présent de l'indicatif : observer les règles d'engendrement des formes temporelles ; dégager les régularités orthographiques, et les mettre en mémoire; dégager collectivement les notions de radicaux et de terminaisons.
OBJECTIFS LANGAGIERS:
- Les verbes du 1er et du 2e groupe;
- Les expressions temporelles (très tôt, déjà, puis);
- Les nombres.

OBJECTIFS SOCIOCULTURELS:
- La biographie d'un professionnel du cinématographe;

Objectifs opérationnels: les apprenants seront capables de:
- identifier le verbe conjugué dans une phrase, dans des textes : observer et analyser les variations morphologiques – temps, personne, nombre - dans des textes simples (exercice 1/page 18);
- repérer la place du verbe par rapport aux autres constituants (en particulier le groupe nominal en fonction sujet). (exercice 1/page 18)
- effectuer l'accord du verbe avec le sujet (pré requis : savoir repérer le verbe, savoir repérer le sujet) : observer systématiquement la chaîne d'accord ; procéder à un entraînement orthographique ; mettre en mémoire les marques graphiques dans les temps simples. (exercices 2, 3, 4/page 18);

Types d'activités d'application et d'évaluation:
- exercices à opérer avec des fragments de textes;
- exercice de simple rédaction avec des questions à l'appui;
- exercices à compléter des textes lacunaires;
- exercice à saisir l'implicite du sens dans un texte lu ou écrit;
- l'apprentissage systématique des conjugaisons, avec l'observation des règles d'engendrement des formes temporelles et la mémorisation des marques graphiques dans les temps simples (le présent de l'indicatif);
- la rédaction de textes courts, en employant des verbes à l'indicatif présent;

Stratégies didactiques:

Méthodes et procédés: compte tenu de la spécificité de la langue, dont tous les éléments font système, l'appropriation de chaque notion ou phénomène grammatical suppose plusieurs phases de travail : approche intuitive; phase de structuration où l'élève apprend à repérer la notion ou le phénomène grammatical, à l'identifier dans différents textes ou contextes, à l'utiliser dans des tâches d'écriture; désignation; mémorisation et entraînement.
Moyens et matériels: le tableau noir, la craie, les cahiers des élèves, les tableaux de conjugaisons, le projet didactique, les livres des élèves;
Stratégies d'évaluation: l'obtention de la réaction de complaisance de la part des élèves, item à choix alternatif, item à réponse courte, item à réponse structurée et élaborée, item type texte lacunaire, item semi-objectif;
Durée de la leçon: 50 minutes

Image du tableau noir
Corrigés du devoir écrit:
Ex. 1/17
faux: La narratrice a deux filles et un garçon.
faux: Charlotte va bientôt avoir seize ans.
faux: Charlotte n'aime pas les vêtements élégants.

Ex. 3/17
Répondre aux questions.
- L'enfant aîné de la famille est Charlotte. L'enfant cadet de la famille est Dorothée.
- Charlotte est en seconde du lycée. Dorothée entre en troisième du collège.

- Dorothée ressemble à sa mère, car elle a les mêmes yeux que sa mère.
- Non, elle travaille normalement, parfois bien.
- Elle s'habille de vêtements fripés, déchirés, avachis, sales.
- La phrase du texte qui témoigne de la fantaisie de Charlotte et de son goût pour les mots est la suivante: "Elle invente, elle crée."
- L'âge des contradictions correspond à la période de l'adolescence.

Ex. 4/15
Exprime des rapports, en utilisant les adjectifs au comparatif ou au superlatif:
Monique est plus aînée que sa sœur.
Christophe est grand. Il est moins grand que Jean.
Le cahier est le plus bon marché. Le dictionnaire est plus cher que le livre.
Le paquet est plus léger que le sac. Le colis est le plus lourd.

Petit aide-mémoire sur les valeurs du présent
http://www.ac-grenoble.fr/ien.bourgoin3/IMG/pdf_Projet_ORL.pdf
Ce que le professeur doit savoir sur la valeur du temps présent:
« - le présent marque tout d'abord la coïncidence entre l'événement et le moment où l'on parle: je te remercie de ta contribution. »
« - le présent peut aussi désigner un espace de temps plus étendu ces lampes n'éclairent pas, voire un espace de temps englobant le passé et le futur, avec cette valeur indépendante du temps, qu'on trouve par exemple dans les définitions: un souriceau est le petit de la souris, le soleil se lève à l'est. »
« - un énoncé au présent peut évoquer le passé ou le futur s'il est situé avant ou après le moment où l'on parle, grâce à un complément circonstanciel ou à des éléments de contexte : je sors à l'instant/ je reviens demain. »
« - enfin, le présent historique, ou de narration, est employé pour évoquer des événements passés, réels ou fictifs, dans une phrase isolée ou dans un fragment de texte: Le peuple de Paris, révolté, prend la Bastille. »

Le présent de l'indicatif:
a. Verbes du 1er groupe (en -er): rentrer, terminer, commencer, gagner, passer (a petrece);
Formation du présent (verbes du 1er groupe): radical du verbe + terminaisons spécifiques (-e, -es, -e, -ons, -ez, -ent)
Radicaux des verbes du 1er groupe (en –er):
Rentrer (a intra din nou, a se întoarce)– rentr-,
Terminer (a termina)– termin-,
Commencer (a începe)– commenc-,
Gagner (a câştiga)– gagn-,
Passer (a trece)– pass-

| COMMENCER | RENTRER | GAGNER |
|---|---|---|
| je commence<br>tu commences<br>il/elle/on commence<br>nous commençons<br>vous commencez<br>ils/elles commencent | je rentre<br>tu rentres<br>il/elle/on rentre<br>nous rentrons<br>vous rentrez<br>ils/elles rentrent | je gagne<br>tu gagnes<br>il/elle/on gagne<br>nous gagnons<br>vous gagnez<br>ils/elles gagnent |

b. Verbes du 2e groupe (en -ir): finir, rougir, remplir, réunir, réussir;
Formation du présent (verbes du 2e groupe): radical du verbe + terminaisons spécifiques (-is, -is, -it, -issons, -issez, -issent)
Radicaux des verbes du 2e groupe (en –ir):
finir (a termina)– fin-,
remplir (a umple, a completa)– rempl-,
réunir (a reuni)– réun-,
réussir (a reuşi)– réuss-
rouge + ir > rougir (a înroşi) – roug-,
jaune + ir > jaunir (a se îngalbeni) - jaun-
bleu + ir > bleuir (a se albastri) - bleu-
vert + ir > verdir (a se înverzi) - verd-
blanc (ch) + ir > blanchir (a se albi) - blanch-
noir + c+ ir > noircir (a se înnegri) - noirc-
brun + ir > brunir (a se înnegri) - brun-

## *Le déroulement du scénario didactique*

| *Les moments de la séanc* | *Le contenu informationn* | *La stratégie didactiqu* | *Typed'évaluation* | *Durée* |
|---|---|---|---|---|

| *Les moments de la séance* | *Le contenu informationnel* | | *La stratégie didactique* | *Type d'évaluation* | *Durée* |
|---|---|---|---|---|---|
| | *L'activité de l'enseignant* | *L'activité des élèves* | | | |
| La Mise en train | Le professeur salue les élèves, demande la date en français et enregistre les absents.<br><br>créer en classe une atmosphère propice au travail.<br><br>préparer les moyens d'enseignement pour le déroulement de la classe (le lecteur CD, le livre de français, le projet didactique pour la leçon). | • L'élève (de service) répond aux questions du professeur (Quel jour sommes-nous aujourd'hui?, Le combien sommes-nous?) et communique le(s) nom(s) des absents (s'il y en a).<br>• Les élèves de la classe ouvrent leurs cahiers et se préparent pour la classe de français. | conversation situationnelle<br><br>correction en groupe | *l'obtention de la réaction de complaisance de la part des élèves* | *2min* |
| La vérification du devoir écrit | – Demander aux apprenants d'ouvrir leur manuel à la page 17 et de dire quel a été leurs exercices du devoir; faire le contrôle quantitatif et qualitatif du devoir écrit, afin de vérifier si tous les élèves ont fait leurs devoir écrit, en veillant à ce que tous les élèves corrigent dans leurs cahiers;<br><br>– Demander aux apprenants de vérifier leurs réponses par deux en citant la phrase exacte dans le document support "L'âge des contradictions". | • Exprimer des rapports en utilisant les adjectifs au comparatif ou au superlatif;<br>• Pour l'exercice 4/15 (niveau avancé), l'apprenant doit utiliser faire des comparaisons pour obtenir le superlatif et le comparatif des degrés des adjectifs suivants: aînée, grand, bon marché, cher, léger, lourd;<br>• Corriger les affirmations qui ne correspondent pas au texte;<br>• Pour l'exercice 3/page 17, les élèves doivent répondre aux questions autour du texte "L'âge des contradictions".<br>• Distinguer les motivations des personnages dans leurs manières de réagir;<br>• Reporter à l'oral les phrases qui constituent la justification des réactions des personnages; | l'écoute active<br><br>la conversation frontale<br><br>la découverte<br><br>la production orale type monologue<br><br>la co-évaluation | *items à choix alternatif (vrai/faux)*<br><br>*item à réponse structurée et élaborée* | *18min* |
| L'actualisation des acquis nécessaires au déroulement de la leçon | - Demander aux apprenants d'ouvrir leurs livres à la page 18;<br><br>– Faire observer la photo et demander : « Qui est-ce ? » (C'est un homme. Il s'appelle Mathieu Kassovitz.)<br>– faire écouter aux élèves une première fois la lecture modèle du professeur.<br>– Poser les questions de l'activité en grand groupe à l'oral (Quel est le problème posé dans ce texte?);<br><br>- faire sélectionner les informations demandées dans le texte et les transcrire sur le tableau; | • Faire des hypothèses sur la photo;<br>• écouter la lecture modèle du texte descriptif, faite par le professeur;<br>• identifier le problème posé, en localisant les informations dans le texte;<br>• repérer des divers substituts d'un nom (pronoms et substituts nominaux) dans un texte lu (*il commence, il joue, il devient, son film … est très bien accueilli, La Haine lui apporte, sa carrière continue*);<br>• Répondre aux questions pour identifier le sujet de leur discussion; | conversation frontale et heuristique<br><br>*Réflexion sur le fonctionnement de la langue. Modalités : en grandgroupe et par deux.*<br><br>*approche intuitive* | *item type découverte* | *25min* |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| **L'entraînement des élèves à la réalisation des activités** | faire distribuer aux élèves quatre cartes concernant les valeurs du présent ;<br><br>faire dégager les notions de radical et de terminaisons, par le biais des exemples appropriés;<br><br>faire observer les règles d'engendrement des formes temporelles ; dégager les régularités orthographiques, et les mettre en mémoire, comparer les temps ; dégager collectivement les notions de radicaux et de terminaisons.<br><br>Commencer à construire les | • Lire les informations distribuées sur de petites cartes, concernant l'emploi du présent.<br><br>• **prendre connaissance du tableau *Grammaire - Rappelez-vous « Les verbes en -er »* et copier les règles.**<br><br>• effectuer l'accord du verbe avec le sujet (pré requis : savoir repérer le verbe, savoir repérer le sujet) : observer systématiquement la chaîne d'accord ;<br><br>• procéder à un entraînement orthographique ; mettre en mémoire les marques graphiques dans les temps simples. (exercices 3, 4/page | **conversation frontale**<br><br>**fiche de travail**<br><br>**repérer la notion ou le phénomène grammatical désignation**<br><br>*Compétence travaillée : **compréhension écrite.***<br>*Modalités : **par deux et en grand groupe.*** | ***item à réponse courte et structurée*** | ***25min*** |
| | tableaux de conjugaison en les complétant progressivement au fil des rencontres (le portfolio de l'élève); | 18); | | | |
| **La Fixation des connaissances** | • faire distribuer une fiche de travail individuel, comprenant deux exercices (un exercice avec des verbes du deuxième groupe et un questionnaire);<br><br>• bien expliquer aux élèves ce qu'ils doivent faire: compléter avec la forme verbale appropriée, en appliquant les notions de radical du verbe et de terminaison;<br><br>• Poser les questions de l'activité en grand groupe à l'oral.<br><br>• Demander aux apprenants de répondre librement aux huit questions, comprenant des verbes actifs et des | • repérer la notion ou le phénomène grammatical, à l'identifier dans différents textes ou contextes, à l'utiliser dans des tâches d'écriture;<br><br>• sélectionner les informations demandées dans le dialogue et les inscrire à leur place;<br><br>• *Corrigés de l'activité 2/18:*<br><br>*D'habitude, je me promène ...*<br><br>*Oui, je pense vraiment aux voyages.*<br><br>*Je m'arrête souvent devant les vitrines des magasins, pour faire des lèche-vitrines.*<br><br>*Oui, ils se couchent tard.*<br><br>*Moi et mon copain nous aimons le sport.*<br><br>• Conjuguer chaque couple de | **fiches d'exercice**<br><br>**travail par paire**<br><br>**mémorisation et entraînement**<br><br>**correction collective**<br><br>*Compétence travaillée : compréhension **écrite.***<br>*Modalités : **par deux et en grand groupe.*** | **exercice structural** | ***25min*** |
| | verbes réfléchis;<br><br>• Pour la mise en commun, l'enseignant fait noter les réponses au tableau ou fait quelqu'un sortir au tableau. | verbes à la personne indiquée dans le modèle;<br><br>• Répondre au questionnaire, en utilisant des verbes réfléchis pour écrire une biographie réelle ou imaginaire; | | | |
| **L'Evaluation de la performance** | **- évaluation de l'activité collective, par des remarques sur le travail des élèves, sur les fautes inhérentes ;**<br><br>**- évaluation de l'activité individuelle, par des notes qui récompensent les meilleures réponses;** | • **Les élèves écoutent les explications;**<br>• **Apprécier de manière sincère leurs propres travaux, au travers des activités proposées;**<br>• **Présenter leur bulletin scolaire au professeur de français;** | **conversation frontale**<br><br>**explication** | | ***3 min*** |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| **L'Indication du devoir écrit** | - proposer aux élèves un travail individuel pour remédier les erreurs;<br>**indiquer les exercices du devoir écrit (activités 4 et 5/page 18);**<br>**expliquer les consignes du devoir écrit:**<br>**Pour l'exercice 4/page 18, les** | • noter les exercices du devoir écrit;<br>• écouter les explications du professeur, pour mieux comprendre la manière de résoudre des exercices;<br>• demander de répéter s'il y a des difficultés à comprendre;<br>**Ex. 4/18**<br>**Mettez les verbes entre parenthèses au présent:**<br>*Paul Durand visite; tu parles; ça* | **conversation frontale**<br>**la prise de notes**<br>**la production écrite** | ***texte lacunaire***<br>***item à réponse structurée*** | ***2 min*** |
| | **élèves doivent conjuguer les verbes entre parenthèses au présent, en fonction de la catégorie grammaticale de la personne;**<br>**Pour l'exercice 5/18, l'apprenant doit opérer des transformations du groupe verbal au pluriel, en se servant de l'encadré du côté.** | *m'étonne; je me débrouille; j'aime; je t'invite; la pièce commence; nous achetons; on se rencontre.*<br>**Ex. 5/18**<br>**Transformez au pluriel:**<br>*Nous rédigeons des lettres. Vous achetez des fleurs. Elles appellent leurs frères. Nous jetons les papiers dans la poubelle. Ils vont en excursion.* | | | |


**Bibliographie complète :**

**GROZA, Doina & BELABED, Gina & DOBRE, Claudia & IONESCU, Diana, *Limba franceza, Manual pentru clasa a IX-a 5e année d'étude*, aprobat prin OMECS nr. 3886/ 2004, paru chez les éditions Corint, 2008, pp. 17-18;**

**PROGRAME ŞCOLARE PENTRU CICLUL SUPERIOR AL LICEULUI, *L I M B A F R A N C E Z Ă*** – FILIERA TEHNOLOGICĂ – Anexa nr. 1 la ordinul ministrului cercetării şi inovării nr. 5099/09.09.2009 ( Limba modernă 2 clasele a IX-a şi a X-a) ***(Programmes scolaires pour le cycle supérieur du lycée, Langue française – filière technologique – Annexe no.1 à l'ordre du ministre de la Recherche et de l'Innovation no. 5099/09.09.2009)***

*****, (Le Conseil de Coopération Culturelle, Division des Langues vivantes de Strasbourg), *Un Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues : Apprendre, Enseigner, Évaluer*, éditions Didier, 2001, chap.4 : *L'Utilisation de la langue et l'apprenant/ l'utilisateur*, pp. 48-77, chap.5 : *Les Compétences de l'utilisateur/apprenant*, pp.82-101, chap.9 : *L'Évaluation*, pp.132-145 ;**

*****, *Manuel de formation pour les professeurs de français*, projet MECTS-SIVECO, coord. par Maurice Mathe, POSDRU 2007-2013, pp.68-74 ; p.114 ;**
**http://www.ac-grenoble.fr/ien.bourgoin3/IMG/pdf_Projet_ORL.pdf**

# *Inventaire des jeux pour la classe de F.L.E*

*Prof. Iulia Samson*
*Scoala Gimnaziala Oniceni, judetul Suceava*

Le jeu reste le facteur dynamisant d'une activité et, en tenant compte de son importance, il est pourvu d'objectifs clairs, définis et facile à atteindre.

L'avantage principal du jeu c'est la motivation, notion clef pour une activité ludique. L'intérêt principal des activités ludiques est d'agir et réagir dans différents situations de communications, parce que le jeu permet une mise en situation proche du réel.

Les activités ludiques pour les plus précoces visent l'usage des méthodes orales, donc elles mettent l'accent sur la répétition. Les jeux pour les niveaux A1-B2 deviennent de plus en plus élaborés, on ne répète plus, on crée, on analyse, on exprime les sentiments, on se rapporte aux compétences sociolinguistiques.

EXEMPLES DE JEUX :

1. Jeu de la balle

Objectifs du jeu :

a) Se présenter au groupe (niveau précoce – sans utiliser l'adjectif positif, débutants).

b) Utiliser des adjectifs positifs. (niveaux A1-B1)

Déroulement et règles du jeu.

Les joueurs sont disposés en cercle. Le meneur, qui peut être un animateur ou un des joueurs, énonce son prénom et ajoute un adjectif positif lié aux traits de sa personne /personnalité commençant par la lettre initiale de son prénom. Son voisin de droite salue et répète le prénom du meneur, puis énonce le sien et ajoute son adjectif positif. Le troisième joueur doit énoncer les deux prénoms précédents, auquel il rajoute le sien, et ainsi de suite. Plus un joueur est éloigné du meneur, plus la liste des prénoms qu'il doit mémoriser est longue et plus la difficulté s'accroît. Le dernier joueur est celui qui a le plus de prénoms à retenir. Le but du jeu est d'aider chacun à connaître rapidement les prénoms des autres.

Une fois le premier tour terminé, on peut effectuer un deuxième tour, en alternant cette fois le sens de rotation. Le premier joueur énumère les prénoms des joueurs en tournant dans le sens des aiguilles d'une montre, le deuxième les énumère en tournant dans le sens contraire, etc…

Variantes.

1. Pour augmenter la difficulté, chaque participant effectue un geste original en même temps qu'il énonce son prénom : toucher une partie de son corps, tourner sur lui-même, s'accroupir, sauter, etc. Chaque prénom est alors associé à un geste, et les joueurs doivent refaire les gestes en même temps qu'ils énumèrent la liste des prénoms, ce qui rend l'exercice plus difficile, mais aussi beaucoup plus amusant.

2. Le portrait chinois (niveaux A1-B1)

Objectifs du jeu.

Se présenter au groupe.

Faire preuve d'imagination.

Connaitre les autres membres du groupe.

Déroulement et règles du jeu.

Le portrait chinois est un grand classique de l'animation. Il permet à chacun de se présenter de façon ludique et imaginative. Chaque joueur doit dresser son « portrait chinois » sur une feuille de papier, en répondant à des questions posées par l'animateur et débutant toutes par « Si j'étais…». Par exemple :

- Si j'étais un animal, je serais…
- Si j'étais un objet, je serais…
- Si j'étais une série télé, je serais…

3. Le téléphone arabe (tous niveaux)

Le principe du jeu est simple : un mot ou une phrase simple est chuchotée à l'oreille d'un participant qui devra la chuchotée à un autre. Le premier joueur prépare un mot/une phrase simple, qu'il écrit sur une feuille de papier. Le premier joueur chuchote le mot/la phrase à l'oreille de son voisin de gauche qui devra à son tour la chuchoter à son voisin. Le mot/la phrase ne peut être chuchotée qu'une seule fois et suffisamment bas pour qu'elle ne puisse pas être entendue par d'autres. La phrase est chuchotée de joueur en joueur jusqu'à ce qu'elle revienne au premier joueur. Le premier joueur répète la phrase telle qu'il vient de l'entendre, puis il lit à voix haute sa phrase initiale. Tous les joueurs peuvent alors comparer les deux phrases et la phrase qu'ils ont eux-mêmes chuchoté dans l'oreille de leur voisin.

4. Le jeu de Kim (tous niveaux) - Attention, on se concentre et on observe bien ! Qui sera le plus perspicace ?

Objectifs du jeu:

- exercer sa concentration.
- observer et mémoriser.
- développer sa discrimination visuelle.

Nombre de joueurs

- 2 joueurs minimum

Comment jouer : Désignez un meneur de jeu. Disposez sur la table plusieurs objets : livre, crayon, ciseaux, tasse, cuillère, fourchette, jouets, pièces de monnaies etc. Les joueurs disposent de 1 minute pour mémoriser tous les objets, puis ils se retournent pour ne plus voir la table. Pendant ce temps, le meneur de jeu modifie quelque chose : il ajoute un objet, en enlève un ou, plus difficile, en déplace un. Les joueurs se retournent pour observer de nouveau la table : le premier qui trouve la différence a gagné et devient le nouveau meneur de jeu.

5. Les chaises musicales (tous niveaux)
Nombre de joueurs
• 3 joueurs et plus
Préparation: Disposer autant de chaises qu'il y a de joueurs, moins une. Choisir un meneur de jeu (qui sait se servir du lecteur de musique !).
Comment jouer ? Le meneur de jeu lance la musique et les joueurs tournent, courent, dansent autour des chaises. Le meneur de jeu stoppe soudainement la musique. Celui qui n'a pas réussi à s'asseoir est éliminé. On enlève une autre chaise et on continue ainsi jusqu'à ce qu'il ne reste qu'un joueur assis : c'est le vainqueur ! Pour les plus petits c'est un jeu pour s'amuser, mais les adultes doivent exprimer leur sentiments quant' on reste sans chaise ou quant' on gagne.
Variante
Le meneur de jeu peut, en plus de couper la musique, éteindre la lumière dans la pièce où on joue. Dans ce cas, il faut chercher la chaise à tâtons. On rallume. Qui n'a pas de chaise ?

6. Pourquoi j'apprends le français? (A1- B2)
J'apprends le français pour… la mode, le cinéma, les comédies françaises, visiter Paris, parler avec mes amis etc.

7. Rencontres fortuites (tous niveaux)
But de l'activité: Il s'agit de simuler différentes situations de salutation.
Déroulement de l'activité : Les apprenants se déplacent dans la salle. Au signal, ils s'arrêtent brièvement car ils sont pressés pour saluer quelqu'un en fonction du code établi :
- signal n° 1 : un ami que vous n'avez pas vu depuis la veille
- signal n° 2 : un voisin que vous n'avez pas vu depuis une semaine
- signal n° 3 : votre supérieur hiérarchique que vous n'avez pas vu depuis 15 jours
- signal n° 4 : votre meilleur ami que vous n'avez pas vu depuis un mois
- signal n° 5 : votre collègue que vous n'aimiez pas et que vous n'avez pas vu depuis un an
- signal n° 6 : un ami d'enfance que vous n'avez pas vu depuis 10 ans
- signal n° 7 : un prof que vous n'avez pas vu depuis 20 ans
Composante pragmatique : saluer quelqu'un, demander des nouvelles, donner des nouvelles
Composante sociolinguistique et socioculturelle : utiliser le registre adéquat pour saluer quelqu'un en fonction du rituel de politesse.
Composante linguistique :
- Salut ! / Bonjour !
- Comment tu vas ? / Comment allez-vous ?

8. Le puzzle
But de l'activité : Reconstituer les prénoms des membres du groupe. Pour la dynamique de groupe : découvrir les prénoms des membres du groupe.
Préparation de l'activité : les petits papiers découpés (des tables)
Déroulement de l'activité : Chaque apprenant écrit les lettres de son prénom sur des petits papiers qui vont s'apparenter aux pièces d'un puzzle à reconstituer. A chaque rencontre, les binômes échangent leurs petits papiers. Chacun tente de retrouver le prénom de l'autre.
Exemple :
- C'est toi, Xavier / Vaxier ?
- Oui, c'est moi ! / Non, moi c'est Xavier !
Objectifs pédagogiques (Compétences à communiquer langagièrement) :
Composante pragmatique : identifier quelqu'un, confirmer/infirmer
Composante sociolinguistique et socioculturelle : Utiliser le registre neutre, adopter le comportement adéquat pour identifier quelqu'un, confirmer ou infirmer.
Composante linguistique :
- C'est + pronom tonique + prénom ?
- Intonation interrogative
- Oui, c'est + pronom tonique !
- Non, Pronom tonique + c'est + prénom !
Variantes :
- Epeler
Exemple :
- C'est toi, Xavier / Vaxier ?
- Oui, c'est moi ! / Non, moi c'est Xavier ! X.A.V.I.E.R.
- Echanger des numéros de téléphone, les noms de famille, etc.

En guise de conclusion : le jeu favorise l'implication de l'apprenant, exerce la concentration et l'imagination, il est profondément transdisciplinaire, le jeu n'est pas réservé aux jeunes enfants ou aux élèves en difficulté, le jeu aide à communiquer et à socialiser, à réviser la grammaire, le lexique.

***Bibliographie :***

1. CURTA, Adina, Du jeu aux activités ludiques, Aeternitas, Alba-Iulia, 2006.

2. MALOREY, Céline, Enseigner le français précoce par des contenus

www.bonjourdefrance.com/index/indexjeu.htm

www.jeuxetcompagnie.fr

www.lewebpedagogique.com/jeulangue

# *L'élaboration du discours : de la théorie à la pratique*

*Professeur Kostiuk Maryna, enseignante de FLE*
*Université Nationale Taras Chevtchenko de Kyiv, Ukraine*

*Le stage de formation des cadres des associations affiliées à la FIPF s'est tenu à Paris en novembre 2016, grâce au soutien de l'Organisation internationale de la Francophonie (OIF). Lors de ce stage nous nous sommes inspirés des outils didactiques d'innovation pour les pratiques en classe, utilisation des ressources en ligne, des ressources audiovisuelles. En plus nous avons entendu parler des revues francophones telles que par exemple la revue formidable de l'Association Roumaine des professeurs de français « Le Messager ». Donc, nous avons décidé de publier dans votre revue un article consacré aux techniques rhétoriques.*

*Le jugement appelle sa preuve, et la preuve fortifie le jugement.*
(Émile-Auguste Chartier)

***La notion d'invention***

L'invention (heurésis en grec, inventio en latin) est une première des cinq parties de la rhétorique, celle de l'élaboration du discours. En effet, c'est le choix du sujet à traiter dans le discours et la recherche par l'orateur des idées et des arguments qui sont relatives au thème du discours.

En effet, le mot « invention » devrait être traduit pas « découverte » (traduction plus exacte du mot grec heurésis), parce qu'on considérait chez les auteurs anciens qu'il s'agissait moins de « créer » véritablement que de « retrouver » les arguments qui existaient indépendamment de l'orateur (Reboul, 2011 : 60).

Comme indique Georges Molinié, il s'agit d'un mixte : d'une part, l'invention c'est ce qui est directement commandé par le sujet de la cause, et qui concerne précisément les choses dont on va parler ; d'autre part, l'ensemble des procédures logico-discursives qui moulent le développement du discours (Molinié, 2009 : 179-180).

Alors, pour commencer le travail pratique sur n'importe-quel discours un orateur doit répondre aux trois questions essentielles:

1. De quoi son discours, doit-il traiter ?

C'est une recherche de la matière, du sujet.

2. Quel est le type de son discours ?
3. Quel est le genre de son discours ?

Pour répondre à ses questions il est nécessaire de suivre les grands orateurs de l'époque Antique, tels qu'Aristote et Quintilien.

***Le discours***

Le discours – c'est toute production langagière, orale ou écrite, parlant dans certain sujet présentant un sens et une unité (d'après la définition d'Olivier Reboul).

D'après Aristote, il y a trois genres de discours : le judiciaire, le délibératif (ou politique) et l'épidictique. Aristote définit trois genres oratoires à partir de trois éléments principaux : l'orateur, le sujet traité, l'auditeur. En plus, il y a des considérations sur le temps, les fins, les actions, les lieux et les arguments utilisés.

***Les trois types d'arguments***

| | **Auditoire** | **Temps** | **Acte** | **Valeurs** | **Argument type** |
|---|---|---|---|---|---|
| **Judiciaire** | Juges | Passé (faits à juger) | Accuser<br>Défendre | Juste<br>Injuste | Enthymème (déductif) |
| **Délibératif** | Assemblée | Futur | Conseiller<br>Déconseiller | Utile<br>Nuisible | Exemple (inductif) |
| **Epidictique** | Spectateur | Présent | Louer<br>Blâmer | Noble<br>Vil | Amplification |

De nos jours il existe beaucoup d'autres types de discours persuasif. Tout de même, cette classification d'Aristote, basée sur la classification du discours selon deux critères, celle de l'auditoire et de la finalité, reste crédible.

***Les trois types d'arguments***

Aristote a formulé le système d'exigences à propos du discours. Ces exigences restent les mêmes depuis le temps d'Aristote.

Le persuasif du discours comportait deux aspects :

1). Argumentatif ***(le logos).***

2). Oratoire ***(l'ethos et le pathos).***

Pour analyser ses trois types d'arguments, suivons Aristote dans sa sagesse.

Alors, il existe trois voies argumentatives : *l'éthos* et *le pathos,* qui sont d'ordre affectif et *le logos,* qui est rationnel.

1. L'éthos, représente les qualités liées à la personne même de l'orateur, c'est l'image qu'il donne de lui auprès du public. Il doit dans tous les cas se montrer honnête, bien disposé, compétent et, selon les cas, sévère ou bienveillant, agressif ou conciliant, austère ou amusant. Bref, c'est une question de paraitre, de posture *(Robrieux, 2013 : 27).*

Comme souligne Olivier Reboul, l'éthos c'est le caractère que doit prendre l'orateur pour capter l'attention et gagner la confiance de son auditoire. Même si les arguments sont logiques, ils ne seront pas persuasifs si l'auditoire n'a pas de confiance pour l'orateur. L'orateur doit s'adapter à l'auditoire auquel on s'adresse en tenant compte l'âge des gens, leur rang social, etc. *(Reboul, 2011 : 60)*.

En tout cas, la règle importante repose dans la formule de « 3 S »: l'orateur doit se montrer sensé, sincère et sympathique.

*Sensé* : capable de donner des conseils raisonnables et pertinents.

*Sincère* : ne pas dissimuler ce qu'il pense ni ce qu'il sait.

*Sympathique* : disposé à aider son auditoire.

Comme marque O. Reboul, l'éthos est un terme moral, « éthique ». Et il se définit comme le caractère moral que l'orateur doit paraître avoir, même s'il ne l'a pas en fait. Si l'on paraît sincère, sensé et sympathique sans l'être, c'est moralement gênant ; maintenant, si on l'est sans savoir le paraître, ce ne l'est pas moins, car on voue les meilleures causes à l'échec *(Reboul, 2011 : 60)*.

2. Le pathos, c'est l'ensemble des émotions, passions et sentiments que l'orateur doit susciter dans son auditoire grâce à son discours : pitié, haine, colère, indignation, crainte, etc.

3. Le logos, c'est l'argumentation au sens logique et dépassionné. Le logos concerne l'argumentation proprement dite du discours. C'est l'aspect dialectique de la rhétorique.

***Les deux types de preuves***

***Il faut signaler que la notion d'une preuve est essentielle en rhétorique. Ce sont des preuves qu'on utilise pour convaincre, c'est-a-dire les preuves sont les moyens les plus importants de la persuasion. Traditionnellement, on distingue deux types de preuves : les preuves « extra-techniques » et « intra-techniques ».***

***1. Les preuves « extra-techniques ».***

***Les preuves extra-techniques sont les preuves qui existent dans les faits ou dans les textes, indépendamment de l'orateur. On les appelle aussi les preuves*** extrinsèques (O. Reboul) ou même naturelles (terme utilisé XVII$^{e}$ siècle).

Selon les Anciens classiques, Aristote et Cicéron, les preuves extra-techniques sont celles qui sont données avant toute invention et ils sont au nombre de cinq :

- *les textes de lois (englobant la coutume et la jurisprudence),*
- *les témoignages anciens et nouveaux ;*
- *les contrats et les conventions ;*
- *les aveux ;*
- *les serments.*

Ces preuves ne sont pas beaucoup utilisables dans le genre démonstratif et délibératif. Au contraire, ils sont beaucoup utilisables dans le genre judiciaire.

***2. Les preuves « intra-techniques ».***

***Les preuves intra-techniques sont les preuves qui sont fournies par le discours propre de l'orateur, son talent personnel, sa propre manière et sa créativité. On les appelle aussi les preuves techniques (G. Molinié),*** intrinsèques (O. Reboul) ou bien artificielles. Les preuves ***intra-techniques sont issues de maintes facteurs tels que l'autorité de l'orateur, des caractères, des passions, etc.***

***Ces preuves se divisent en deux catégories:***

- ***L'exemple, au sens large d'argument inductif.***
- ***L'enthymème, au sens de syllogisme (raisonnement déductif).***

***Ces preuves sont richement utilisées dans tous les genres.***

***Les lieux***

Les lieux ce sont des sources dans lesquelles l'orateur peut puiser ses arguments dans le cadre intra-technique (la définition donné par J.-J. Robrieux) *(Robrieux, 2013 : 28)*.

Ces sources ont été élaborées par les rhéteurs Anciens – Aristote et Cicéron qui les ont nommé – *les lieux* (*loci, topoi*) et les ont classées dans des traités appelées Topiques. Aristote emploie le mot « *topos* » pour définir des types d'arguments. ***La tradition a utilisé diverses métaphores, pour rendre le grec topos : cercle, sphère, source, puits, arsenal, parmi d'autres ; l'historien anglais W.D. Ross les compare à des trous à pigeons d'où le raisonnement dialectique doit tirer ses arguments*** *(Molinié, 2009 : 191).*

Il est toujours intéressant se rappeler les fameuses questions cités par Quintilien : *« qui, quoi, où, par quels moyens, pourquoi, comment, quand ? ».* Cela explique que l'orateur ne crée pas d'arguments *ex-*

*nihilo*, il les travaillés et élaborés soigneusement.

Quintilien distingue deux types de lieux : *les lieux de la personne* (sa famille, sa patrie, son âge, son sexe, sa fortune, son passé, etc.) et *les lieux de la cause* (lieu, temps, manière, genre, espèce, différences, propriétés, etc.).

On peut distinguer deux types de lieux : les lieux communs et les lieux spéciaux.

1. Les lieux communs sont des lieux les plus généraux et susceptibles de s'intégrer dans n'importe quel discours de tous les genres – délibératif, judiciaire ou épidictiques.

À nos jours, les lieux communs sont appelés parfois « les clichés ».

D'une manière très sommaire, on peut dire que les lieux communs aux trois genres sont :

- le possible et l'impossible,
- le grand et le petit,
- le plus ou le moins,
- l'universel et l'individuel.

On cite Quintilien : Tous les orateurs doivent nécessairement dans leurs discours employer le lieu du possible et de l'impossible et s'efforcer de démontrer les uns que la chose arrivera, les autres que la chose est arrivée. En outre, il y a un lieu commun à tous les genres de discours, celui de la grandeur : tous les orateurs se servent de la dépréciation et de l'amplification quand ils conseillent, louent ou blâment, accusent ou défendent.

Pour conclure, on peut constater que :

- L'amplification est le plus propre au démonstratif,
- Le passé est le plus propre au judiciaire,
- Le possible dans l'avenir au délibératif *(Molinié, 2009 : 192)*.

2. Les lieux spéciaux sont des lieux qui varient selon les contextes.

O. Reboul explique trois sens du terme « lieu » selon le niveau de technicité :

1. Au sens le plus ancien et le plus simple, le lieu est un argument tout fait que le plaideur peut placer à tel moment de son discours, souvent après l'avoir appris par cœur. Sous une forme moins rigide, ces lieux se retrouvent dans toute la *rhétorique antique*. Dans ce premier sens, le lieu est donc *un argument type*, dont la portée varie pourtant avec les cultures.

2. Dans un sens plus technique, le lieu n'est plus un argument type, il est un *type d'argument*, un schéma qui peut prendre les contenus les plus divers.

On nomme classiquement ces lieux « lieux communs », car ils s'appliquent à toute sorte d'argumentation. Ils sont bien différents de ce qu'est devenu pour nous le lieu commun ; celui-ci n'est qu'une opinion banale exprimée de façon stéréotypée. Alors que le lieu commun classique est un schème d'argument appliquant aux données les plus diverses. Techniquement, il s'oppose au lieu propre, type d'argument particulier à un genre de discours.

3. Au sens le plus technique, celui des *Topiques,* le lieu n'est plus un argument, type ni un type d'argument, mais une question type permettant de trouver des arguments et des contre-arguments : *les lieux (...) sont comme les étiquettes des arguments sous lesquelles on va chercher ce qu'il y a à dire dans l'un ou l'autre sens (Reboul, 2011 : 62)*.

Naturellement, le lieu au sens de question peut être aussi un lieu commun, en ce sens que sur toute espèce de sujet, on peut s'interroger sur le type d'être, les types de causes, etc. Mais, dans ce troisième sens, le lieu est toujours une question permettant de trouver des arguments au service de sa thèse, d'inventer les prémisses d'une conclusion donnée.

Finalement, le lieu est tout ce qui permet ou facilite l'invention, mais qui, par là même, la nie, puisqu'une invention cesse d'en être une dans la mesure où elle devient facile.

### *Conclusion*

Pour conclure, il faut dire que c'est important pour l'orateur de chercher tous les arguments et moyens de persuasion qui sont relatifs au thème de son discours. Les notions comme les genres, les lieux ou les preuves sont très importants pour l'élaboration d'un discours persuasif, bien construit, logique et originale.

### *Bibliographie*


Aristote. Rhétorique. – P. : Pochet, 2012. – 288 p.

Molinié G. Dictionnaire de la rhétorique. – P. : Poche, 2009. – 352.

Perelman C. Traité de l'argumentation. – Bruxelles : Editions de l'Université de Bruxelles, 2008. – 740 p.

Reboul O. Introduction à la rhétorique. – P. : PUF, 2011. – 242 p.

Robrieux J.-J. Rhétorique et argumentation. – P. : Colin, 2013. – 268 p.

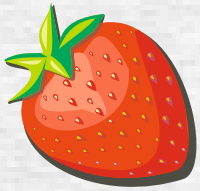
Smouchtchynska I. Stylistique des figures : Les figures non-tropiques : manuel. – K. : Logos, 2010. – 312 p.

*L'Université nationale Taras Chevtchenko de Kyiv, Ukraine*

*Près de l'Institut de Philologie*

# *Le paradigme de la gastronomie française*

*Viorica -Liliana Spătaru*
*Colegiul Tehnic „Dumitru Mangeron” Bacău*



*« Ceux qui s'indigèrent ou qui s'enivrent ne savent ni boire ni manger. »*
Jean Anthelme Brillat Savarin

La gastronomie représente le patrimoine culturel d'un pays et l'identité culturelle d'une société. Les études de la cuisine d'un pays comprennent la situation géographique, démographique, économique et même sociale de ce pays. En France la gastronomie suit un modèle alimentaire devenu presque une véritable institution construit le longue des siècles sur le primât du goût et les pratiques de convivialité. Antoine Carême considérait que la France « est la mère-patrie des Amphitryons ; sa cuisine et ses vins font le triomphe de la gastronomie » (L'Art de la cuisine… p.1). Connus par l'amour de tout ce qui est nourriture, les Français suivent une loi non écrite: manger, s'amuser à table. Les 300 variétés de fromages produits en France, la boulangerie, la chocolaterie, les fruits frais et les légumes, font de la table le lieu réel et symbolique vers lequel convergent tous les gestes qui font la gastronomie française. La table est le point qui focalise le goût pour les plats et le plaisir de parler. Peut-on donc considérer la table le lieu-prétexte pour des réflexions et d'échanges, moyen de transmission „d'un art de faire et d'un art de vivre”. Le paradigme de la gastronomie, commence en France et dans tout le monde, en même temps que l'histoire de la cuisine. Au milieu du XVIIe siècle „Une Nouvelle Cuisine” et même « haute cuisine » instaure un nouveau paradigme. Plusieurs disciplines s'unissent déjà pour aborder la gastronomie comme « un plat délicieux», relevant d'intérêt culinaire et culturel à la fois. L'étymologie du terme se trouve dans les mots grecs gaster et nomos „= règles qui gouvernent nos estomacs”. La vocation de la gastronomie est celle d'art ouverte, qui invente et cherche de neuf en conservant en même temps le modèle de la grande cuisine des siècles anciens. C'est de ce modèle qui nait la gastronomie française façonné au cours du temps, de l'Antiquité à la Modernité en passant par le Moyen Âge et le Siècle des Lumières aux contraintes d'un goût exercé. Pendant ces périodes historiques la gastronomie s'est enrichie, théoriquement et pratiquement, par des règles définitoires du „bien manger” ou l'art de la bonne chère.

Le paradigme de la gastronomie est associé, dans chaque pays, à son « *image culinaire* », celle de la France étant parmi les plus renommées au monde. Cela renvoie au luxe et au raffinement et constitue un symbole du pays qui doit être préservé d'autant plus que la gastronomie française est la première attraction touristique du pays. La gourmandise lie le goût des plats sophistiqués à la littérature, la philosophie ou les arts. Des hommes de lettres l'associe à tout autre plaisir de l'homme comme celui des couleurs, des parfums, du soleil couchant etc. mais une telle « exaltation » surgit d'habitude chez les hommes d'esprit qui, seuls « savent manger », selon Savarin. Ils découvrent la raison, les chemins de la réalité « et le bon goût dans les assaisonnements d'un bon dîner” (Physiologie du goût… p.4). Les philosophes, autrefois, cherchaient de la noblesse dans le plaisir et „condimentaient” la vertu par le plaisir et la convivialite: ”Un seul plat et un visage ami” (Physiologie du goût… p.4).

Aujourd'hui le modèle alimentaire apparaît en France une véritable institution au sein de laquelle presque la totalité des individus respectent des normes à double but : nourrir et valoriser. Cela n'exclut pas les grandes différences entre les plats et la nourriture de chaque région. Si à Paris les touristes préfèrent gouter des plats typiques de la Normandie, de la Provence ou du Languedoc toutes les régions du pays offrent des spécialités en festival gastronomique pendant l'année. Le repas du quotidien est un repas gastronomique adapté aux spécificités des nouveaux modes de vie, aux contraintes du travail et aux cycles de vie et bien sûr fort différent de celui de XVIIème siècle ou de Moyen-âge, quand il n'y avait pas toute la variété d'aliments que l'on a de nos jours. L'histoire et la civilisation nous montrent qu'a l'époque on ne savait pas comment faire pousser les plantes, comment les soigner contre les maladies et leur transport d'un pays a l'autre… ce n'était pas le cas au Moyen-âge. Pendant toute cette période on n'a pas connu en France les frites et les pommes de terre en général (importées à la Renaissance), le thé importé plus tard de Chine, le café, venu d'Amérique, le cacao et le chocolat, les eaux de vie découverts au XVIème siècle, la dinde ou le dindon, les fruits exotiques (la banane, l'ananas, la rhubarbe, etc.), les noix d'arachides, les noix du Brésil, la tomate (importée de Pérou à la Renaissance), la margarine, invention de la chimie moderne, le mais, etc. On ne pouvait pas parler de la gastronomie dans le sens actuel mais nous pouvons identifier les classes sociales selon quoi et comment la population

mangeait. Les paysans consommaient surtout du pain. Ils suivaient une démarche difficile qui commençait par la culture des céréales en se délivrant au „temps probable" ; le froid ou les pluies en excès ne favorisaient pas la récolte mais amenaient de la famine. La nature offrait des faibles solutions –des champignons, des châtaignes ou des orties, car les seigneurs interdisaient aux paysans la chasse du gibier. Ainsi la pauvreté est devenue la première école de cuisinier, et les légumes, classées en : racines (carottes, betteraves, navettes), féculents (pois, haricots), légumes verts (choux, salades, pinards) mettent la base des plats célèbres en modernité. En même temps l'ancienne maison paysanne vit autour du foyer aménagé dans la pièce principale servant à la fois de source de chaleur et de lumière, et de lieu de préparation des repas amenant toute la famille dans une atmosphère de causerie et de semi gaieté. Une autre catégorie sociale, les moines, utilisait des œufs et des poissons pour compenser l'absence de viande. Même si au début seulement les moines malades avaient le droit de manger de la viande, à la fin du Moyen Âge, tous en prenaient. Ils prenaient le repas au silence ce qui a donne naissance à un langage de signes qui assurait une communication parfaite et qui aujourd'hui est étudie par les linguistes et repris d'une manière adaptée dans des livres comme Le langage du corps, etc. (se passer le pain, réclamer à boire…). Les Seigneurs, en échange, mangeaient plus d'aliments différents et beaucoup de viande cuite à la broche ; le porc, aussi les produits de la chasse, mais ils aimaient beaucoup les épices. Leurs convives étaient servis à table par des domestiques omniprésents qui coupaient la viande, servaient le vin, passaient les plats. Au château, les convives passaient à table au son du cor. Le son de la trompette annoncerait aussi chaque changement de service et le nombre de serviteurs était plus élevé dans ce milieu social. En ce qui concerne les bonnes manières à table les premiers signes de « l'étiquette » apparaissaient : même si les convives mangent avec les doigts, ils utilisaient « les trois premiers doigts de la main droite seulement ». On se servait aussi d'une cuillère et d'un couteau et chacun personne, (les dames également) portait sur lui un couteau presque en permanence. La différence de position sociale et de fortune partage la population, problème qui ne disparaitra jamais, est bien exemplifié par la phrase attribuée à la reine Marie Antoinette invitant le peuple à manger de la brioche faute de pain. La brioche est la viennoiserie, synonyme de la boulangerie de luxe, fine, ou de fantaisie. Cette phrase a été citée par Jean-Jacques Rousseau dans ses *Confessions* (publiées en 1782) sans nommer la princesse : « Environné de petites choses volables que je ne regardais même pas, je m'avisai de convoiter un certain petit vin blanc d'Arbois... et l'occasion fit que je m'en accommodai de temps en temps de quelques bouteilles pour boire à mon aise en mon petit particulier. Malheureusement je n'ai jamais pu boire sans manger. Comment faire pour avoir du pain ? Il m'était impossible d'en mettre en réserve. En faire acheter par les laquais, c'était me déceler, et presque insulter le maître de la maison. En acheter moi-même, je n'osai jamais. Un beau monsieur l'épée au côté aller chez un boulanger acheter un morceau de pain, cela se pouvait-il ? Enfin je me rappelai le pis-aller d'une grande princesse à qui l'on disait que les paysans n'avaient pas de pain, et qui répondit : Qu'ils mangent de la brioche. J'achetai de la brioche. Encore que de façons pour en venir là ! Sorti seul à ce dessein, je parcourais quelquefois toute la ville, et passais devant trente pâtissiers avant d'entrer chez aucune. » (Jean-Jacques Rousseau, Les Confessions…). La brioche, le croissant, les produits de pâtisserie en général sont devenus symbole identitaire de la France auprès des fromages, de la champagne et de bons vins. Ils font aussi de la cuisine une fierté nationale synonyme à « manger à la française". Tous les informations en domaine montrent que la journée du Français commence par le petit déjeuner, en général un repas assez léger, et que presque tous les matins on va a la boulangerie acheter du pain, des croissantes ou des brioches qu'on prend avec le café (une tasse ou un bol) avec du beurre et de la confiture. En même temps on peut remarquer que les habitudes actuelles de la gastronomie française gardent les traces d'une cuisine ancienne, extrêmement diversifiée et réputée. Il est également évident que c'est une cuisine qui a connu une évolution à travers le temps, a peu à peu changé pour devenir ce qu'elle est aujourd'hui ; spécialement la cuisine conviviale et familiale qui, au fil du temps s'est enrichie de précision et raffinement d'art et technique. De toute façon, il faut mentionner que malgré cette évolution vers la modernité la cuisine française a su rester traditionnelle. Par exemple, traditionnellement, les Français rentraient manger un grand repas à midi, le repas le plus important de la journée; habitude qui continue encore à la campagne et dans de petites villes. Un autre exemple est celui des familles qui, le dimanche, prennent le déjeuner ensemble ou avec des amis. Comme autrefois, ils commencent par une entrée comme une salade, de la charcuterie ou des pâtes, le plat principal avec des légumes et de la viande, de la volaille, du poisson ou des œufs, du fromage et on termine avec des fruits. On boit de l'eau, du vin et des boissons gazeuses (qu'on ne buvait autrefois) et comme desserts les gâteaux, les crêpes et les tartes. Après l'école, ou vers 4h de l'après-midi, les enfants prennent le goûter: des tartines avec du beurre, de la confiture ou du miel.

Un perfectionnement des repas du quotidien, le repas gastronomique, est une variation améliorée du repas ordinaire où l'on trouve des plats plus élaborés, et que l'on prépare avec plus d'attention, les rituels y sont également plus nombreux, tout comme le temps consacré à la prise alimentaire, plus augmentée. Il ne faut pas oublier le soin de renforcer les trois piliers du modèle alimentaire goût, convivialité, règles qui imprègnent chez presque tous les Français la définition suivante de la gastronomie: « une culture dont tous les Français sont porteurs ». En plus, la plupart des Français considèrent un des marqueurs des repas

gastronomiques : la sophistication du menu qui est à la fois un partage des valeurs et un échange avec l'international. La France est aussi connue pour une de ses traditions: la transmission du savoir de génération en génération, les recettes transmises de mères en filles étant parfois considérées comme de véritables trésors et jalousement gardées. Parlant du savoir gastronomique il faut aussi rappeler le discours que l'art de la cuisine garde et transmet. Une vraie preuve en fait le langage du vin dans l'interdiscours de la dégustation, véritable résignification lexicale, communiquant de l'identité. D'ailleurs on peut y reconnaitre une manière de vivre et un patrimoine mais c'est aussi une balade au cœur des symboles et idéalisations d'une communauté. Ce lien privilégié qui représente „la lecture" du gout nous rappelle la célèbre madeleine de À la recherche du temps perdu qui met à jour l'enfance de Proust. La madeleine de Proust, c'est le détail qui rattache au passé, qui réveille les souvenirs. C'est le fil rouge d'une vie, la conscience d'un passé qui a façonné l'Homme que l'on est devenu: „Et tout d'un coup le souvenir m'est apparu. Ce goût, c'était celui du petit morceau de madeleine que le dimanche matin à Combray (parce que ce jour-là je ne sortais pas avant l'heure de la messe), quand j'allais lui dire bonjour dans sa chambre, ma tante Léonie m'offrait après l'avoir trempé dans son infusion de thé ou de tilleul. La vue de la petite madeleine ne m'avait rien rappelé avant que je n'y eusse goûté ; peut-être parce que, en ayant souvent aperçu depuis, sans en manger, sur les tablettes des pâtissiers, leur image avait quitté ces jours de Combray pour se lier à d'autres plus récents ; peut-être parce que, de ces souvenirs abandonnés si longtemps hors de la mémoire, rien ne survivait, tout s'était désagrégé ; les formes - et celle aussi du petit coquillage de pâtisserie, si grassement sensuel sous son plissage sévère et dévot - s'étaient abolies, ou, ensommeillées, avaient perdu la force d'expansion qui leur eût permis de rejoindre la conscience. Mais, quand d'un passé ancien rien ne subsiste, après la mort des êtres, après la destruction des choses, seules, plus frêles mais plus vivaces, plus immatérielles, plus persistantes, plus fidèles, l'odeur et la saveur restent encore longtemps, comme des âmes, à se rappeler, à attendre, à espérer, sur la ruine de tout le reste, à porter sans fléchir, sur leur gouttelette presque impalpable, l'édifice immense du souvenir" (Marcel Proust, À la recherche du temps perdu. Du côté de chez Swann, 1913). Nous considérons que, l'œuvre de Proust beaucoup appréciée et étudiée du point de vue littéraire, philosophique, linguistique, etc. offrait des informations très utiles aux recherches du domaine du paradigme gastronomique et les symboles qu'il implique et réclame. On peut dire la même chose du passage de la grive extrait de *Mémoires d'Outre-tombe* de Chateaubriand. Le fait de pouvoir se remémorer un souvenir, une situation, à l'aide d'un simple parfum, d'un goût, d'une odeur, d'une sensation nous fait découvrir la complexité d'un sujet qui semble ordinaire à une première vue. La supériorité du goût et de l'odeur, leur pérennité permet la mise de la sensation immatérielle comme force psychoculturelle directrice.

„Sous un arbre, devant la maison, se trouvait une table servie où le Lièvre de Mars et le Chapelier étaient en train de prendre le thé ;
un Loir, qui dormait profondément, était assis entre eux, et les deux autres appuyaient leurs coudes sur lui comme sur un coussin en parlant par-dessus sa tête".
*(Alice au Pays des Merveilles de Lewis Carroll)*

A toutes ces traites on peut aider le vrai phénomène de mode qui est devenu le paradigme de la gastronomie. Appréciée de plus en plus, la cuisine française ne prouve seulement de variété (chaque région cachant à terroir sa spécificité), mais elle révèle aussi de la société et du rapport qu'elle entretient avec la gastronomie. Ainsi, la France offre un modèle alimentaire à suivre.

„Sous un arbre, devant la maison, se trouvait une table servie où le Lièvre de Mars et le Chapelier étaient en train de prendre le thé ;
un Loir, qui dormait profondément, était assis entre eux, et les deux autres appuyaient leurs coudes sur lui comme sur un coussin en parlant par-dessus sa tête".

*(**Alice au Pays des Merveilles** de Lewis Carroll)*

***Bibliographie***

Emilia Munteanu, Pratiques de communication par le jeu, notes de cours, Bacau, 2016-2017
Jean-Jacques Rousseau, Les Confessions
Antoine Careme, L'art de la cuisine française au XIXe siècle, http://gallica.bnf.fr/ark
Jean Anthelme Brillat-Savarin, Physiologie du goût / par Brillat Savarin
http://www.ferrandi-paris.fr/sites/ferrandi/files/file_user/documents/labo-creativite-culinaire/table-ouverte
http://www.education.vic.gov.au/languagesonline
http://chefsimon.com/madeleine.htmhttp://tpe-gastronomie-stjoseph.e-monsite.com/pages/i-la-gastronomie-reflet-de-l- identite.html

# L'écriture créative en classe de FLE

*Prof. ILIE ALEXANDRA-ANDREEA*
*Liceul Tehnologic Cogealac, Constanța*

En tant qu'enseignant, j'offre souvent des activités de rédaction comme exercices à mes étudiants. En classe, l'écriture des élèves est notamment consacrée à la prise de notes. Ils ont rarement l'occasion d'exercer leur style personnel, autrement dit, ils n'ont pas l'opportunité d'adopter la posture de l'écrivain eux-mêmes. Pourtant, à un moment donné, les étudiants peuvent s'ennuyer, tout en provoquant la situation où ils refusent d'écrire.

Par conséquent, il faut que le professeur rende le processus d'apprentissage-enseignement plus intéressant, afin de motiver les apprenants. Il est important d'aborder des activités qui suscitent leur motivation et qui correspondent à leur niveau d'intérêt et d'aptitudes. Ainsi s'impose-t-il **une autre approche**: celle des ateliers d'écriture en classe, ateliers qui développent la créativité de nos élèves, tout en permettant d'écrire sans peur d'être jugé.

Dans un atelier d'écriture, si les apprenants écrivent un texte, ils le font plutôt pour leur propre plaisir que pour obtenir une bonne note. Ce plaisir est tiré de l'ambition à rédiger un texte qui, par la suite, sera lu, à haute voix, par les apprenants, et mettra en valeur leur qualité d'écrivains.

L'atelier est un lieu d'échange, de liberté d'expression, de communication et convivialité. Il sert à partager avec les autres des expériences réelles ou imaginaires, ce qui amène les élèves à exercer leur créativité, sous l'influence de grands auteurs. Aussi permet-il l'affirmation, le développement du savoir-être, l'apprentissage de la socialisation et le respect de l'autre.

Premièrement, il est très important de parler du concept de la créativité. Elle se définit comme une capacité de créer afin de valoriser la nouveauté et le changement. Du point de vue pédagogique, l'écriture créative est une technique de l'enseignement pouvant affirmer et stimuler l'inventivité des étudiants.

De cette manière, on encourage les élèves à jouer avec la langue, tout en abordant l'écriture sous une forme ludique. L'écriture d'invention pourrait développer l'intérêt, et parfois même l'enthousiasme des étudiants.

Dans une fiche intitulée: *L'écriture créative en classe de français langue étrangère*, V. Vanderheyde propose les huit principes de l'atelier d'écriture:

1. L'expression écrite est abordée d'une approche communicative qui privilégie l'interaction
2. Les activités d'expression écrite doivent être précédées (ou suivies) d'autres activités d'expression orale, de lecture et de compréhension orale qui ont le rôle de créer le *contexte* nécessaire pour mener à bien la tâche.
3. On peut déclencher la production à l'aide d'un support auditif ou visuel : un extrait de film, une image, un clip vidéo, un texte littéraire, un air de musique…
4. Les supports pédagogiques utilisés seront authentiques
5. Encourager les apprenants à s'*entraider* dans la phase de relecture et de correction de leurs textes. C'est ainsi que le processus d'apprentissage sera stimulé par l'interaction et le dialogue.
6. Le professeur met en route le processus d'apprentissage et fonctionne comme *personne ressource* à la disposition de l'apprenant.
7. Les apprenants travaillent individuellement ou en groupes. Ainsi apprennent-ils à trouver l'information dont ils ont besoin en consultant le dictionnaire, Internet, une grammaire, leurs compagnons de classe etc.
8. À la fin, on fait une *mise en commun collective* sous forme de lecture à haute voix, de composition d'un recueil de textes (illustré) ou d'affiches apposées aux murs de la classe. Que le texte soit rédigé individuellement, en groupes ou par classe entière, chaque individu sera mis en valeur par la réussite collective, ce qui motivera davantage les apprenants. (V. Vanderheyde, 2001)

L'auteur propose, dans la même fiche, un exemple d'activité d'écriture créative, au niveau intermédiaire : ***La lettre d'amour*** à la manière de Guillaume Apollinaire.

Cette fiche a été le point de départ dans la création de ma propre fiche, dans le cadre d'un atelier de lecture que j'ai réalisé avec les élèves de X$^{e}$ classe du Lycée Technologique de Cogealac. Les élèves ont abordé le poème de Guillaume Apollinaire – *Lettre d'amour.* On a commencé par une activité de remue-méninges où on a demandé aux élèves de nommer des couleurs et de les associer à des idées, des objets ou des parties du corps. Ensuite, le texte a été lu et discuté librement en classe, sans que l'on cherche à en faire un commentaire organisé. Les élèves ont été invités à chercher 6 adjectifs de couleur qui interviennent dans le poème, et de nommer les parties du corps que le poète associe à ces couleurs.

À partir du poème de Guillaume Apollinaire, les élèves ont été invités à écrire un poème intitulé ***Lettre d'amour***, qui commence par la phrase d'Apollinaire : *Mon amour, je t'aime aujourd'hui en bleu ...*

Les élèves ont travaillé individuellement ou en groupes, en consultant le dictionnaire, le professeur ou leurs camarades. Dans le cadre de cette activité, on a également présenté la manière de Guillaume Apollinaire de faire de ses poèmes des dessins, ou des « **Calligrammes** ». On a demandé des réactions face à ce type de poème et ensuite, on a proposé aux élèves de construire leurs propres calligrammes, sur le thème de l'amour.

Les textes et les dessins obtenus ont été intéressants et tous les élèves ont joué le jeu. On a fait une lecture à haute voix de toutes les créations qui, par la suite, ont été publiées dans la revue du lycée.

Les élèves ont aimé participer à cette expérience. Les textes et les dessins n'ont pas été notés, mais les commentaires qu'ils ont suscités ont permis une authentique rencontre avec le texte de l'auteur proposé. Beaucoup de choses sont possibles en atelier d'écriture, et cette pratique me semble définitivement avoir une place importante à l'école. C'est à travers les ateliers d'écriture que j'ai amené mes élèves à accéder au plaisir d'écrire.

Tout enseignant devrait aborder l'atelier d'écriture de manière régulière dans ses cours, pour que les élèves s'y habituent. Ce type d'activité rend le processus d'apprentissage plus attractif et intéressant. C'est à l'enseignant de choisir les jeux et les moyens pédagogiques nécessaires, selon le niveau de compétence des étudiants. Le jeu d'écriture, qui se déroule collectivement, permet la communication et l'intégration, ce qui comporte le développement du sens critique. Le but de ces ateliers est de provoquer chez l'apprenant, une réelle passion pour l'écriture, la curiosité et le chemin vers l'autonomie.

***Bibliographie et webographie :***


- Darmawangsa, Dante, *Atelier d'écriture dans l'enseignement de la production écrite. Revue « Cadence »*, édition XXV, 2008
- ROBERT, Jean-Pierre. (2008). *Dictionnaire pratique de didactique du FLE, 2$^{e}$ édition revue et augmentée*, Ophrys, 2008
- Tardieu, Elisabeth & Van Hoorne, Nathalie. Les ateliers d'écriture créative. [En ligne] http://elisabeth.tardieu.free.fr/ateliers_ecrit_creative_en_cl_de_fle.pdf [consulté le 20 septembre 2017)

https://bavardismes.wordpress.com/2014/02/08/pratiquer-lecriture-creative-en-classe/

- [consulté le 20 septembre 2017)

# LA LECTURE DU DOCUMENT AUTHENTIQUE EN CLASSE DE FLE

*Prof. Irina Constantinescu*
*Liceul tehnologic "Virgil Madgearu", Constanta*
*Email : constantinescu.ina@gmail.com*

*L'article suivant se propose de passer en revue les différentes approches de la lecture en classe de FLE ainsi que les divers types de documents authentiques existants.*
*À la fin, on propose un exemple d'exploitation didactique d'un document authentique.*

*Mots clés : lecture, enseignement du FLE, approche, document authentique, texte écrit*

La lecture définie comme « compréhension écrite » est une des quatre compétences linguistiques vers lesquelles est orienté tout enseignement du FLE. Aujourd'hui la compétence textuelle ne doit pas être négligée en classe de FLE d'autant plus que les examens officiels (DELF) consacrent des modules à évaluer cette compétence et les apprenants sont conscients de l'importance de savoir lire en FLE pour pouvoir se débrouiller dans des situations de communication.

## 1. Différentes approches de la lecture dans l'enseignement du FLE

L'histoire de l'enseignement des langues étrangères est un domaine traversé par de fréquents changements. Ses pratiques étaient modifiées partiellement ou même radicalement suivant l'alternance de positions pédagogiques en vogue dans chaque époque. Chaque courant pédagogique apportait des changements importants, des « innovations » qui étaient censées « corriger » les failles des courants précédents.

Dans les courants précédant l'approche communicative, l'enseignement des quatre compétences de manière équitable n'était pas pratiqué. Selon chaque approche, les compétences orales ou écrites étaient mises en valeur au détriment parfois total des autres. Ainsi l'écrit, dans les cours des langues, a eu des moments de survalorisation et des moments de négation totale, selon les approches. Avec l'enseignement de l'écrit vient la lecture qui a également suivi ce « mouvement de pendule » qui la mettait à l'honneur ou à l'écart dans les programmes d'enseignement.

**L'approche traditionnelle** est celle qui a le plus valorisé les pratiques de lecture/écriture. L'écrit et la littérature, en particulier, étaient considérés comme des modèles d'apprentissage de la langue. Selon cette méthode, la lecture en langue étrangère consistait à être capable d'établir des correspondances entre la langue maternelle et la langue étrangère. La dimension interprétative et créative de la lecture/écriture n'était pas prise en compte. Les textes étaient des sources de lexique et une manière de voir des règles de grammaire en application. Enfin, l'enseignement de la lecture, même s'il était survalorisé était encore très restreint.

**L'approche structuro-béhavioriste** a préconisé, quant à elle, le contraire de l'approche traditionnelle. L'objectif principal de cette méthode était l'apprentissage de la langue orale. La langue écrite et la lecture n'apparaissaient qu'en fin de formation, lorsque l'apprenant avait bien maîtrisé la langue orale. La lecture est conçue comme un exercice systématique qui vise à renforcer l'oral, sans l'objectif de préparer l'étudiant à lire le sens du message.

Dans **l'approche structuro-globale audio-visuelle (S.G.A.V.),** l'expression orale est encore la compétence privilégiée. Même si cette approche prétend travailler déjà les quatre compétences, la lecture apparait plutôt en fin de formation et elle est faite à haute voix pour pratiquer la prononciation, le rythme et l'intonation. La compréhension du sens des textes est encore une fois très négligée par rapport à la langue orale, plus précisément la prononciation.

C'est seulement **l'approche cognitive** qui prépare le terrain pour la réhabilitation de l'enseignement de la lecture en classe de langue. Car c'est la première méthode qui met la compréhension du sens au centre de l'apprentissage. On va commencer à

s'intéresser davantage au sens et aux relations entre les mots qu'à leurs formes. Ainsi les textes écrits regagnent place dans l'enseignement. Cette nouvelle démarche pour la lecture en langue étrangère introduit alors deux aspects très significatifs: d'une part, elle propose que la recherche du sens soit l'objectif principal de la lecture et d'autre part, que les documents utilisés soient les plus variés possible pour motiver la lecture et favoriser l'acquisition du vocabulaire.

Dans **l'approche communicative**, l'écrit et la lecture vont reconquérir une place importante dans l'enseignement. Pourtant cette réhabilitation de la lecture ne signifie pas un retour aux pratiques anciennes mais, au contraire, elle est fortement influencée par le fait que les connaissances du lecteur et ses objectifs de communication jouent un rôle très important dans la construction du sens du message. Les pratiques de lecture mettent ainsi en jeu plus qu'une compétence linguistique: une compétence culturelle et intertextuelle. Les textes utilisés en classe changent aussi: c'est l'apogée du *document authentique*. L'approche communicative veut permettre à l'apprenant d'être le plus proche possible des situations de communication réelles et pour cela, elle abandonnera les textes fabriqués, jugés trop artificiels, pour se servir des documents authentiques les plus variés.

Ce bref aperçu des principales approches en didactique des langues permet de voir les changements de pratiques pédagogiques que chaque courant a apportés ainsi que les traces et les conquêtes que certains nous ont laissées. Je parle notamment des importants apports à la didactique de la lecture en classe de langues légués par l'approche cognitive et l'approche communicative. Ces approches ont permis la réhabilitation de la lecture, mais encore plus important, ils démontrent une manière différente de travailler la lecture. Les textes écrits ne peuvent plus être considérés comme des sources d'exercices de grammaire, de vocabulaire ou de traduction. On n'est plus obligé à déchiffrer des textes mots à mots. Ces approches ont montré qu'il fallait plutôt faire comprendre le sens global des textes.

En français langue étrangère c'est à partir de la moitié des années 1970 que l'on a commencé à s'intéresser à la compréhension du sens en lecture. La didactique de la lecture en FLE commence alors à prendre en compte la participation de l'apprenant-lecteur dans la construction du sens du texte lu.

Ces changements de statut et de rôle de la lecture en apprentissage du FLE sont concrétisés par l'apparition des matériels pédagogiques et des ouvrages théoriques spécialisés. Parmi les ouvrages théoriques, deux livres ont marqué et marquent encore la didactique de la lecture en français langue étrangère : *Situations d'écrits* (1979) de Sophie Moirand et *Lectures interactives* (1991) de Francine Cicurel. À la fin des années '70 et début des années '80, *Situations d'écrits* (1979) révolutionne la didactique de l'enseignement de la lecture/compréhension de textes en FLE en proposant une approche de lecture globale contraire à la lecture linéaire préconisée par des approches antérieures. Une dizaine d'années plus tard, *Lectures interactives* (1991), le livre de Francine Cicurel renforce l'influence que cette approche a exercée et exerce encore dans la didactique de l'enseignement de la lecture en FLE.

## 2. L'Approche globale des textes

Dans *Situations d'écrits* (1979) Sophie Moirand présente un nouveau modèle de lecture : l'Approche globale des textes. Pour un apprenant adulte qui lit déjà dans sa langue maternelle la lecture ne se fait pas graphème par graphème, elle se fait par des saisies globales, on aperçoit les mots globalement. La lecture globale de Sophie Moirand consiste donc à transférer en langue étrangère des habitudes et des stratégies que le lecteur possède déjà dans sa langue maternelle: perception globale des mots et des phrases et construction du sens à travers le repérage de l'architecture du texte, les savoirs extra-linguistiques du lecteur ainsi que ses intentions de lecture.

Cette approche propose alors une alternative à la lecture linéaire, à la tendance de vouloir déchiffrer chaque mot d'un texte : le texte doit être perçu dans sa globalité, comme une image. L'Approche globale permet alors de travailler des documents écrits authentiques même avec des étudiants débutants, car on leur demande d'appréhender le sens global même

s'ils sont encore incapables de comprendre tous les mots du texte. Cette défaillance linguistique sera atténuée par d'autres compétences que possède l'apprenant-lecteur. Sophie Moirand définit alors *la compétence de lecture* comme la capacité de trouver l'information que l'on cherche dans un texte, de le comprendre et l'interpréter de manière autonome. Cette compétence serait formée par trois compétences: *la compétence linguistique*, *la compétence discursive* et la *compétence référentielle ou culturelle*.

Pour Sophie Moirand, un texte ne peut être compris ou interprété sans la prise en compte de sa situation de production (qui écrit, à qui, pourquoi...). Comme dans la lecture en langue maternelle, notre interprétation est très souvent modelée par la connaissance de ces données. Beaucoup d'informations sur sa situation de production sont fournis par le contexte, l'entourage ou le support dans lequel le texte est publié. Idéalement, un texte utilisé en classe ne devrait jamais être privé de son contexte, comme dans la vie réelle. Pour des questions pratiques les documents utilisés dans les manuels, même s'ils sont authentiques, ils sont très souvent découpés de leurs contextes. Pourtant ces informations écrites ou iconographiques sont des indices très significatifs dans la découverte du sens.

Un autre point très important aussi pour Sophie Moirand est de prendre en compte les motivations et les intentions de lecture, car celles-ci vont aussi influencer directement la façon dont le lecteur va donner du sens à un texte. Dans la vie quand on lit volontairement un texte, c'est avec un objectif, on lit parce qu'on veut savoir quelque chose et c'est cette volonté de savoir qui va motiver mais aussi définir les textes et les types de lecture que le sujet lisant mettra en place. Sophie Moirand souligne qu'en situation scolaire on perd totalement cette authenticité de l'acte de lire. Les textes ne sont jamais assez diversifiés comme dans la vie, mais principalement on n'a pas un objectif de lecture, à part l'acte de lire lui-même. C'est pour cela que la lecture en classe de langue termine toujours par se transformer en explication de vocabulaire et de grammaire. Sans avoir un objectif de lecture, les apprenants ne développent non plus des stratégies de lecture et de construction du sens. Ces objectifs de lecture en classe de langue peuvent être simulés par des consignes de lecture qui doivent faire que l'apprenant-lecteur utilise des stratégies de lectures variées ainsi que lui donner la sensation de lire avec un objectif, pour accomplir une tâche.

Pour résumer l'approche globale des textes, Jean-Pierre Cuq et Isabelle Grucca (2005) ont décomposé la démarche de lecture proposée par Sophie Moirand en deux phases principales. Dans la première, on trouve la perception de l'ensemble du texte pour observer son caractère iconique et repérer des marques importantes comme : des titres, des sous-titres, des intertitres, des éléments typographiques, des photos, etc. Cette première phase est un moment d'observation qui permettra au lecteur de se familiariser avec le texte et de rassembler des informations importantes sur son genre. Dans une deuxième étape, la lecture sera orientée vers certains éléments très importants pour initier la compréhension du texte. Ces éléments sont : le repérage des mots clés, la perception de l'organisation du texte à travers le repérage des articulateurs logiques, rhétoriques, déictiques, spatio-temporels et des éléments anaphoriques, l'importance donnée aux débuts et fins de paragraphes et la recherche des éléments d'ordre énonciatif et des marques de discours rapporté. À la fin de cette phase l'apprenant doit être capable de répondre aux questions : « qui? », « quoi? », « à qui? », « où? », « quand? », « comment? », « pourquoi? ». Cette approche a donc pour objectif principal de faire construire le sens global du texte sans devoir passer nécessairement par une lecture linéaire ou le déchiffrage du texte.

### 3. La lecture interactive en FLE

L'ouvrage de Francine Cicurel (1991) présente un modèle de lecture basé sur les théories de la lecture en langue maternelle de l'Approche globale de Sophie Moirand. Pour elle, la compréhension d'un texte réside dans la combinaison de la reconnaissance d'éléments du code linguistique et des connaissances du lecteur. Dans sa méthodologie interactive la compréhension se fait justement de la « coopération »/ « interaction » entre les connaissances du lecteur et les informations

fournies par le texte. La lecture n'est pas passive, elle demande constamment au lecteur de faire interagir ses connaissances. Le lecteur doit donc opérer un va-et-vient constant entre son encyclopédie et le texte. L'encyclopédie du lecteur est formée par des expériences culturelles et intellectuelles qu'il accumule au cours de sa vie. C'est ainsi l'apprenant-lecteur peut réussir à surmonter les difficultés linguistiques que pose un texte en langue étrangère.

Francine Cicurel présente les diverses stratégies mises en place par le lecteur, selon le type de texte et son projet de lecture. Elle fait aussi réfléchir sur la variété des stratégies qu'on utilise dans la vie quotidienne, en langue maternelle, de manière si spontanée qu'on ne s'en rend même pas compte. Selon elle, il faut essayer de reproduire ce geste spontané dans la classe de langue, en variant les objectifs de lecture et les types de documents. En classe de langue on a tendance à utiliser la plupart du temps la lecture studieuse. Pour Francine Cicurel il faut, au contraire, proposer des activités qui fassent travailler les divers types de lecture. Apprendre à lire, c'est être capable de choisir soi-même sa stratégie selon la situation, le type de document et la raison pour laquelle on lit.

Pour l'application pratique du modèle interactif de lecture, Francine Cicurel présente des pistes pour commencer la découverte du sens d'un document. Ce sont les entrées pédagogiques d'un texte: des signaux qui permettent d'entrer dans le texte. Elle présente également ***les étapes d'une démarche de lecture*** qui ont pour but la découverte petit à petit du sens, l'entrée progressive dans le texte. On part du connu pour élargir progressivement la compréhension. On entre dans le texte par le connu, par ce que nous permet d'anticiper le sens global du texte. Une des manières d'entrer dans le texte est *le repérage des signaux visuels*, très présents par exemple dans la presse. Ces signaux ou variables visuelles permettent d'anticiper sur le contenu et de combler les zones inconnues.

Une autre manière *d'entrer dans un texte est à travers ses mots*, notamment les mots connus. Il faut encourager les lecteurs à s'appuyer sur les mots connus et leurs contextes pour trouver le sens des mots ou des phrases inconnues. C'est par l'interaction entre les mots connus et les mots inconnus que va se construire le sens. Parmi les mots qui peuvent favoriser l'entrée dans le texte, il y a *les mots du titre*. Le titre est une entrée très importante dans le texte, car il est parfois une sorte de résumé, il présente parfois le thème ou l'idée principale du texte. Il permet donc d'anticiper le contenu du texte avant même de commencer à lire. On peut aussi *travailler les mots-clefs du texte* par un jeu d'association lexicale, on crée ainsi des réseaux lexicaux qui comporteront certainement quelques mots présents dans le texte. Le lecteur connait alors des mots importants avant même la lecture qui vont lui permettre d'entrer dans le texte.

Francine Cicurel propose une division en **quatre étapes du travail de lecture en classe.** Dans *la première étape* l'enseignant doit orienter/activer les connaissances des apprenants qui ont un rapport avec le contenu du texte. Cette étape se fait notamment avant la distribution du texte, elle doit préparer la lecture. *La deuxième étape* se situe aussi avant la lecture, elle prépare également l'entrée dans le texte. C'est une observation/prise d'indices qui permettra l'anticipation du sens. Cette étape doit familiariser le lecteur avec le texte. Elle peut générer une lecture-balayage, un regard rapide et général sur le texte. *La troisième étape* est la lecture avec un objectif. C'est une lecture recherche guidée par des consignes qui ont pour but de motiver une lecture avec des objectifs spécifiques. Elles sont toujours sous la forme d'une demande de faire et leur objectif est de favoriser la compréhension et non pas évaluer. Dans *la quatrième étape* l'enseignant doit faire réagir sur le contenu du texte. Il doit ainsi faire relier les connaissances apportées par le texte avec celles que l'apprenant possédait déjà et qui lui ont permis la compréhension. Elle va opérer ou consolider l'interaction entre ces connaissances. Elle favorise aussi l'interaction entre les apprenants, car la plupart du temps l'enseignant les fait réagir oralement, avec des débats où ils peuvent échanger leurs opinions.

**4. Le document authentique**

C'est tout document produit à des fins autres que l'apprentissage d'une langue seconde,

c'est un énoncé produit dans une situation réelle de communication. Son utilisation est privilégiée par les

méthodes communicatives pour plusieurs raisons :

- il favorise le succès de l'enseignement et stimule le désir d'apprendre, les élèves faisant preuve d'un grand enthousiasme à leur égard.
- Il favorise l'autonomie d'apprentissage de l'apprenant qui réutilisera en dehors de la classe les techniques apprises
- Il permet aux professeurs d'aborder des aspects de l'usage langagier estimés importants, mais pour lesquels il n'existe pas de véritable description ; il permet de travailler non seulement les aspects linguistiques de la langue, mais aussi sa dimension pragmatique.

**Types de documents authentiques**

Dans nos classes, le fait de présenter des textes avec des points de grammaire très clairs sert à faire conscient l'élève que la forme grammaticale apprise en classe es utilisée dan des textes de la vie courante et pas seulement dans des manuels de grammaire.

Francine Cicurel (1991) propose dans son livre une classification des documents authentiques :

**Les textes médiatiques** issus de la presse, dans lesquels on peut trouver des sous-types comme textes d'information (faits divers), d'opinion, des petites annonces, des portraits de presse, de la publicité et des textes pour détendre le lecteur.

Le journal et les hebdomadaires sont toujours une source de matériel assez intéressante pour le professeur de FLE ; mais quand il s'agit de travailler avec des jeunes adolescents dont le niveau de langue n'est pas très fort et dont les intérêts sont difficiles à déterminer, il faut utiliser des parties des journaux ou des hebdomadaires plus simples et qui attirent les élèves. L'exploitation du texte ne vise pas seulement à travailler la lecture, mais aussi à renforcer e travail en classe.

**Les textes de l'environnement** quotidien sont les documents qu'on trouve dans la vie quotidienne, dans la rue et qui décrivent plusieurs actes de parole. Pour les bien comprendre, les apprenants devraient d'abord identifier la situation de communication.

**Les écrits dialogués**, c'est-à-dire les textes épistolaires, offrent à leur tour beaucoup d'informations sur la civilisation française. Les apprenants y repèrent facilement le scripteur et le récepteur du message.

**Les écrits professionnels** sont ceux que l'apprenant doit lire ou consulter dans le cadre de son travail.

**Les écrits littéraires** – le professeur de langue se trouve toujours face au doute de proposer des textes littéraires adaptés ou non. Les maisons d'édition proposent de plus en plus des textes fabriqués avec des histoires simples qui peuvent plaire aux élèves et les attirer vers la lecture.

**Exemple d'exploitation d'un document authentique - l'article de presse (niveau B1)**

**Lisez avec attention l'article suivant :**
**The Voice : la voix du succès pour TF1 ?**
( Par Brice L.)

Trois ans après la fin de la "Star Academy", et alors que "M6" a - pour l'instant - abandonné la "Nouvelle Star" et "X Factor", "TF1" devrait lancer prochainement un nouveau télé-crochet. Un pari risqué, mais un concept novateur.

Les dernières tentatives pour faire entrer la musique dans le petit écran ont été peu fructueuses, tant pour "M6" qui a décidé de ne pas lancer de deuxième saison de "X Factor", que pour "France 2", qui s'est sévèrement pris les pieds dans le tapis avec "Sing-Off 100% Vocal". Pourtant, les chaînes croient encore au format, en témoigne le retour en grande pompe de la "Star Ac'" sur "NRJ 12".

**Un pari osé vu les récents échecs**

"TF1" a de son côté acquis un programme inédit, "The Voice", originaire des Pays-Bas (comme la plupart des émissions de télé-réalité) et qui, en raison de son succès, est en train d'être adapté dans le monde entier. Le pari est osé vu les récents échecs, mais la chaîne tient peut-être la clé du succès, pour au moins trois raisons.

1. D'abord, le potentiel de "The Voice" (ou plutôt "The Voice : la plus belle voix") repose sur son originalité, ce qui est un sérieux atout pour ce genre d'émission. Il est vrai qu'en matière de télé-crochet, on a vite l'impression que le tour de la question a été

fait. Un jury, des castings, des notes, du coaching… difficile de faire réellement varier le thème. Pourtant, dans "The Voice", la particularité est que les jurés sont dos au candidat lors des premières auditions. Ils se retournent et ne voient le candidat qu'ensuite. C'est LE détail qui est mis en avant et ça ne peut qu'attirer tous ceux qui se disent - sans doute à raison - que les candidats des émissions télé sont d'abord choisis sur leur physique. Les auditions à l'aveugle ne sont d'ailleurs pas la seule originalité, puisqu'à l'étape suivante, les candidats s'opposent sur des "battles".

2. Autre condition pour un télé-crochet réussi : le jury. C'est le caractère et la personnalité des jurés de la "Nouvelle Star" qui avaient au départ fait le succès du programme. La version américaine de "The Voice" s'est d'ailleurs fait un nom en recrutant des stars comme Christina Aguilera ou Adam Levine, le chanteur des Maroon 5. "TF1" l'a bien compris et on sait d'ores et déjà que Garou et Florent Pagny seront membres du jury, deux chanteurs connus et reconnus pour … leur voix. Voilà deux pointures qui capteront l'attention, même si les deux autres membres du jury seront peut-être moins célèbres.

3. Enfin, on le sait, pour lancer de nouveaux programmes, l'art est de faire monter l'engouement et l'attente des futurs téléspectateurs, de créer et d'entretenir le fameux "buzz". Et le moins que l'on puisse dire, c'est que "TF1" ne s'en est pas privé. Depuis déjà quelques mois, et alors que la date de lancement n'est pas encore connue (elle a été repoussée à plusieurs reprises), la promotion est assurée à plein régime et les spéculations vont bon train sur la composition du jury encore inachevée (le nom de Céline Dion a même été évoqué !) et sur le choix de l'animateur (Nikos, Arthur ou quelqu'un d'autre… ?). Pendant ce temps, on ne fait que parler du programme, alors que les castings viennent de débuter.

Ajoutons à cela le générique, punchy et efficace. Il ne manque alors plus que le timbre des candidats (et le talent du futur animateur) pour faire de l'émission une réussite. Quoi qu'il en soit, "The Voice : la plus belle voix" a tout d'un projet prometteur, sur lequel "TF1" mise apparemment beaucoup. Un échec signerait sans doute la disparition - du moins temporaire - des télé-crochets. Un succès montrerait que, comme pour la télé-réalité, le genre sait se renouveler à condition d'oser l'originalité, et donc qu'en télé, encore une fois, rien n'est acquis...

*Article issu de* Le Nouvel Observateur

**Exercice 1- Choisissez la bonne réponse :**

- Comment s'appelle la nouvelle émission et sur quelle chaîne sera-t-elle diffusée ?

a) Star Academy sur M6

b) The battles sur France 2

c) The Voice sur TF1

- De quel pays sont originaires la plupart des émissions de téléréalité ?

a) États-Unis

b) Pays-Bas

c) France

- Quelles sont les innovations de ce concours de chant ?

a) Les jurés choisissent les candidats à l'aveugle et après le public décide quel candidat passe à l'étape suivante

b) Les jurés sont dos au candidat lors des premières auditions, puis les candidats doivent gagner un combat.

c) Le public décide quel participant peut passer à l'étape suivante

**Exercice 2 – Choisissez la bonne réponse :**

- Selon l'article, TF1 a fait **un pari risqué** c'est-à-dire :

a) La chaîne de télévision pense que pour réussir il faut respecter la structure des

anciennes émissions comme *X Factor* ou *la Nouvelle Star*

b) TF1 sait que le public adore ce type d'émissions, c'est pourquoi la chaîne a décidé de créer un nouveau concours

c) TF1 a décidé de faire un programme inédit, même si les derniers télé-crochets n'ont pas eu de succès

- Un télé-crochet est :

a) Une émission de télévision qui met plusieurs candidats en compétition

b) Un concert diffusé en direct

c) Une émission de télévision pour suivre la vie quotidienne d'un groupe de personnes

- Selon l'auteur de l'article, quelles autres conditions sont indispensables pour qu'un télé-crochet réussisse ?

a) La qualité vocale des candidats et la personnalité de l'animateur

b) La personnalité des jurés et la promotion

c) Le choix de chansons et la publicité

**Exercice 3 - Trouvez le bon synonyme des expressions en gras :**

Propositions
Réponses

1 ) Faire entrer la musique dans **le petit écran**
Trébucher, se tromper

2 ) Qui s'est sévèrement **pris les pieds dans le tapis...** Provoquer l'enthousiasme

3 ) **Le retour en grande pompe** de la Star AC...
La solution pour réussir

4 ) La chaîne tient peut-être **la clé du succès...**
La télévision

5 ) L'art est de **faire monter l'engouement...**
Avec beaucoup de luxe

***Références bibliographiques :***


1.CICUREL, F.- *Lectures Interactives en langue étrangère*. Paris: Hachette FLE, 1991.

2.CUQ, J.-P. et GRUCCA, I. - *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde,* Grenoble : PUG, 2005.

3.POSLANIEC, Christian, et HOUYEL, Christine - *Activités de lecture,* Paris : Hachette, 2000.


***Sitographie :***


http://www.bonjourdefrance.com/exercices/contenu/20/fichesPedagogiques/620.html

# Les stratégies d'apprentissage: les facteurs liés à la personnalité

*Prof. Dana STAVROSITU*
*Lycée Technologique « Virgil Madgearu » Constanta*
*danasvs@yahoo.com*

## Le style d'apprentissage

Le style d'apprentissage est habituellement dini comme le mode préféré d'apprentissage de l'individu, de sa façon globale d'approcher une tâche d'apprentissage. Il s'agit d'un comcept très vaste qui peut englober de nombreux facteurs cognitifs ou socio-affectifs.

Parmi les derminants probables du style d'apprentissage, celui qui a fait l'objet du plus grand nombre de travaux est le style cognitif. Selon ce concept, un individu est dit « indépandant du champ » ou « dépandant du champ » d'après ses résultats au Imbedded Figure Test par Witkins et coll.(1971). Ce test est censé révéler la façon dont un individu perçoit et organise le monde. Ceux qui réussissent bien à ce test, les indépandants du champ, sont plus habiles à départager l'esentiel de l'accessoire et à identifier, analyser et resoudre un problème donné. Les dépandant du champ, par contre, ont une approche plus globale, voient le monde comme un tout non analysable et ont la difficulté à isoler un élément de son contexte. Par contre, ils sont plus habiles à saisir l'ensemble d'un problème et ont une vision plus généralisante. En somme, le premier est analytique et, le seconde, globaliste.

Les premières recherches sur la dépendance ou l'indépendance du champ se sont surtout penchées sur l'aspect cognitif du processus d'apprentissage. Cependant, Witkins et coll.(1971) ont tenté de l'associer à d'autres dimensions de la personnalité. Ils ont postulé que les dépandant du champ étaient plus gréaires, plus ouverts, plus sensibles et plus intéressés par les autres, en somme plus compétants dans leurs relations interpersonnelles que les indépandant du champ. Ces derniers sont vus comme plus cérébraux, plus détachés et plus impersonnels.

Y a-t-il des liens entre le style cognitif et le succès dans l'apprentissage d'une langue seconde ? Vu la description de ces types, on pourrait être tenté de postuler que les indépandants du champ auraient de meilleurs résultats en compétence linguistique ou grammaticale et que les dépandant du champ auraient un avantage en compétance de communication. La réalité n'est pas aussi simple. Cette corrélation était plus faible (0,31 pour la compréhension orale et 0,25 pour l'expression orale). En compréhension de l'écrit et en expression écrite, les corrélations sont nulles. Dans une recherche réalisée auprès d'enfants en immersion à l'élémentaire, Genesee et Hamayan (1980) rapportent de corrélations faibles entre l'indépandance du champ et des mesures de compétence générale, plus particulièrement pour la compréhension orale. Ce qu'ils ont trouvé de plus significatif, c'est que l'indépendance du champ était hautement reliée à d'autres mesures de la capacité de raisonnement non verbal.

Les recherches de Bialystok et Frohlich (1978) ne rapportent aucune corrélation significative entre l'indépandance du champ et des mesures de compétence. Pour elles, ce facteur ne joue qu'un rôle mineur dans l'apprentissage des langues secondes. Tucker, Hamayan et Genesee (1976) arrivent à des résultats du même ordre, mais trouvent des liens significatifs entre l'indépendance du champ et des mesures de ce qu'ils appellent des habiletés langagières générales. Jusqu'à maintenant, il n'a pas été démontré que l'un de ces types est superieur à l'autre dans l'apprentissage d'une L2.

Quant à savoir, s'il y a des liens entre le style cognitif et le choix des stratégies d'apprentissage, on serait tenté d'en postuler l'existence. Jusqu'à maintenant, aucune recherche n'a porté sur cette question. Oxford (1990) mentionne des travaux en cours aux Etats-Unis au Defense Language Institute, mais les donnés de ces recherches ne sont pas encore publiées. ( Sur les liens possible entre le style d'apprentissage et l'apprentissage d'une L2, voir Willing 1988 et Ouellette 1991.)

## Bibliographie.

CYR, Paul, Les stratégies d'apprentissage, édition CLE International, cool. Didactique des Langues Etrangères, Paris 1998

CORNAIRE, Claudette, La compréhension orale, édition CLE International, coll. Didactique des Langues Etrangères, Paris 1998.

# LE ROMANTISME ET LE MOUVEMENT ROMANTIQUE

*MLADIN Adriana*
*Liceul Teoretic ,,Mihai Viteazul'' Băilești*

Le lyrisme romantique peut être définit comme « L'expression passionnée et imagée de sentiments individuels sur des thèmes communs.» *(1)*. En effet, les poètes romantiques (Lamartine, Hugo, Musset) chantent la joie et la douleur, le doute ou la foi, la crainte et l'espérance, la patrie, l'amour, la mort, etc. Ils expriment par les vers leurs impressions personnelles parce qu' « en se peignant, ils ont peint la nature humaine. » *(2)*.

Les écrivains romantiques substituent à la recherche d'une vérité universelle et abstraite la description d'une expérience particulière et concrète. Aux classiques, ils reprochent d'avoir posé en principe la souveraineté de la raison qui impose les mêmes exigences à tous les hommes, et d'avoir sacrifié à cette faculté privilégiée les caprices de la rêverie ou les élans du cœur qui livrent le secret des âmes individuelles. Boileau disait : « Aimez donc la raison » *(3)*; Musset affirme au contraire qu'il faut déraisonner. Poètes et romanciers évoquent leurs amours, leurs deuils, leurs aspirations, leurs délires, révélant ainsi au public les profondeurs de leur sensibilité ou bien encore ils s'évadent en imagination vers des siècles disparus, vers des contrées lointaines, dont ils tentent de faire revivre la poésie ou la splendeur. Les romantiques opposent aux règles de l'art la liberté dans l'art. Impossible de traduire dans une langue conventionnelle la fraicheur des émotions vécues, la richesse des visions rêvées : il faut donc utiliser tous les mots évocateurs sans craindre d'appeler les choses par leur nom. On remarque une tendance d'affranchir l'individu des contraintes imposées par l'ordre religieux ou social et on célèbre le droit à la passion, le droit au bonheur. Ils créent un type de héros sombre et fatal, révolté contre les hommes et parfois même contre Dieu, abandonné à des forces obscures qui l'entrainent dans l'abime et ce beau ténébreux exerce sur les âmes un attrait redoutable par la singularité tragique de son destin.

On peut définir le lyrisme romantique comme « L'expression passionnée et imagée des sentiments individuels sur des thèmes communes » *(4)*. En effet, Lamartine, Hugo, Musset chantent la joie et la douleur, la crainte et l'Esperance, le doute et la foi, la patrie, l'amour, la mort, etc. Vers 1848, on observe une réaction contre les excès de lyrisme. Théophile Gautier peint « le monde extérieur » et les Parnassiens, dont Leconte de Lisle est le chef, ne se prennent plus eux-mêmes comme sujet de leur poésie. La plupart sont infidèles à leurs propres théories, et comme Sully Prudhomme et François Coppée ils reviennent à la délicate analyse de leurs sensations. La littérature romantique est une littérature personnelle : les écrivains présentent très souvent leur propre vie, leurs douleurs, leurs souffrances. Beaucoup d'écrivains romantiques témoignent, dans leurs œuvres, d'une humeur sombre, d'une mélancolie qu'ils justifient par l'analyse de leur condition. Vers 1800 on observe une nouvelle réaction contre les Parnassiens. Trop soucieux de la perfection du style et de la versification, s'élèvent les Symbolistes qui ramènent la poésie à l'expression vague et imprécise des nuances les plus fugitives de la sensibilité.

Chez Lamartine, vers 1820, cette mélancolie n'est encore que vague à l'âme, aspiration incertaine au bonheur. Chez Musset ou Vigny, elle est associée à la désillusion qu'entraine la faillite des idéaux politiques, au désarroi que provoque la crise des croyances religieuses, au dégoût qu'inspire la tyrannie de l'argent. La mélancolie romantique, la malaise d'un monde bouleversé par les révolutions, les guerres, les troubles économiques ou sociaux, et qui cherche péniblement un nouvel équilibre. Aussi se prolonge-t-elle sous des formes de plus accentuées pendant la seconde moitié du siècle, et jusque dans la littérature souvent désespérée du temps présent. Souvent proche de l'inspiration frénétique apparait l'inspiration fantastique, dont la mode se répond, vers 1830, sous l'influence d'Hoffmann.

Le fantastique ne se confond pas avec le merveilleux conventionnel des récits mythologiques ou des

féeries, qui implique un dépaysement de l'imagination ; il se définit au contraire par une intrusion brutale du mystère dans le cadre familier de la vie réelle ; il est lie généralement aux états morbides de la conscience, qui dans les phénomènes de cauchemar ou d'hallucination, projette devant elle des images de ses angoisses ou de ses terreurs. Pour oublier la cruauté du siècle, certains écrivains se réfugient dans un rêve d'art. Les écrivains romantiques ou presque tous ont aspiré à un bonheur idéal. Lamartine dans les *Harmonies* décrit l'état d'extase ou se passe le spectacle des beautés de la Création. D'autres se passionnent pour les doctrines des illuministes. La plupart associent ou juxtaposent l'idéalisme sentimental au spiritualisme religieux ; ils attendent de l'Amour des jouissances comparables aux béatitudes célestes ; ou même ils confondent, comme Nerval, la recherche de Dieu avec celle d'un Eternel Féminin. Le romantisme apparait comme un essor du génie individuel en quête d'Absolu.

### *Les manifestations du romantisme*

Ils ont existé des foyers d'amitié, ou des poètes, des prosateurs, des peintres, des sculpteurs, qui ont associé leurs efforts pour l'abolition de contraintes surannées. Une fois leur objectif atteint, ces jeunes hommes se sont séparés pour jouir, chacun de leur cote, de l'indépendance ainsi conquise. Charles Nodier, bibliothécaire de l'Arsenal, prend l'habitude de réunir ses amis dans son salon tous les dimanches soirs. Mme Nodier et sa fille Marie accueillent les visiteurs. A ces réunions se rencontrent des écrivains, des critiques, des artistes de toutes tendances. Les principaux familiers du salon sont Victor Hugo, Emile Deschamps, Alfred de Vigny, Lamartine lors de ses passages à Paris ; un peu plus tard, Mérimée, Alexandre Dumas, Gérard de Nerval, Théophile Gautier, Honoré de Balzac, les peintres Delacroix et Boulanger, le sculpteur David d'Angers, le graveur Devéria. Au cours de ces échanges, des points de vue se précisent, des perspectives se dessinent ; mais aucune doctrine d'ensemble ne se dégage.

Sous la Restauration s'accomplit la métamorphose du gout qu'annonçaient les débats et les polémiques de l'époque impérial. Un esprit nouveau tend à se définir, soit dans des revues comme la Muse française ou dans des journaux comme le Globe, soit dans des manifestes comme la Préface de Cromwell, soit dans des cercles littéraires comme le salon de l'Arsenal et le cénacle de la rue Notre-Dame-des-Champs. A travers la diversité des tendances, on discerne une évolution générale : le romantisme est d'abord timide ; puis il devient une doctrine de combat et lutte. En 1830, le succès tumultueux d'un drame de Victor Hugo, Hernani, consacre le triomphe du Cénacle. Au lendemain de cette date historique, les écrivains se dispersent. Il est possible, toutefois, de mettre en lumière quelques notions essentielles, qui correspondent aux préoccupations dominantes de cet âge littéraire.

La Muse française est un périodique né en 1823 sous l'impulsion d'Emile Deschamps. Chaque numéro contient, outre une rubrique des mœurs orientée vers la décence des idées monarchistes et chrétiennes, des pages de vers, où figurent des poèmes de Victor Hugo, d'Alfred de Vigny, de Marceline Desbordes-Valmore, et des pages critiques, où l'on exalte Byron, Walter Scott, Shakespeare. Les rédacteurs de la Muse française proclament la nécessité d'un renouvellement de l'art, mais ils sont hostiles aux outrances.

Les romantiques considèrent la poésie comme le langage du cœur, pour Baudelaire constitue le moyen de déchiffrer les mystérieuses correspondances de l'Univers. Chaque poète cache un drame au fond de lui, on l'exprime en écrivant ses émotions, on exprime ses joies, il joue avec les mots en observant la société dans laquelle il vit.

### *Notes*

1. Des Granges, Charles, Charrier, Charles, *La literature expliquée*, Librairie Hatier, Paris, 1942, p.308.
2. Ibidem
3. Pompidou, Georges, *Anthologie de la poesie francaise*, Hachette, Paris, 1968, p.18.
4. Des Granges, Charles, Charrier, Charles, *La literature expliquée*, Librairie Hatier, Paris, 1942, p.308.

### *Bibliographie*


Des Granges, Charles, Charrier, Charles, *La littérature expliquée*, Librairie Hatier, Paris, 1942

Guillemin, Henri *Connaissance de Lamartine*, Fribourg, Librairie de l'Université, 1942

Lasbordes, Henriette *La poésie des souvenirs d'enfance chez Lamartine*, Honoré Champion, 1929

Lamartine, Alphonse de, *Sur la politique rationnelle Œuvres complètes publiées et inédites, chez l'auteur),* Paris, 1860

Pierre, Jouanne, *Les variantes des Harmonies de Lamartine*, Paris, Jouve, 1926

Pierre, Michel, *Lamartine, reconnaissance et mémoire*, Lyon, Presses Universitaires de Lyon, 2006

Pompidou, George, *Anthologie de la poésie française*, Paris, Éd. Hachette, 1968.

# *L'approche pédagogique des médias – une solution pour la didactique des langues ?*

*Elena-Monica Munteanu*
*Colegiul Național Pedagogic "Ștefan cel Mare" Bacău*

L'accès à l'éducation est un droit essentiel de l'enfant et la démocratisation de l'enseignement fait que tous puissent en bénéficier d'une manière ou d'une autre et que chacun y trouve les moyens de réaliser son potentiel de développement cognitif. C'est l'éducation qui ouvre la porte vers son épanouissement tant sur le plan social que professionnel. L'égalité des chances de réussite scolaire n'implique pas que tous les élèves soient identiques. Les différences sont facilement à déceler même à l'intérieur du même groupe-classe, elles sont une réalité que l'enseignant doit garder en vue afin de choisir les stratégies d'enseignement les plus pertinentes selon les besoins de formation du groupe en ensemble et de l'individu en particulier.

Dans la société de nos jours, une société où la communication occupe une place de choix, l'enseignement des langues est devenu une étape importante dans le processus de formation de tout citoyen. L'importance actuelle qu'on lui accorde a engendré une multiplication des études à son sujet. Assez longtemps, on a considéré que l'enseignement des langues était la grammaire, la phonétique et le lexique et cette vision a donné naissance à des méthodes d'enseignement qui mettaient l'enseignant en dehors du groupe d'apprenants, il était détenteur absolu du savoir dont il faisait part à ses élèves. Quand on a compris qu'en fait ce sont les actes de paroles qui organisent l'acquisition d'une langue, le rôle du professeur a changé et l'élève est devenu centre de toute démarche pédagogique. Le premier devoir du professeur des langues est de montrer aux apprenants que la langue étrangère est une vraie réalité, qu'elle est un outil de communication. A cette fin, l'utilisation des documents authentiques est importante, voire essentielle. L'ancrage dans la réalité la plus immédiate suscite l'intérêt des apprenants et ils perçoivent la langue comme un organisme vivant qui vit la vie de la société dans laquelle elle naît. L'enseignement des langues verra un essor significatif le jour où les professeurs admettront qu'avant tout, l'élève doit comprendre effectivement à quoi ça sert, l'étude d'une langue. Et le seul moyen viable, capable de leur faire comprendre le rôle des langues dans la formation générale ou professionnelle est de les mettre en directe. A ce propos, quelle autre solution peut être plus adéquate que le travail avec des documents médiatiques didactisés ? Ils offrent d'innombrables possibilités de combinaisons selon les niveaux, les objectifs, les intérêts et, plus important encore, ils sont toujours en accord avec les événements, de sorte qu'à part la formation purement linguistique, ils engendrent une connaissance culturelle réelle.

Selon une perspective systémique, « l'apprenant est un membre actif de son environnement d'apprentissage car il co-construit ses connaissances en interagissant avec les autres membres de son environnement (enseignants, collègues, élèves) ainsi que les outils utilisés lors de son apprentissage ». Pour qu'il le devienne, le professeur doit lui assurer un cadre normal de développement, un espace où la négociation soit réelle. À notre avis, on ne doit pas demander à nos élèves de jouer la comédie de la communication car leur perception sur l'utilisation de la langue sera erronée : « à vrai dire la langue n'est pas un moyen de communication, on fait juste semblant de communiquer ». C'est précisément ce qui se passe dans beaucoup de cas avec l'utilisation du français comme moyen de communication hors milieu scolaire. Les manuels qui circulent en Roumanie n'ont presque rien à voir avec la réalité dans laquelle vivent nos élèves. La

réalité est ailleurs : à la télé, à la radio, dans les journaux ou sur Internet.

Depuis trop longtemps laissés de côté, les médias ont gagné leur juste place parmi les objets d'enseignement transversaux avec la publication du « Socle commun des connaissances et des compétences ». Par la suite, à la fin du suivi scolaire obligatoire, l'apprenant doit «être éduqué aux médias et avoir conscience de leur place et de leur influence dans la société », ce qui revient à dire que les médias jouent un rôle déterminant dans l'épanouissement personnel de l'individu à travers sa scolarité. Les formes et les contenus de divers médias constituent des sources pédagogiques illimitées, et d'ailleurs investies actuellement par bien des disciplines, mais avec une application exhaustive dans l'enseignement des Langues Vivantes Etrangères. Sans pour autant oublier leur rôle d'enseignants, les professeurs et les formateurs se mettent souvent au jeu pour faire passer des connaissances et faire acquérir des compétences à travers cet outil riche et versatile - les médias.

En même temps, l'expérience nous qu'dit il ne faut guère oublier que les apprenants eux-mêmes ont changé : ils exigent d'être partenaires réels de l'enseignement, de participer directement au processus qui auparavant les prenait pour de simples récepteurs. Le groupe d' élèves n'est plus une masse amorphe, composée d'individus identiques recevant des informations identiques. Les caractéristiques du public, leurs besoins d'apprentissage, la formation de l'enseignant, les outils pédagogiques, tout cela, et bien d'autres encore contribuent à créer ce que l'on appelle l'enseignement « centré sur l'apprenant », celui qui use le mieux des médias parfaitement adaptés ou adaptables à toutes ces exigences.

Pourquoi cette place de choix ? Mais parce qu'ils font preuve d'un éventail de traits qui garantissent la fécondité du point de vue pédagogique dans la classe de langues. Des instruments de communication par nature, ils jouissent d'une efficacité quotidienne incontestable. Leur capacité à porter des messages rapidement et à une vitesse incroyable, leur diffusion, l'attrait qu'ils exercent, sont autant d'atouts que la didactique des langues met aisément en valeur. Il existe une parenté proche entre les médias et l'enseignement des langues vivantes, le professeur étant avant tout un communicateur dont le travail est d'enseigner la communication de la pensée propre, capable de rendre le sens juste de la réflexion de l'émetteur. Munis des moyens techniques, surtout audio-visuels et informatiques, les formateurs en langues vivantes ont détourné le but premier des médias, en rationnalisant ces moyens, c'est-à-dire les organisant de manière cohérente pour atteindre un objectif envisagé.

Nos élèves, nés pour la plupart dans l'ère du roi-médias, ont développé d'autres aptitudes communicatives, ils ont d'autres besoins et d'autres attentes, et encore d'autres habitudes. Jadis, des outils presque intouchables, l'ordi et le portable font la loi parmi nos apprentis. Alors, c'est à nous de changer de cap, de nous adapter à cette nouvelle réalité, souvent ahurissante, et de faire table rase des modèles anciens tournant autour de notre roi – le livre.

Ce changement dans les moyens engendre à son tour un changement dans la perspective pédagogique. Si pour Piaget « l'audio-visuel n'est pas plus qu'un simple moyen didactique, dont la valeur est donnée seulement par la qualité des méthodes qu'on utilise », un autre pédagogue, Marshal Mac Luhan, auteur de « Pour comprendre les médias », lance la théorie inverse : ils sont à l'origine de nouvelles conduites, complètement différentes de ce que la didactique a vécu jusque là. Selon lui, ce qui importe ce n'est pas ce qui est dit, mais le moyen de le dire. Par exemple, dit-il, « une émission de télévision suscite de l'intérêt non pas grâce au contenu diffusé, mais parce qu'elle passe à la télé ». A vrai dire la vérité chevauche en califourchon entre les deux théories, mais il en va du talent de l'enseignant de mettre en valeur le contenu à travers un moyen alléchant pour faire atteindre ses buts pédagogiques.

Bon nombre de cours de langue utilisent les médias. La radio, la télé, et parfois le cinéma, ont leur place dans le domaine de la didactique des langues concrétisée dans des programmes à travers le monde adaptés aux exigences du public-étudiant. Ils sont créés précisément pour les médias choisis, ou bien ils sont «importés » dans les média à partir d'une méthode audio-visuelle classique. Un tel exemple est le

programme FLE « De Vive Voix » qui a engendré une diffusion télévisée, bien que cette méthode ne fût nullement conçue pour un tel support.

Et pourtant, aucun support ne semble être en mesure de résoudre à lui seul les exigences de l'apprentissage des langues qui suppose au-delà de l'étude de l'oral et de l'écrit, des compétences de production orale et écrite, mais aussi des connaissances de civilisation. C'est pourquoi, chercheurs et enseignants ont tendance à favoriser une approche multimédia confondant et associant plusieurs médias différents. Là-dessus, il y a deux pratiques à propos des supports utilisés : d'un côté, les praticiens favorisent un mélange de tous les médias : télévision, radio, manuels avec des CD, etc. ; d'un autre, on met en scène seulement deux canaux : manuel et télévision, radio et manuels, CD et fiches de travail ou livres d'accompagnement etc. Quelle qu'en soit la méthode, toute une panoplie de médias est mise au travail au profit des apprenants, d'autant plus par l'attractivité, mais aussi par les résultats qu'elles peuvent porter.

Pourtant, le choix qu'on fait n'est pas sans difficulté puisqu'il faut respecter quelques principes essentiels pour le bon développement de l'enseignement.

Avant tout, il importe de tenir compte des spécificités de chaque médias et partir de là dans notre programme pédagogique pour en tirer un maximum d'efficacité. La complémentarité semble être le mot d'ordre dans le choix des médias à utiliser le long d'une méthode qui mélange plusieurs supports, chacun étant orienté selon ses traits singuliers. Nous aussi, comme d'autres professeurs de langues, nous avons cru au pouvoir illimité de quelque méthode publiée chez une maison d'éditions renommée. Mais l'expérience a été, sinon désastreuse, au moins décevante. Ce qui peut fonctionner dans certaines conditions sociales et culturelles ne peut pas forcement fonctionner dans d'autres. Tout comme il faut être conscient que l'ancrage dans la réalité récente est essentiel pour susciter l'intérêt de nos apprenants.

Ensuite, pour assurer la réussite de l'approche multi-médias, il faut couvrir tous les aspects de la communication : la production et la réception orale et écrite. Il ne suffit pas qu'un texte passe à la radio pour qu'il devienne authentiquement oral, tout comme il ne suffit pas d'avoir un support écrit pour qu'il soit utilisable comme tel. Il en va d'autres conditions pour gérer un document à des fins pédagogiques. Les pouvoirs et les incapacités complémentaires des médias acquièrent une signification didactique s'ils respectent les compétences visées chez l'élève.

Finalement, la civilisation est peut-être la plus privilégiée dans ses relations avec les médias puisqu'ils sont capables d'offrir toutes les informations concernant les entours de la langue constituant un aspect essentiel de la communication réelle (l'objectif final de tout enseignement de langue).

Le type du public, ses besoins d'apprentissage, la répartition du temps, la spécialisation de l'enseignant, les outils pédagogiques envisagés, tout cela doit être bien pris en compte afin de mettre en scène un cours de langues réellement adapté au contexte. C'est dans cette perspective qu'ils trouvent leur justification en tant que support pour l'enseignement. Moment ou partie d'un dispositif d'ensemble, les médias jouent un rôle essentiel dans l'enseignement efficace des langues en offrant à la fois support surpris dans sa réalité directe – et donc un niveau de communication réelle – et outil d'enseignement circonscrit dans un espace à part. Pourtant, pour en tirer profit au niveau des objectifs, ce qui compte c'est la démarche méthodologique dans sa globalité, les stratégies d'enseignement envisagées et surtout l'adaptation aux besoins du public vu son évolution constante ces dernières années tant sur le plan des exigences purement pédagogiques que par rapports aux buts à atteindre.

## Bibliographie


1. Brodin, Elisabeth, "Innovation, instrumentation technologique de l'apprentissage des langues : des schèmes d'action aux modèles de pratiques émergentes". Apprentissage des Langues, Systèmes d'Information et de Communication (Alsic), vol. 5, n° 2, 2002, pp. 149-181.

2. *Cadre européen commun de référence pour les langues*, p. 126

3. Jean Piaget and Barbel Inhelder *The Growth Of Logical Thinking From Childhood To Adolescence*, Basic Books, 1958, p. 215

4. Carl Rogers, *Freedom to learn*, Columbia, Ohio, Charles E. Merrill,1983, p 78

Jean Piaget and Barbel Inhelder *The Growth Of Logical Thinking From Childhood To Adolescence*, Basic Books, 1958, p. 215

5. Marshal Mac Luhan *Pour comprendre les médias*, Ed. Seuil, coll. Points, 1968, 404 p. (titre original: (en) Understanding Media: The Extensions of Man, McGraw-Hill, New-York, 1964.)

6. B.F. Skinner, *Recent Issues in the Analysis of Behavior*,

# *PROJET DIDACTIQUE*

*Professeur: Carmen Păvan*

**Date:** le 27 octobre 2016
**Classe:** X^e^A, L2
**Professeur:** Carmen Păvan

**Titre de l'unité** : L'univers des loisirs

**Thème de l'unité :** L'univers de l'adolescence :

passions et loisirs

**Sujet de la leçon:** L'amour dans la musique française
**Type de leçon:** Leçon de communication / de culture et de civilisation – exploitation d'une chanson *„J'ai besoin d'amour"*
**Niveau du CECRL**: B1
Durée: 50'
**Manuel choisi** : le manuel de français – Doina Groza, Gina Belabed, Claudia Dobre, Diana Ionescu *Limba franceză. Limba modernă 2,* Editura Corint, 2005

**But de la leçon:** Le développement, chez les élèves, des compétences linguistiques, de lecture et de communication en français, le développement de leur intérêt pour la musique française, en vue de l'interaction orale et écrite des élèves en ce qui concerne l'expression des sentiments, des émotions.

**Compétences générales visées :**

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

**Compétences spécifiques :**

- ❖ Participation à la conversation en utilisant un langage adéquat à un contexte donné ;
- ❖ Compréhension d'un document sonore;
- ❖ Développement de l'imagination et de l'expression personnelle des élèves;

**Objectifs opérationnels :**
À la fin de l'activité didactique, les élèves seront capables de / d' :

**a) Objectifs linguistiques :**

- identifier et retenir les mots et les expressions qui se rapportent au mot **amour**;
- utiliser correctement les mots et les expressions dans des contextes et des situations de communication;
- repérer le thème central et les activités dans un document authentique .

**b) Objectifs communicatifs :**

- utiliser le nouveau vocabulaire acquis dans des situations d'apprentissage et dans des situations de communication ;
- répondre oralement et en écrit à des questions autour d'un document authentique ;
- décrire des personnes, des lieux;
- exprimer ses émotions , ses sentiments ;
- dire/donner son avis sur la chanson proposée par le professeur ;

**c) Objectifs socio-culturels :**

- développer l'intérêt des élèves pour la langue, la culture, la civilisation , la chanson française ;
- encourager l'amour pour la chanson française et pour l'étude du français en général;

**Supports utilisés:**

- le document audio
- les fiches d'exploitation du document
- la grille d'appréciation de la chanson
- l'ordinateur portable
- le tableau noir
- la craie
- l'Internet
- le vidéoprojecteur
- des dictionnaires
- des cahiers

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

**Méthodes et procédés:** la conversation , l'explication, l'observation, l'exercice oral et écrit, la découverte, l'exploitation du document authentique;

**Type d'évaluation :** Évaluation formative (tout au long du déroulement des activités) et à la fin de l'activité didactique - la grille d'appréciation de la chanson ;

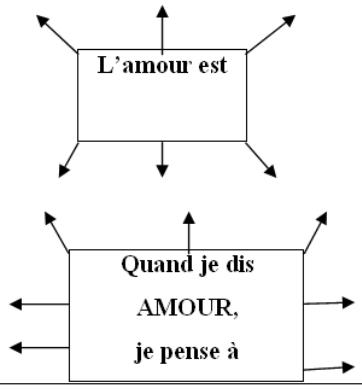
**Bibliographie:**

Anghel, Manuela-Delia, Petrişor, Nicolae-Florentin,*Guide pratique pour les professeurs de français,*Editura Paradigme, Piteşti 2007

**Bibliographie électronique :**

https://fr.wikipedia.org/wiki/Lorie
https://www.google.ro/search?q=INDRAGOSTIT&source=lnms&tbm=isch&sa=X&ved=0ahUKEwipl7OnqZ7RAhVDqx
https://www.facebook.com/Tout-ce-que-ton-coeur-nose-pas-dire-en-un-po%C3%A8me-tu-peux-l%C3%A9crire-785104101547358
www.youtube.fr

## Déroulement des activités

| MOMENT PÉDAGOGIQUE/ DURÉE | ACTIVITÉ DU PROFESSEUR | ACTIVITÉ DE L'ÉLÈVE | ORGANISATION DE LA CLASSE | MATÉRIEL UTILISÉ |
|---|---|---|---|---|
| **Mise en train** (1') | Le professeur salue les élèves, note les absents et prépare les moyens nécessaires à la classe de français. | Les élèves répondent aux questions du professeur. | Travail collectif | |
| **Vérification du devoir** **(5')** | Le contrôle et la correction du devoir. Le professeur leur a demandé de faire *le portrait physique et moral de l'homme idéal (femme idéale).* | Les élèves présentent oralement leur devoir. Les autres élèves corrigent les fautes à l'aide du professeur. | Travail collectif | Les cahiers de devoirs des élèves |
| **Mise en situation de communication libre** **(5')** | Pour entrer dans l'atmosphère de la leçon, le professeur pose des questions aux élèves:<br>*Que signifie l'amour pour vous ? À quoi (à qui) vous pensez quand vous prononcez le mot amour ?* |  | Activité frontale | Les cahiers des élèves<br>Le tableau noir<br>La craie |

# Annexes

| MOMENT PÉDAGOGIQUE/ DURÉE | ACTIVITÉ DU PROFESSEUR | ACTIVITÉ DE L'ÉLÈVE | ORGANISATION DE LA CLASSE | MATÉRIEL UTILISÉ |
|---|---|---|---|---|
| **Présentation du sujet de la leçon, des objectifs** (1') | Le professeur annonce le sujet et les objectifs de la leçon .<br>Il propose aux élèves l'exploitation d'une chanson qui constitue une activité très intéressante pour les apprenants et en même temps cette activité peut devenir un support de travail pour enseigner /apprendre le vocabulaire. | Quelques élèves passent au tableau noir et écrivent un mot, une pensée, une expression.<br>Les élèves écoutent les objectifs de la leçon. | Activité frontale | Le tableau noir<br>La craie |
| **Mise en situation de découverte de la musique française** **(4')** | Le professeur demande aux élèves d'écouter attentivement la chanson pour deviner le nom de la chanteuse et le titre .<br>Le professeur écrit au tableau noir le titre de la chanson *„J'ai besoin d'amour".* | Les élèves écoutent attentivement la chanson proposée par leur professeur, ensuite, ils essayent de deviner le nom de la chanteuse et le titre de la chanson écoutée.(exemples): *„Mon amour", „La vie est belle", Aimez-moi!", „J'ai besoin d'amour".)* | Travail individuel<br>Travail collectif | Les cahiers des élèves |
| **Mise en situation de découverte d'une chanteuse française** **(3')** | | Les élèves ne réconnaissent pas la chanteuse; ils cherchent des informations sur Internet. | Travail collectif | L'Internet |

| MOMENT PÉDAGOGIQUE/ DURÉE | ACTIVITÉ DU PROFESSEUR | ACTIVITÉ DE L'ÉLÈVE | ORGANISATION DE LA CLASSE | MATÉRIEL UTILISÉ |
|---|---|---|---|---|
| | | Le professeur a choisi la chanson « J'ai besoin d'amour » dont l'interprète est Lorie Pester, une jeune de 34 ans, chanteuse et comédienne française, qui a vendu plus de sept millions de disques, un million de DVD, 500 000 livres et a participé à quatre tournées réunissant plus d'un milion de spectateurs. Discographie de Lorie<br>• 2001 : *Près de toi*<br>• 2002 : *Tendrement*<br>• 2004 : *Attitudes*<br>• 2005 : *Rester la même*<br>• 2007 : *2lor en moi ?*<br>• 2011 : *Regarde-moi*<br>• 2012 : *Danse* | Travail individuel | L'ordinateur portable<br>Le vidéoprojecteur |
| **Mise en situation d'écoute d'un document audio**<br>**Compréhension de l'oral**<br>**(8')** | Pour le développement de l'imagination et de la créativité, de l'expression orale et écrite des élèves, pour apprendre mieux le vocabulaire, le professeur propose plusieurs fiches d'exploitation de la chanson. | Les élèves résolvent oralement et en écrit la fiche d'exploitation de la chanson. | | La première fiche d'exploitation de la chanson<br>Annexe1 |

# Annexes

| MOMENT PÉDAGOGIQUE/ DURÉE | ACTIVITÉ DU PROFESSEUR | ACTIVITÉ DE L'ÉLÈVE | ORGANISATION DE LA CLASSE | MATÉRIEL UTILISÉ |
|---|---|---|---|---|
| **Mise en situation d'écoute d'un document audio**<br>**Compréhension de l'oral** | La première fiche d'exploitation est donnée après la deuxième écoute de la chanson sans texte. | Les élèves<br>• identifient le thème de la chanson (*l'amour).*<br>• entourent les mots qu'ils entendent dans la chanson: *love, bras, bisous, toujours.*<br>• associent les verbes de la colonne A avec les mots de la colonne B en obtenant des expressions : *avoir le coeur gros, prendre qch à coeur, avoir le coeur sur la main, ouvrir son coeur, venir du coeur.*<br>• donnent des synonymes: *la querelle – la dispute, le moment- l'instant, penser-réflechir, prouver – démontrer, lorsque- quand, les bisous – les baisers.*<br>• donnent des antonymes:*l'amour /la haine heureuse /malheureuse, toujours / ne….. jamais.*<br>• écrivent les verbes en donnant leur infinitif, les substantifs exprimant les parties du corps auxquelles ils ont ajouté un adjectif possessif et un adjectif démonstratif. | Activité frontale<br>Travail individuel<br>Travail collectif<br><br>Travail individuel | La première fiche d'exploitation de la chanson<br>Annexe1 |

| MOMENT PÉDAGOGIQUE/ DURÉE | ACTIVITÉ DU PROFESSEUR | ACTIVITÉ DE L'ÉLÈVE | ORGANISATION DE LA CLASSE | MATÉRIEL UTILISÉ |
|---|---|---|---|---|
| **Mise en situation d'écoute d'un document audio**<br><br>**(4')**<br><br>**Mise en situation de compétition entre les équipes – Concours –**<br><br>**(8')** | Après une troisième écoute de la chanson sans texte le professeur propose aux élèves une deuxième fiche où les élèves complètent les paroles de la chanson avec les mots qu'ils entendent dans la chanson.<br><br>Pour la troisième fiche, le professeur leur donne à écrire la famille de mots et le champ lexical du mot „amour", de créer de mots croisés, de composer une strophe suplémentaire, de faire une déclaration d'amour , d'imaginer le déroulement d'un clip à partir de cette chanson. | Les élèves ont completé le texte avec les mots : *bisous, coeur, bras, romance, amoureux, je suis, air d'opéra, des querelles.*<br><br>Les élèves<br>• donnent la famille de mots *(amourette, amoureux, aimer, amoureusement)* et le champ lexical de l'amour (*baiser, embrasser, câlin, coeur);*<br>• créent de mots croisés;<br>• composent une strophe suplémentaire.<br><br>*„Moi, j'ai besoin d'amour,*<br>*Des passions, des rêves innocents,*<br>*J'ai besoin de ton image dans ma tête,*<br>*Pour être heureuse.*<br>*Mon amour , je veux t'embrasser et ne jamais t'abandonner."(exemple)*<br>• imaginent le déroulement du clip. | Travail individuel<br><br>Travail par groupes<br><br>Travail par groupes | La deuxième fiche de travail<br><br>Annexe2<br><br>L'ordinateur portable<br><br>Annexe 3 |

# Annexes

| MOMENT PÉDAGOGIQUE/ DURÉE | ACTIVITÉ DU PROFESSEUR | ACTIVITÉ DE L'ÉLÈVE | ORGANISATION DU TRAVAIL | MATÉRIEL UTILISÉ |
|---|---|---|---|---|
| **Assurer le feed-back**<br><br>**(2')** | Le professeur adresse aux élèves quelques questions portant sur le contenu et le déroulement de la leçon. | Les élèves répondent aux questions du professeur. | Travail collectif<br><br>Activité frontale | |
| **Évaluation**<br><br>**(8')** | Le professeur donne aux élèves une grille d'évaluation de la chanson pour systématiser les connaissances acquises et pour observer si la chanson a été comprise de tous les élèves.<br>Le professeur réalise l'évaluation de l'activité collective : par des remarques sur le travail des élèves (sur les fautes inhérentes) et l'évaluation de l'activité individuelle : par des notes qui récompensent les meilleures réponses. | Les élèves complètent la grille. | Travail individuel | Questionnaire d'évaluation / d'autoévaluation |
| **Devoir à la maison**<br><br>**(1')** | Faites la fiche portrait de la femme amoureuse qui s'exprime dans cette chanson. Le professeur donne aux élèves toutes les informations nécessaires pour faire le devoir. | Les élèves écoutent attentivement les explications du professeur | Travail collectif | Les cahiers des élèves |

**ANNEXE 1**

# AMOUR

1.Quel est le thème de la chanson ?

2.Comment est le tempo ? △ rapide △ lent

3.Voici une liste de mots; entourez ceux que vous entendez dans la chanson.

love embrasser bisous toujours souffrance passion

bras désir amourette tomber amoureux

4.Associez les verbes de la colonne A avec les mots de la colonne B pour former des expressions et mettez-les dans des phrases.

| A | B |
|---|---|
| avoir | son coeur |
| prendre | le coeur sur la main |
| avoir | le coeur gros |
| ouvrir | du coeur |
| venir | quelque chose à coeur |

5.Donnez :

- des synonymes pour les mots suivants: la querelle, le moment, penser, prouver, lorsque, les bisous;
- des antonymes pour le mot: l'amour, heureuse, toujours;

6.Essayez d'écrire:

- les verbes que vous entendez dans la chanson en précisant le temps verbal et donnez leur infintif;
- trois substantifs exprimant les parties du corps et essayez de faire déterminer ces substantifs par un adjectif possessif et un adjectif démonstratif.

**ANNEXE 2**

# J'ai besoin d'amour

Complétez les espaces libres avec les mots de la chanson *„J'ai besoin d'amour"* de Lorie Pester.

Moi, j'ai besoin d'amour
Des _____, des câlins
J'en veux tous les jours,
J___ comme ça.

Mon _____ est à la fête
Lorsque tu me prends dans tes ____
Ça me suffit, je suis heureuse comme ça
Un p'tit signe de la tête,
Des p'tits clins d'oeil par ci par là
Ça prouve que tu penses à moi.

Les belles _____, n'ont de sens que lorsque l'on est _____
J'ai envie de le lire dans tes yeux.

[Refrain] :
Moi, j'ai besoin d'amour
Des _____, des câlins
J'en veux tous les jours
Je_____ comme ça
Quand j'ai besoin d'amour
Tous les moments "love"
Moi, je suis vraiment pour
J_____ comme ça
Au fond de moi

Tu vois, c'est pas la peine
De m'chanter un _____
Un p'tit "texto" qui dit je t'aime
Et ça me va
Si je te fais des scènes
J'espère que tu comprendras
Que je pense toujours à toi.

Les belles _____, n'ont de sens que lorsque l'on est _____
J'ai envie de le voir dans tes yeux.

[Refrain] :

Mais de temps en temps
Bien sûr on a_____
Mauvais temps avant le soleil
Mais ne jamais
Oublier juste un instant de dire : je t'aime
À ceux qu'on aime, vraiment.

[Refrain]

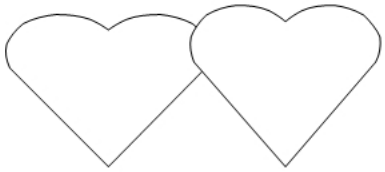
Na na na .....J'suis comme ça
Na na na na ... J'suis comme ça quand
j'ai besoin d'amour.

Annexes

**ANNEXE 3**
**CONCOURS**

1.Complétez les deux coeurs avec la famille de mots et le champ lexical du mot **amour**; vous pouvez y ajouter des mots qui ne se retrouvent pas dans la chanson.

Famille de mots Champ lexical



2. Créez des mots croisés pour obtenir sur la verticale A-B le mot amour. Aidez-vous du dictionnaire pour donnner les définitions.

3. Composez une strophe suplémentaire.

4. Faites une déclaration d'amour à votre collègue.

5. Relisez plusieurs fois les paroles et imaginez le déroulement d'un clip qui corresponde à la chanson: couleurs utilisées, paysages, images, personnages et lieux possibles.

**GRILLE D'APPRÉCIATION DE LA CHANSON**

| | | | |
|---|---|---|---|
| 1.J'ai aimé cette chanson. | ☺ | 😐 | ☹ |
| 2.J'explique pourquoi | _____<br>_____ | | |
| 3.Je colorie le bonhomme qui représente mon sentiment en écoutant cette chanson | ☺ | 😐 | ☹ |
| 4.J'écris le titre de cette chanson | | | |
| 5.J'écris le nombre des couplets | | | |
| 6.J'écris le sujet de cette chanson | | | |
| 7.J'écris les paroles du refrain | _____<br>_____<br>_____ | | |
| 8. J'écris trois nouveaux mots appris et leur signification | _____ : _____<br>_____ : _____<br>_____ : _____ | | |
| 9.Dessine à quoi te fait penser cette chanson. | | | |

## *„J'ai besoin d'amour"*

de Lorie Pester

Moi, j'ai besoin d'amour
Des bisous, des câlins
J'en veux tous les jours,
J'suis comme ça.
Mon coeur est à la fête
Lorsque tu me prends dans tes bras,
Ça me suffit, je suis heureuse comme ça.
Un p'tit signe de la tête ,
Des p'tits clins d'oeil par ci par là
Ça prouve que tu penses à moi.
Les belles romances, n'ont de sens que lorsqu'on est amoureux
J'ai envie de le lire dans tes yeux.
**Refrain:**
Moi, J'ai besoin d'amour
Des bisous, des câlins
J'en veux tous les jours,
J'suis comme ça
Quand j'ai besoin d'amour
Tous les moments **love**
Moi, je suis vraiment pour
J'suis comme ça
Au fond de moi

Tu vois c'est pas la peine de m'chanter un air d'opéra
Un p'tit texto qui dit je t'aime
Et ça me va
Si je te fais des scènes,
J'espère que tu comprendras
Que je pense toujours à toi.
Les belles romances n'ont de sens que lorsqu'on est amoureux
J'ai envie de le lire dans tes yeux.

REFRAIN
Mais de temps en temps
Bien sûr, on a des querelles
Mauvais temps avant le soleil
Mais ne jamais
Oublier juste un instant de dire Je T'AIME à ce qu'on aime vraiment.
Na na na na ... J'suis comme ça
Na na na na ... J'suis comme ça quand j'ai besoin d'amour.

Annexes

## MOTS CROISÉS

### EXEMPLES

| | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | | | 1 | A | F | F | E | C | T | I | O | N |
| 2 | S | E | N | T | I | M | E | N | T | | | | | |
| | | | | 3 | A | M | O | U | R | E | U | X | | |
| 4 | A | V | E | N | T | U | R | E | | | | | | |
| | | | 5 | S' | E | P | R | E | N | D | R | E | | |

1. Sentiment d'amitié, de tendresse d'attachement pour quelqu'un
2. Passsion amoureuse
3. Qui éprouve un sentiment d'amour
4. Liaison amoureuse, le plus souvent superficielle et passagère
5. Tomber amoureux de quelqu'un.

| | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | | | 1 | A | I | M | E | R | | |
| | | | | | 2 | M | A | R | I | A | G | E |
| 3 | P | A | S | S | I | O | N | | | | | |
| | | | 4 | C | O | E | U | R | | | | |
| | 5 | T | E | N | D | R | E | S | S | E | | |

1. Avoir un attachement profond pour quelqu'un ou quelque chose
2. Acte solennel par lequel un homme et une femme (ou, dans certains pays, deux personnes de même sexe) établissent entre eux une union dont les conditions, les effets et la dissolution sont régis par le Code civil ou par les lois religieuses
3. Exaltation amoureuse
4. Organe musculaire creux, qui constitue l'élément moteur central de la circulation du sang
5. Sentiment tendre, d'amitié, d'amour qui se manifeste par des paroles, des gestes doux et des attentions délicates.

Annexes

Annexes

*Je veux t'aimer, t'embrasser, te faire frissonner,*
*Dans mes bras te garder, te serrer, m'abandonner,*
*Tout mon amour te le donner et ne jamais te quitter,*
*Te faire rêver et être ton amour pour l'éternité,*
*Et que jamais tu ne cesses de m'aimer*

*Dans tes bras, j'aime que tu me tiennes*
*Dans tes bras, mon cœur fait des siennes*
*Dans tes bras, je me sens si bien*
*Dans tes bras, il ne passera rien*
*Dans tes bras, je me sens protégée*
*Dans tes bras, je me sens aimée.*

*Dans tes bras, j'aime y être prisonnière*
*Dans tes bras, Il y a de l'amour dans l'air*
*Dans tes bras, je ne vois plus rien autour*
*Dans tes bras, Je suis ailleurs Mon Amour*
*Dans tes bras, j'aime ressentir ta chaleur*
*Dans tes bras, j'aime sentir ta douce odeur.*

*Dans tes bras, j'aimerais y rester*
*Dans tes bras, j'aime m'y glisser*
*Dans tes bras, Tel est le plus bel endroit*
*Dans tes bras, Je n'ai plus froid.*

https://www.facebook.com/Tout-ce-que-ton-coeur-nose-pas-dire-en-un-po%C3%A8me-tu-peux-l%C3%A9crire-785104101547358/

# LES ENFANTS BILINGUES

## - PROBLÈMES OU PROVOCATIONS POUR LA SOCIÉTÉ MODERNE ? -

*Prof. Ana-Mihaela SITA*
*Lycée Technologique Independenţa*
*Loc. Independenţa, Jud. Constanţa*

*«Dans ces temps-là, il y avait sur la terre une seule langue et un seul patois pour tous. En venant de l'est, les gens ont trouvé dans le pays de Senaar une plaine et ils se sont arrêtés là. (...) Et ils ont dit: „Allons construire une ville et une tour dont le sommet va arriver jusqu'au ciel et allons devenir célèbres avant de nous répandre dans tous les coins de la terre!" Alors, Dieu est venu sur la terre pour voir la citadelle et la tour que les fils de l'homme construisaient. Et Dieu a dit: „Voilà, ils sont tous de la même famille et ils parlent une seule langue (...). Allons, donc, descendre et mélangeons leurs langues afin qu'ils ne puissent plus se comprendre les uns les autre!" Et Dieu les a dispersés de là dans tous les coins de la terre et ils ont cessé de construire la citadelle et la tour. Voilà pourquoi la citadelle a été nommée Babel (voir note 1), parce que là Dieu a mélangé les langues de tout le monde et de là Dieu les a dispersés sur la surface de la Terre!» (La Bible, Genèse 11, 1-9)*

La Tour de Babel a été détruite par Xerxes dans des temps immémoriaux mais les langues sont restées mélangées pour toujours. Depuis des siècles, les peuples ont lutté pour sauvegarder leurs pays, leurs coutumes et, surtout, leur langues, comme si l'**unilinguisme** était une garantie de la protection de l'unité nationale. En même temps, toujours depuis des siècles, on est confrontés à un **plurilinguisme** plus ou moins volontaire, plus ou moins conscient. Et, de ce plurilinguisme nécessaire on a obtenu d'autres langues qui, à leur tour, ont cherché de préserver leur nouvelle «identité nationale».

De nos jours, on est confronté à de nouveaux mouvements des peuples et des langues. Qu'on parle de gens provenant des anciennes colonies ou des gens qui ont dû quitter leurs pays à cause des guerres ou des problèmes économiques, ils ont cherché tous dans les pays d'acceuil (qu'ils soient en Europe ou en Amérique) à préserver, d'une part, leurs langues d'origine et à apprendre, d'autre part, la langue du nouveau pays de résidence.

*«Plus de la moitié de l'humanité est plurilingue. Le plurilinguisme n'a rien d'une exception, il n'a rien d'exotique, d'énigmatique, il représente simplement une possibilité de normalité» (Lüdi & Py, 1986). (voir note 2).*

De tout ce mélange de nations, de gens et, surtout, de langues naissent les sujets de ce travail: **les enfants bilingues**. Issus des familles monolingues ou plurilingues, migrants ou non, ces enfants se trouvent en face d'un problème assez important pour eux et pour leur vie publique: le **bi-** (voire, **pluri-**) **linguisme** auquel ils doivent faire face. De leur adaptation dépend leur intégration dans leurs groupes d'intérêt et dans leur vie quotidienne. Ce problème est posé aussi par Mesmin, Maïga et Saïti dans leur article *«L'influence des langues dans le développement des enfants issus des familles migtantes»,* où ils affirment que «les enfants de migrants sont le plus souvent confrontés à plusieurs langues. Avant l'entrée à l'école, ils peuvent parler deux langues (la langue de la mère et celle du père par exemple) auxquelles il faut ajouter le français». *(voir note 3).*

Le thème de ce travail m'a été inspiré par l'article «Le plurilinguisme des enfants à Paris» écrit par Christine de Heredia-Deprez et paru dans la *Revue européenne des migrations internationales*, vol. 5, no 2, 1989, pp. 71 – 87. Dans cet article, on présente le problème **des enfants bilingues** qui vivent à Paris et qui sont partagés entre l'apprentissage de la langue d'origine de leurs parents et celui de la langue française, vue comme une langue véhiculaire qui les aide à communiquer et à interagir au-delà de leurs familles. Cela veut dire que l'auteure se propose aussi d'étudier dans cet article «la dynamique du multilinguisme parisien à travers l'ensemble des rapports que **les enfants bilingues** d'origine étrangère ont avec leur „autre langue" et avec le français». *(voir note 4).*

Pour mieux comprendre ce que signifie **enfants bilingues** on part de la définiton que Heredia-Deprez donne dans son article. L'auteure présente ici l'idée conformément à laquelle «on considère généralement comme bilingue une personne qui parle parfaitement deux langues. Mais cette définition se révèle dans la réalité être une sorte d'idéal auquel bien peu peuvent prétendre. Aussi ne la retiendrons-nous pas. **On admettra comme bilingue quelqu'un qui parle couramment ou quotidiennement ses deux langues.**

**Quelqu'un qui, ayant dépassé le stade de l'apprentissage, se sent assez à l'aise pour s'exprimer dans l'une comme dans l'autre avec différents interlocuteurs ou dans différentes situations**.» *(voir note 5)*. On peut y inclure, bien sûr, les enfants qui, pour faire face aux provocations langagières quotidiennes doivent s'approprier et utiliser le mieux possible deux (ou, parfois, même trois) langues.

Mais, Heredia-Deprez n'est pas la seule à s'intéresser à ce sujet des enfants bilingues et au bénéfices (ou préjudices) qui pourraient être apportés par la connaissance de plusieurs langues. On retiendra pour l'argumentation de ce sujet au moins quelques autres définitions et opinions appartenant à des chercheurs renommés dans le domaine du plurilinguisme parmi lesquels Grosjean et Lüdi. Dans leurs travaux sur le **bi-/pluri-** linguisme, ces auteurs ont mis souvent en question le problème si les enfants bilingues peuvent être considérés des gagnants ou des perdants par rapport aux enfants unilingues.

Dans son article «Le bilinguisme: Vivre avec deux langues» *(voir note 6),* Grosjean (1984) propose une définion de la personne bilingue vue comme quelqu'un qui «a une maîtrise équivalente (et souvent parfaite) de ses deux langues. En fait, une personne de ce genre est l'exception; est bilingue la personne qui se sert régulièrement de deux langues dans la vie de tous les jours et non qui possède une maîtrise semblable (et parfaite) des deux langues. Elle devient bilingue parce qu'elle a besoin de communiquer avec le monde environnant par l'intermède de deux langues et le reste tant que ce besoin se fait sentir.» *(voir note 7).*

En partant de cette définition, Grosjean extend peu à peu ses marges pour arriver à l'affirmation que «les **enfants** deviennent **bilingues** parce qu'ils le doivent; leur environnement psycho-social crée un besoin de communiquer avec deux (ou plusieurs) langues, ce qui aboutit au bilinguisme. Ce besoin peut être dû au fait que les membres de la famille se servent de langues différentes, que la langue de l'école est différente de celle de la maison ou que des personnes dans leurs environnement immédiat utilisent une autre langue.» *(voir note 8).*

Et, pour finir en quelque sorte avec le point de vue de Grosjean et pour montrer aussi l'aspect positif du bilinguisme, je veux mentionner sa conclusion sur le fait que «l'enfant bilingue a un IQ plus élevé, il est en avance par rapport à ses camarades monolingues, il est plus sensible à la relation sémantique entre les mots, il a une plus grande flexibilité cognitive, une plus grande sensibilité sociale, etc.» *(voir note 9).*

Passons en ce qui suit aux points de vues avancés par un autre linguiste célèbre, chercheur dans ce champs du plurilinguisme, Lüdi (2014). Pour cela, on va faire appel aux affirmations qu'il présente dans son article «L'enfant bilingue: chance ou surcharge» posté sur le blog *Multilingues précoces*. *(voir note 10).* Dans cet article, Lüdi ne donne pas une définition explicite de l'enfant bilingue (comme on a vu dans le cas de Heredia-Deprez et Grosjean) mais il présente, sous différentes formes, les atouts du savoir des plusieurs langues dans le cas de ces enfants.

Pour lui, et selon Peal et Lambert (1962) qu'il cite, les **enfants bilingues** «posséderaient une flexibilité mentale supérieure, une faculté de raisonnement abstrait accrue et plus indépendante des mots, ce qui leur fournirait des avantages dans la construction de concepts» *(voir note 11).* Et l'auteur continue la présentation de son point de vue en expliquant que «les avantages des enfants bilingues pourraient s'expliquer par des expériences culturelles plus variées et par la nécessité de choisir et d'alterner („code-switcher") entre deux langues.» *(voir note 12).*

Comme on peut observer, aussi bien Grosjean que Lüdi veulent souligner surtout les avantages que le bilinguisme peut apporter aux enfants. Il y a, bien sûr, encore beaucoup d'aspects à discuter sur la situation des **enfants bilingues**. On peut voir dans le language quotidien de ces enfants beaucoup d'alternances entre la langue d'origine et la langue d'accueil. Au fait, Sefiani (2003), dans son article sur les «Pratiques langagières des jeunes français issus de l'immigration maghrébine», fait la remarque que «le parler bilingue est utilisé comme un code que seuls les interlocuteurs initiés et autorisés par le reste du groupe peuvent employer.» *(voir note 13).*

Et, à la fin de cet exposé sur les **enfants bilingues**, on va reprendre la parole de Heredia-Deprez qui explique que «le bilinguisme des parents n'est pas le

même que celui des enfants: les parents restent dominants dans leur langue première alors que les enfants sont, en général, plus compétents en français. (…) La solution pour les enfants est alors soit d'abandonner la langue de leurs origines, soit de se créer une identité linguistique, une personnalité bilingue propre et originale dans leur milieu français comme dans leur famille et dans leur pays.» *(voir note 14).*

Donc, en partant de tout ce qu'on a présenté auparavant, on peut affirmer que les enfants bilingues ou plurilingue ont un atout assez important dans leurs relations quotidiennes, non seulement à l'école mais aussi dans leur groupe d'amis, car ils possèdent une capacité augmentée de s'adapter à une situation langagière par rapport à ceux qui sont unilinques.

En Roumanie, comme dans d'autres pays européens, on se confrontent aussi avec cette situation de (au moins) bilinguisme, car on a des régions où les populations minoritaires (les Turcs, les Tatars, les Hongrois, les Russes) sont en majorité et alors ils utilisent leurs langues d'origine dans le milieu familial, dans leurs groupes d'amis, mais, au niveau institutionnel, dans les écoles, ils doivent utiliser la langue officielle de la Roumanie, cela veut dire, le roumain. Et cette situation langagière ne peut leur apporter, comme on peut constater, suite à cet exposé, que des bénéfices du point de vue cognitif et intelectuel.

***Notes.***

**Babel** signifie „confusion" – note dans la Bible.
LÜDI, G. & PY, B. (1986): *Être bilingue*, p. 16. Berne, Lang
MESMIN, C., MAÏGA, I., et SAÏTI, S., (2009): «L'influence des langues dans le développement des enfants issus des familles migtantes» in *Langage & pratiques*, n° 44, p. 82
de HEREDIA-DEPREZ, C., (1989): «Le plurilinguisme des enfants à Paris» in *Revue européenne des migrations internationales*, vol. 5, no 2, 1989, p. 72.
de HEREDIA-DEPREZ, C., (1989): op. cit., p. 73
GROSJEAN, F., (1984): «Le bilinguisme: Vivre avec deux langues» in *Travaux Neuchâtelois de linguistique* n° 7, Université de Neuchatel, pp. 15 - 41
GROSJEAN, F., (1984): op. cit., p. 16
GROSJEAN, F., (1984): op. cit., p. 32
GROSJEAN, F., (1984): op. cit., p. 37
LÜDI, G., (2014): «L'enfant bilingue: chance ou surcharge» sur le blog *Multilingues précoces – Recueil d'articles et d'études sur les avantages d'une éducation bilingue ou plurilingue précoce*, Rédigé par Pascal Henry et publié depuis Overblog.
LÜDI, G., (2014): op. cit.
LÜDI, G., (2014): op. cit.
SEFIANI, K., (2003): «Pratiques langagières des jeunes français issus de l'immigration maghrébine: phénomène de bilinguisme, d'alternance codique à travers l'usage du franco-arabe-maghrébin» in *Revues*, n° 2, juin, p. 53 sur www.sudlangues.sn
de HEREDIA-DEPREZ, C., (1989): op. cit., p. 85

## B I B L I O G R A P H I E


La BIBLE - «Genèse» chap. 11, versets 1-9

LÜDI, G. & PY, B. (1986/2003): *Être bilingue*. Berne, Lang

MESMIN, C., MAÏGA, I., et SAÏTI, S., (2009): «L'influence des langues dans le développement des enfants issus des familles migtantes» in *Langage & pratiques*, n° 44, pp. 82 – 93

de HEREDIA-DEPREZ, C., (1989): «Le plurilinguisme des enfants à Paris» in *Revue européenne des migrations internationales*, vol. 5, no 2, 1989, pp. 72 – 87

GROSJEAN, F., (1984): «Le bilinguisme: Vivre avec deux langues» in *Travaux Neuchâtelois de linguistique* n° 7, Université de Neuchatel, pp. 15 – 41

LÜDI, G., (2014): «L'enfant bilingue: chance ou surcharge» sur le blog *Multilingues précoces – Recueil d'articles et d'études sur les avantages d'une éducation bilingue ou plurilingue précoce*, Rédigé par Pascal Henry et publié depuis sur Overblog – www.multilingues-précoces.over-blog.com

# *Promouvoir le nouveau programme du Centre Européen pour les Langues Modernes*

*Point National de Contact CELM*
*Prof. dr. Rodica Mighiu*

Promouvoir le programme „*Languages at the Heart of Learning*" («*Les langues au cœur des apprentissages*»), qui se déroule dans la période 2016-2020, constitue un objectif important du Centre Européen pour Langues Modernes (CELM) du Conseil de l'Europe.

Dans ce cadre, on a organisé à Graz, dans la période 4-5 mai 2017, l'Atelier de Travail pour les Autorités Nationales de Nominalisation et pour les Point Nationaux de Contact, au cours duquel on a présenté les deux axes du programme (développement et médiation) et la page web du CELM se rapportant au nouveau programme (http://www.ecml.at/ECML-Programme/Programme2016-2019/tabid/1796/language/en-GB/Default.aspx).

De même, on a promu les publications et ressources CELM, on a fait la présentation FIPLV – Fédération Internationale des Professeurs de Langues Vivantes (https://fiplv.com/) et du projet LACS – Language Associations and Collaborative Support (http://lacs.ecml.at/), on a eu des discussions pour mettre en valeur les recettes, les instruments pour promouvoir les projets et ressources CELM.

Parmi les modalités de promouvoir l'activité CELM, on mentionne :

- *page web :* http://www.ecml.at/;
- *page Facebook :* https://www.facebook.com/ecml.celv/;
- *La Gazette européenne des langues* – bulletin en ligne informatif présentant les actualités CELM (évènements, projets, ressources), du Conseil de l'Europe et de ses partenaires*;*
- *brochures, dépliants, matériaux promotionnels;*
- *Webinaires.*

Les participants ont pu apprécier, de même, *Le Courriel européen des langues*, la lettre d'information en ligne publiée par CIEP (France).

Pour promouvoir les activités sur la page nationale on peut envoyer des articles, des photos, des liens web.

Pour les évènements organisés dans les États membres, on peut contacter le CELM pour inviter des représentants du Centre Européen de Langues Modernes.

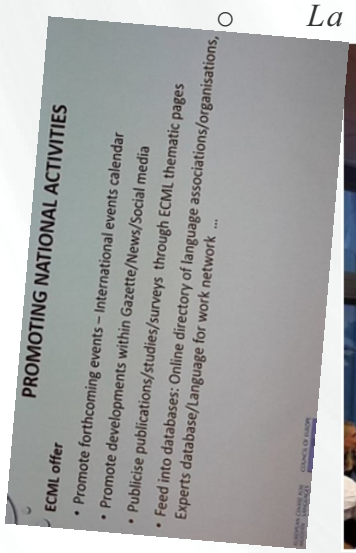
On peut organiser des ateliers de travail dans les États membres; le terme-limite pour les dossiers est le 1er novembre 2017 (on obtient des formulaires par le représentant du Comité directeur).

Ces activités sont complétées avec les évènements centraux organisés à Graz.

*Pour des renseignements supplémentaires:*

- www.ecml.at
- https://www.facebook.com/ecml.celv/

*Traduit par: Mihai MURARIU*



# *Stage de formation des cadres associatifs affiliées à la FIPF Paris, novembre 2016*

*Prof. Raluca Martinescu*
*Colegiul Național Bănățean, ARPF Timiș*

Du 14 au 18 novembre 2016 s'est déroulé, à Paris, dans les locaux de la Chambre de Commerce et d'Industrie de Paris-Île de France, le stage des cadres associatifs affiliées à la Fédération Internationale des Professeurs de Français, dont le but a été d'offrir aux participants des cadres de réflexion et de proposer des outils de travail pour optimiser les initiatives et l'activité des associations.

Au stage ont participé des membres représentant les associations des professeurs de français de : Colombie, Grèce, Hongrie, Irlande, Lettonie, Lituanie, Maroc, Philippines, Roumanie, Sénégal, Ukraine et Uruguay.

Après le mot d'accueil, le Président de la FIPF, M. Jean-Marc DEFAYS a fait une présentation de la FIPF (l'équipe ; l'organisation-les 8 Commissions et les 180 Associations ; les partenaires ; l'importance de la démarche par projets ; de la communication-interne et externe-avec les partenaires, les médias, les autres associations, le public francophone ; les médias de la FIPF : Le Français dans le monde, Francophonies du Sud, Recherches et Applications, Dialogues et Cultures, fipf.org, francparler-oif.org ; les objectifs prioritaires : optimaliser le fonctionnement interne, renforcer le réseau associatif, encadrer des projets significatifs). Parmi les défis les plus importants rappelés, on cite : renouveler et professionnaliser le bénévolat, intensifier et optimaliser la communication interne et externe, stimuler et diversifier les financements, actualiser le système des affiliations, renforcer la vocation, la diffusion, l'interaction des médias de la FIPF, adopter et promouvoir la démarche « par projet ».

La première partie de la journée de 14 novembre a été dédiée à la présentation des participants et des associations représentées (les objectifs, l'organisation, les ressources, les projets, les stratégies, les limites).

La journée a continué avec l'intervention de Mme Marine DURAND, chargée de communication à l'Alliance Française de Paris-Île de France et l'atelier : « Comment communiquer dans/pour une association ? » À partir des enjeux des associations (visibilité, recrutement, engagement, fidélisation, transformation), on a énuméré les étapes d'un plan de communication efficace : 1) Lister les objectifs de l'association ; 2) Traduire les objectifs de l'association en objectifs de communication-ex : Fédérer les membres=Bien informer et faire participer les membres ; 3) Etudier l'environnement interne et externe=analyse SWOT ;

; 4) Identifier les publics cible (interne, partenaires, médias, financiers) ; 5) Elaborer le message qui doit annoncer quelque chose de nouveau et impacter le quotidien du lecteur/auditeur final. 6) Elaborer un plan d'action concret ; 7) Construire un rétro-planning et mobiliser les ressources. L'évaluation des actions de communication est aussi importante et peut se réaliser par : l'enquête de satisfaction (questionnaires en ligne ou papier) ; les statistiques de fréquentation (Google Analytics) ; les retombées presse (Google Alerte).

Les stagiaires, en trois équipes, ont été mis en situation :

1) Choisissez un événement parmi la liste suivante : -La 6ème rencontre universitaire des étudiants de français/ - Une journée pédagogique autour des pratiques numériques en classe /-Un dîner de gala pour vos adhérents

2) Identifiez les cibles de votre événement

3) Élaborez 2 messages à faire passer le jour de l'événement

La rencontre express pour la présentation des activités de l'Alliance Française de Paris-Île de France (centre de FLE et d'examens, centre de formation pour les professeurs de FLE, important acteur culturel parisien, riche bibliothèque) a clos la journée de 14 novembre.

Le 15 novembre, le deuxième jour du stage, il a été question de l'importance et des stratégies de développement d'un plan d'action. (Animateur : M. Stéphane GRIVELET, Secrétaire Général FIPF). Un plan d'action est important pour « guider les activités quotidiennes d'une organisation ou d'un projet » et doit préciser « ce qui doit être fait, quand cela doit être fait, par qui cela doit être fait, et quelles ressources ou analyses sont nécessaires pour cela ».

Un plan d'action doit prévoir :

●Les objectifs généraux (priorités, orientations)

●Les objectifs spécifiques mesurables (qu'ils respectent les critères SMART)

●Les moyens (y compris financiers / humains) ou actions à prendre pour atteindre ces objectifs

●Le calendrier (échéancier) prévu - (période de temps ou une date précise)

●Les résultats attendus, concrets, vérifiables

●Les résultats obtenus

●L'explication de l'écart (s'il y en a) entre les résultats attendus et obtenus

Après cette présentation, les stagiaires, par groupes de 4, ont dressé un plan d'action. Notre groupe a choisi l'action « Organiser un festival-concours de théâtre en français, pour les lycéens », pour l'objectif « Promouvoir la diffusion de la langue française et de la culture francophone » et on a établi les responsables, l'échéancier, les ressources, les partenaires, les résultats attendus.

À la question « Comment gérer les relations interpersonnelles dans l'association ? », c'est M. Thomas BILANGES qui nous a aidés à répondre. Pour fidéliser les membres, il est important de : clarifier les relations (le statut, le règlement, une Charte) ; répondre aux besoins des bénévoles ; intégrer les bénévoles dans les activités ; valoriser les efforts ; organiser des événements, des fêtes ; créer des plateformes d'échange et de partage.

La rencontre express du 15 novembre nous a aidés à redécouvrir les ressources de Radio France International (intervenant : M. Julien COUSSEAU) : le Journal en français facile, Les mots de l'actualité, les séries bilingues, les tests, les dossiers et fiches pédagogiques, participer à la communauté RFI et travailler en ligne.

La journée a fini avec une rencontre littéraire avec Amélie Nothomb, au siège de l'Alliance Française.

Mercredi, le 15 novembre, sous les conseils de M. Diego FONSECA, chargé de la plateforme FIPF, nous avons eu l'occasion de mettre à jour les sites de nos associations sur la plateforme et nous avons édité une actualité (pour ARPF : la VIIIe édition de la session internationale de conférences sur la didactique du FLE « Partager pour s'enrichir ») et mis à jour différentes rubriques.

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

L'atelier soutenu par Mme Fanny KABLAN, FIPF et Clément BALTA, Le Français dans le Monde, nous a appris à utiliser efficacement les publications et outils développés par la FIPF : « Le français dans le monde », « Francophonies du Sud », francparler-oif.org et la démarche pour collaborer au site francparler-oif.org.

Le site représente un appui à l'enseignement de la langue française (FLE, FLS, FLM) et promotion de la francophonie et comprend des fiches et des ressources pédagogiques prêtes à l'emploi ainsi que des sitographies thématiques commentées (rubrique : pour la classe). Dans la rubrique « pour l'enseignant », on peut trouver des outils d'autoformation (ex : Guide d'élaboration des fiches pédagogiques, Vadémécum pour une formation des formateurs, Comment rechercher un blog ?), des témoignages d'expériences pédagogiques et des articles de didactique.

Tout utilisateur, enseignant de français, peut proposer des contenus pour le site. Ces contenus doivent ensuite être validés par l'équipe de rédaction ou un membre du comité de rédaction avant publication. Pour proposer un document, il est donc nécessaire d'écrire à : redaction@francparler-oif.org

La journée a continué avec l'atelier « Méthodologie du projet associatif », soutenu par M. Thomas BILANGES, pour apprendre à maîtriser les grands principes de la méthodologie d'un projet associatif et les transposer dans les pratiques associatives. À partir d'une grille de méthodologie de projet, on a réfléchi à une nouvelle idée de projet pour l'association, avec ses actions, son évaluation, les moyens et un budget prévisionnel.

M. Richard BOSSUET nous a rappelé les ressources audiovisuelles de TV5, dans une courte présentation de la chaîne. (plus de 700 fiches téléchargeables, plus de 700 exercices en ligne, un simulateur TCF, une bibliothèque numérique, un réseau de plus de 150 formateurs labellisés à travers le monde).

La soirée culturelle a compris un spectacle de théâtre, où les stagiaires ont été invités.

Jeudi, le 17 novembre, en vue d'une amélioration de la compréhension des attentes et procédures des réseaux francophones de coopération, on a participé à une table ronde, avec la participation de Mme Odile COBACHO (MAEDI), de M. Christophe CHAILLOT (Institut français) et de M. Hamidou SEYDOU HANAFIOU (OIF). Les échanges ont visé les manières d'améliorer la coopération entre les

associations de professeurs de français et les réseaux de coopération, avec insistance sur la démarche par projets, sur l'innovation des projets proposés et les co-financements.
La journée a continué avec la présentation et les échanges avec Mme Marine MARÉCHAL, sur l'organisation d'un congrès FIPF, à partir de l'expérience du congrès de Liège. On a insisté sur la nécessité de travailler en équipe (commissions et sous-commissions, ex : Commission scientifique Commission logistique Commission communication Commission sponsors et salon des exposants Commission activités culturelles+ Commission budget) et on a essayé de dresser un inventaire des outils à mettre en place (rétro planning, budgets, etc.) pour la réussite d'un congrès.
La rencontre express de jeudi a été avec M. Alexandre HOLLE, représentant de la Chambre de Commerce et Industrie de Paris-Île de France, qui a présenté le spécifique du Centre de langue française de la CCI Paris-IDF, « un acteur historique et pionnier de la certification et de la formation en français, à visée professionnelle. » http://www.centredelanguefrancaise.paris
C'est toujours jeudi, le 17 novembre que nous avons pu participer, au siège de l'Alliance Française, à la soirée Beaujolais nouveau, dans une ambiance conviviale, encore une occasion d'échanges réussis.
Le matin du vendredi, le 18 novembre, a été dédié à la gestion de la trésorerie d'une association, atelier animé par Mme Jacqueline OVEN, de la Commission Europe Centrale et Orientale et dont les objectifs ont été de présenter des outils ou documents pour une bonne gestion de trésorerie (plan de trésorerie, budget annuel, budget prévisionnel, journal de caisse, journal de banque, etc.) et de réaliser un budget prévisionnel. (v. aussi http://association.fr)
C'est toujours vendredi que M. Diego FONSECA nous a montré comment utiliser le site Internet des congrès sur la plateforme de la FIPF et tous les outils de gestion mis à disposition : appel à communication, dépôt des communications en ligne, choix des communications par le comité scientifique, inscriptions avec paiement en ligne, espace publicitaire pour les partenaires et les sponsors, lettre d'information, gestion des groupes (participants, intervenants, partenaires…).
Le bilan du stage a mis en évidence l'utilité de la formation et la possibilité de mettre en œuvre les connaissances acquises pendant la semaine ainsi que des coopérations possibles entre les associations.
La journée du samedi 19 novembre a été une journée de visites culturelles et touristiques.
Pendant toute la semaine, M. René NKOWA**,** assistant FIPF des projets de communication et multimédias a suivi et pris en photos le déroulement du stage, autant de témoignages des activités déroulées.
https://www.youtube.com/watch?v=zjP_xZlxwW0

# *La religion et la philosophie dans l'œuvre de Voltaire*

*Prof dr. TIȚĂ-MITRACHE Laura-Grigorița*
*Liceul Tehnologic ,,Ing. Ionete Aurelian" Malu Mare*

**Voltaire** est une des figures les plus représentatives du XVIIIe siècle français. Philosophe, écrivain, historien et poète, il a laissé une œuvre immense: des **écrits philosophiques**: *Lettres philosophiques, Micromégas*, *L'Ingénu ou le Huron*, *Zadig ou la Destinée, Candide ou l'Optimisme*, *La Princesse de Babylone*, des **ouvrages historiques**: *Le siècle de Louis XIV*, *Charles XII*, les *L'Éssai sur mœurs*, poésies(vers lyriques, épopées, poèmes satiriques et philosophiques), des **pièces de théâtre** (tragédies, et comédies): *Zaïre*, *Œdipe, Mérope*, *Alzire*, *Mahomet*, *Sémiramis*, *L'orphelin de Chine*, des **dialogues satiriques** et des **pamphlets** (connus sous le nom de facéties, ouvrages de critiques littéraires) et une grande **correspondance**.

Philosophe au sens de son siècle et homme cultivé qui a ses propres idées sur l'homme et le monde, sur les mœurs, les institutions et les doctrines, Voltaire a ce statut, refusé parfois par les philosophes d'école. Bergson, par exemple, le situe dans *Mélanges,* dans l'histoire des lettres et non pas dans *celle de la philosophie*, parce qu'il n'a pas été *créateur d'idées et de méthodes nouvelles*. La pensée voltairienne représente plutôt une synthèse des principales idées philosophiques véhiculées par les penseurs des Lumières, spécialement celle de Locke qui lui a appris les principes fondamentaux de l'univers.

Toute sa vie, Voltaire s'est occupé de métaphysique, mais c'est pour combattre les métaphysiciens et leurs *vaines spéculations*. Attributs et vraie nature de Dieu, origine du monde et de la vie de l'homme, l'existence et l'immortalité de l'âme, l'origine du mal, les rapports de l'âme et du corps, de la destinée humaine, toutes ces questions qui dépassent notre intelligence sont posées par Voltaire dans son œuvre. Il est mieux qu'on doute que d'ignorer les limites de la nature humaine, que de prétendre résoudre ces problèmes sur lesquels les philosophes ne sont jamais d'accord..La métaphysique présente deux graves dangers : elle divise les hommes et les conduit sur le plan religieux, aux excès du fanatisme; et elle les tient dans l'angoisse devant des problèmes insolubles, et les détourne de la vie. *La sagesse*, considère Voltaire, *c'est de tourner le dos à la métaphysique et de rechercher le bonheur terrestre, autant que la nature humaine la comporte.* La pensée voltairienne, que Jean Varloot définit comme *une quête inlassable d'une conception satisfaisante du monde*est résumée par Voltaire même en trois propositions : Dieu existe, le mal existe, l'âme immortelle n'existe pas.

Voltaire a eu au moins trois passions: la religion, l'histoire et la justice. Romans, traités historiques, poèmes et tragédies, tous posent des questions religieuses. Elles sont présentes dans *Lettres philosophiques* (dans la *5ème lettre*), les *Dialogues philosophiques*, le *Traité sur la Tolérance*, le *Dictionnaire philosophique*, dans *Zadig* et *Candide* (la religion utopique). Déiste convaincu, Voltaire a prôné son déisme à la société mondaine et non pas aux paysans considérant que la religion est nécessaire au peuple, mais le Dieu voltairien est celui newtonien et des déistes: ni révélé, ni infus, créateur de l'univers, lointain et impassible, parfaitement pur et parfaitement sage, horloger qui, après avoir créer cette *machine admirable* qu'est l'univers, la laisse se conduire d'après ses propres lois naturelles. Dieu existe, car il est imposé par la raison: *Le monde est assurément une machine admirable: donc il y a dans le monde une admirable intelligence, quelque part où elle soit*. Dieu est *l'éternel géomètre*, *l'éternel architecte du monde*. Dans *Les Cabales* Voltaire affirme: *L'univers m'embrasse, et je ne puis songer à ce que cette horloger qui existe et n'est point horloger*. De l'autre part, l'existence de Dieu est utile à la société : *Je veux que mon procureur, mon tailleur, mes valets croient en Dieu; et je m'imagine que j'en serai moins volé.* Dans *Zadig*, le roi affirme le même besoin. La crainte d'un Dieu *rémunérateur et vengeur* est en effet le meilleur fondement de la morale pour les gens simples. Les philosophes, ils seuls, peuvent s'en passer, car leur raison suffit à les maintenir dans la morale.

Ce monde n'est pas fait pour l'homme, pourrait affirmer le déisme voltairien, ou, bien que le monde soit pas mal fait, ou bien qu'il est bien fait et les hommes le comprennent mal. D'ici on observe un certain athéisme qui conduit à l'immoralisme que Voltaire condamne socialement et individuellement. On peut aussi observer l'existence d'une conscience supérieure à la conscience humaine, l'Être Suprême souvent incompréhensible, mais respectable, Dieu. Dieu est tellement nécessaire pour que la société respecte une morale, que, *si Dieu n'existerait pas, il faudrait l'inventer*. Conscient de la condition humaine limitée, Voltaire ne donne pas de définitions exactes de Dieu: *Je ne sais point ce que sont les attributs de Dieu, et je ne suis point fait pour embrasser son essence*. Adepte d'une religion naturelle, conforme à la raison, fondée

sur le culte de l'Être Suprême, Voltaire repousse les religions révélées qui, selon lui, reposent sur des impostures. Il se livre à une critique implacable et parfois mesquine de leurs fondements, surtout des textes bibliques. Interprétant les données de l'exégèse récente, Voltaire ne voit qu'invraisemblances, absurdités, superstitions primitives; il ridiculise aussi les cérémonies religieuses. Cependant, sous ce burlesque, il tâche de montrer que, malgré la divinité de leurs dogmes et rites, *les religions sont purement humaines* et usurpent le respect dû aux choses divines. D'autre part, son scepticisme l'empêche d'être objectif sur le problème religieux; il ne comprend rien à la fois ou au mysticisme. Selon lui, les personnes religieuses se divisent en deux catégories : les fripons qui ne croient pas à leur religion, mais la considèrent comme un moyen de domination, et les imbéciles crédules et enthousiastes qui deviennent des fanatiques. L'infâme qu'il ne cesse d'écraser, ce fantôme hideux, ce monstre abominable, c'est l'Église en général, mais c'est surtout le christianisme, le catholicisme en particulier et le fanatisme qui le caractérise.

Pourtant, au-delà de leurs dogmes, toutes les religions ont comme point commun : l'existence de Dieu qui n'est pas garantie par une révélation illusoire, mais par la raison, qui fait l'accord entre les hommes. Il s'agit de la religion, du culte de l'Être Suprême, Dieu de tous les êtres, de tous les mondes et de tous les temps que Voltaire voudrait faire triompher. Pour cela, il essaie de désabuser les hommes de l'esprit de secte et des mystères incompréhensibles, combat la superstition qui lui paraît méconnaître la toute-puissance divine.

Le déisme voltairien repose sur la conception que l'idée de Dieu suffit à tout. Ce Dieu qui est le créateur et qui explique les énigmes de l'existence et de l'univers n'est plus rédempteur, car la religion naturelle ne croit pas au pêché originel. Il n'intervient pas dans la vie des hommes. La religiosité déiste ne consistait pas dans la tâche individuelle ou collective; c'est la prière matinale, au soleil levant qui constitue la seule liturgie d'Eldorado de Candide.

La religion voltairienne est un christianisme sans fanatisme qui insiste surtout sur la morale sociale et en bonne harmonie avec le pouvoir royal pour que les hommes soient tolérants. Dans la *Lettre XXV*, *Remarques sur les Pansées de Pascal*, Voltaire s'insurge contre le christianisme de celui-ci et y considère aussi que l'homme est né pour action, la dernière idée étant élargie à la fin du *Candide.* Il combat chez Pascal le pessimisme qui détourne l'homme de vivre *selon sa nature : Il me paraît qu'en général l'esprit dans lequel M. Pascal écrivait ces Pensées était de montrer l'homme dans un jours odieux ; il s'acharne à nous peindre tous méchants et malheureux ; il écrit contre la nature humaine à peu près comme il écrivait contre les jésuites. Il impute à l'essence de notre nature ce qui n'appartient qu'à certains hommes : il dit éloquemment des injures au genre humain.*Voltaire combat aussi la volonté de prouver rationnellement le christianisme, ce qui entraînerait l'intolérance. Il considère les Pensées *un livre plein de paralogismes éloquents et de faussetés admirablement déduites, parce qu'il est plus capable de scandaliser que d'édifier.*Ce n'est pas contre tout christianisme sombre et intolérant qu'il attribue à Pascal qui présente une image très réductrice. Dans *Lettres philosophiques*, Voltaire rappelle la possibilité d'un bonheur terrestre, la confiance dans la science *qui transforme la vie humaine par la connaissance des lois naturelles*. La vie ne peut être améliorée que par la morale sociale et l'action de l'homme dans cette société ; elles seules peuvent donner son véritable sens.

Grâce aux voyages qu'il a faits en Angleterre, Voltaire a réussi à systématiser son idéal politique. Angleterre devient un modèle de vie positive, moderne, lieu d'un bonheur collectif. Il y a évidemment chez Voltaire, une tendance non seulement à embellir la réalité anglaise, mais même à tomber dans l'utopie pure et simple; la *Lettre IV* imagine la vie des Quakers en Pennsylvanie, un peu à la manière de l'Eldorado de *Candide*, ou du bonheur des Troglodytes chez Montesquieu.

*Voltaire condamne les religions établies, non la foi raisonnée en un principe divin.* Voltaire ne voulait qu'*assurer la paix* si souvent troublée par les luttes religieuses *parce qu'on a toujours négligé la morale pour le dogme*.La morale se trouve à la base de la société et elle unit les hommes. Sauf la révélation, nos seuls guides sont la raison et la conscience. *La religion n'est instituée que pour maintenir les hommes dans l'ordre et leur faire mériter les bontés de Dieu par la vertu*; plus encore, le fanatisme *empêche les hommes de s'aimer entre eux*. Base de toute société, la morale est le trait d'union entre les hommes : *Il n'y a pas deux morales. Celles de Confucius, de Zoroastre, de Pythagore, d'Aristote, d'Épictète, de Marc Antonin sont absolument les mêmes. Dieu a mis dans tous les cours la conscience du bien avec quelque inclination pour le mal.*A la base de sa morale, Voltaire place une maxime de Confucius, maxime qui représente pour lui *le code du genre humain* : *Vis comme en mourant, tu voudrais avoir vécu: traite ton prochain comme tu veux qu'il te traite.* C'est le même conseil prêché par Jésus Christ, à la mention qu'elle est enrichie d'un précepte d'amour : *Aimez Dieu et votre prochain comme vous-même.*L'homme doit construire son propre bonheur et aider son prochain à être heureux: la plus belle vertu est la bienfaisance, la grande loi de l'espèce est le travail.

On remarque d'abord un optimisme repris de Leibniz, qui a abordé le problème de la compatibilité du mal avec l'existence de Dieu. Si Dieu existe, considère l'auteur de Théodicée il est parfait, et il est seul parfait. Par conséquent, tout ce qui n'est pas lui est nécessairement imparfait- sinon Dieu ne serait pas Dieu; il y aurait contradiction. Mais, d'autre part, si Dieu est parfait, il est, par la même nécessité: tout-puissant (il peut tout ce qu'il veut), toute bonté et toute justice (il ne veut que le bien) et toute sagesse (il sait exactement et harmonieusement adapter les moyens aux fins). Il en résulte que, si Dieu existe, il a nécessairement *pu*, *voulu* et *su* créer le moins imparfait de tous les mondes

imparfaits théoriquement concevables, le mieux adapté aux fins suprême-*le meilleur des mondes possibles.* Le mal existe, Leibniz ne le nie pas; il affirme seulement, si l'on peut dire, que tous les maux de la création et des créatures ne pouvaient pas être moindres, et qu'en réalité ils ne sont que tels que pour ceux qui les soufflent. Ainsi, affirme Leibniz dans *Théodicée*, *les difformités apparentes de nos petits mondes se réunissent en beautés dans le grand (...). Les défauts apparents du monde entier, ces tâches d'un soleil dans notre monde qui ne sont qu'un rayon, révèlent sa beauté bien loin de la diminuer*. De même, au début du conte, Pangloss soutient que *ceux qui ont avancé que tout est bien, ont dit une sottise ; il fallait dire que tout est au mieux.* Voltaire, par l'intermédiaire de Pangloss expose et acceptent les conséquences les plus absurdes de la doctrine leibnizienne; plus encore, il les modifie juste assez pour que le grotesque et l'odieux en apparaissent en pleine lumière: *Ce qui est mauvais par rapport à nous est bon dans l'arrangement général*, écrivait Voltaire en 1738. Et Pangloss énoncera cruellement que *les malheurs particuliers font le bien général*.Il refuse de remettre en cause son optimisme même devant les pires catastrophes. Après le tremblement de terre de Lisbonne, Pangloss déclare que *tout ceci est qu'il y a de mieux. Car, s'il y a un volcan à Lisbonne, il ne pouvait être ailleurs ; (...) Car tout est bien.*

Sauf la religion anglaise, présentée dans les *Lettres philosophiques*, Voltaire expose sa religion utopique dans *Candide* dans Eldorado et dans Zadig à l'occasion du souper. Dans le chapitre 18, on retrouve les conceptions personnelles de Voltaire sur Dieu: *Nous ne le prions point, dit le bon et respectable sage; nous n'avons rien à lui demander; il nous a donné tout ce qu'il nous faut; nous le remercions sans cesse.* La distinction entre la prière qui demande et l'action de grâce, qui remercie, vise à mettre en contraction avec eux-mêmes de nombreux chrétiens mais aussi des théistes, qui supplient facilement la divinité est de *l'outrecuidance* parce qu'on suppose que Dieu peut modifier ses desseins éternels. Dans le même chapitre, Voltaire critique les religions établies, particulièrement le clergé chrétien; il lui reproche ses abus de pouvoir et son intolérance: l'Eldorado ne connaît pas d'intermédiaires entre Dieu et les hommes. Quand Candide demande à voir les prêtres, le vieillard répond en souriant:*(...) nous sommes tous prêtres; le roi et tous les chefs de famille chantent des cantiques d'actions de grâce solennellement, tous les matins* .La suite du texte accentue la charge contre le catholicisme, avec la réaction de Candide : *Quoi ! Vous n'avez pont de moines qui enseignent, qui disputent, qui gouvernent, qui cabalent et qui font brûler les gens qui ne sont pas de leur avis ? Il faudrait que nous fussions tous, dit le vieillard; nous sommes tous ici du même avis, et nous n'entendons pas que vous voulez dire avec vos moines*.La dernière phrase est une marque de la limite de l'enseignement réel que pourrait fournir le passage. L'Eldorado est le pays utopique, du bonheur, où n'existent ni les cataclysmes naturels, ni la méchanceté humaine. Par conséquence, le problème du mal qui déchire les philosophes et les théologiens, ne s'y pose pas. Les habitants du pays sont monothéistes: *Nous avons, je crois*, avoue le vieillard, *la religion de tout le monde: nous adorons Dieu du soir jusqu'au matin.*Voltaire s'oppose donc aux excès du christianisme, mais ne propose en échange qu'une région inoffensive et vague, sans donner de véritable solution au problème posé par l'optimisme. Il nous invite à ne pas prendre trop au sérieux cette aimable contrée, qui relève davantage du rêve que d'une réponse valable ici et maintenant. Candide ne s'y attarde d'ailleurs pas et préfère chercher le bonheur dans le monde réel. On observe encore le déisme voltairien à l'occasion de l'apologue du derviche, à la fin du conte. Donc, dans le chapitre 30, Voltaire situe d'une façon plus claire, sa position sur l'existence du mal et notre attitude envers Dieu. La consultation du derviche, le meilleur philosophe de la Turquie, ne plaide pas en faveur de l'athéisme, mais révèle l'impossibilité de connaître les intentions du créateur. Cette fois-ci le ton est très sérieux, bien que Candide, ignorant des usages turcs, appelle le derviche *mon révérend père* ; Candide répète plusieurs fois les idées de Pangloss:

*-Mais, mon Révérend Père [...], il y a horriblement de mal sur la terre.*

*-Qu'importe, dit le derviche, qu'il ait du mal ou du bien ? Quand sa Hautesse envoie un vaisseau en Égypte, s'embarrasse-t-elle si les souris qui sont dans le vaisseau sont à leur aise ou non ?*

Cependant, cette réponse, de même que la constatation désolée de la sagesse hindoue : *Le sens du monde est aussi inaccessible à l'homme que la conduite des chars des rois aux scorpions qu'ils écrasent*, n'implique nullement l'athéisme.

Si dans *Candide* on parcourt un chemin de l'optimisme jusqu'au pessimisme, dans Zadig, Voltaire s'arrête sur l'optimisme. Il croit fermement à la Providence. Au moment où Zadig, exaspéré par ses malheurs, se met à *murmurer contre la Providence* et à *croire que tout [...]*est *gouverné par une destinée cruelle qui [opprime] les bons* […], l'ange Jesrad intervient pour lui prouver le contraire. Voltaire veut montrer que l'incohérence de la destinée de Zadig et de tout homme n'est qu'apparente. L'histoire de Zadig se déroule sur deux plans: le plan humain qui se caractérise par un état de myopie et de confusion (Zadig dévient prime ministre, mais aussi il est trahi, menti et battu) et le plan divin où agit la providence, dans le sens d'un plus grand bien. Derrière la vie catastrophique de Zadig, on observe une courbe harmonieuse d'une destinée. Il semble que tout se soit déroulé en fonction d'un ordre providentiel puisque le héros réalisera à la fin du conte son idéal.

L'épisode le plus signifiant du conte est celui des révélations de l'ange Jesrad. Zadig, *accusant en secret la Providence* dans le chapitre XVIII, intitulé *L'ermite,* rencontre, sur les bords de l'Euphrate, un ermite. Le récit se déroule après, comme une démonstration,

fondée sur le principe que d'une action en apparence mauvaise découle au bout de la conte un bien. L'ermite agit mal: il vole un hôte généreux et récompense un hôte avare. A Zadig qui s'interroge sur ce comportement paradoxal, l'ermite explique qu'il a voulu rendre plus modeste l'hôte riche et plus hospitalier l'hôte avare. Il met ensuite le feu à la maison d'un philosophe et précipite dans une rivière de cette maison où la Providence a mis le feu, le maître a trouvé un trésor immense; *apprenez*, explique-t-il, *que sous les ruines de cette maison où la Providence a mis le feu, le maître a trouvé un trésor immense ; apprenez que ce jeune homme dont la Providence a tordu le cou, aurait assassiné sa tante dans un an, et vous dans deux*.Cet ermite n'est en réalité que l'ange Jesrad qui livre au jeune homme la fin de son histoire. Il lui expose trois grands principes de la philosophie de Leibniz; 1. les êtres méchants servent finalement la cause *des justes*, car *il n'y a point de mal dont il ne naisse un bien*; 2. la chaîne des événements et l'ordre de l'univers constituent un ensemble qui ne peut être modifié, mais sur lequel Dieu veille avec bienveillance: *tout ce que tu vois sur le petit atome où tu es mais devrait être dans sa place et dans son temps fixe, selon les ordres immuables de celui qui embrasse tout* (Dieu). 3. Perçu à travers une conscience individuelle, le monde apparaît comme un chaos, mais il ne s'agit là que d'une apparence : *il n'y a point de hasard: tout est épreuve, ou punition, ou récompense, ou prévoyance.*De cette manière, la liberté de l'homme peut être conciliée avec l'ordre nécessaire de l'univers, grâce à la Providence divine. Les voies de la Providence sont cependant impénétrables. C'est la raison pour laquelle, il ne faut pas charger trop à comprendre ni le pourquoi, ni le comment des événements qui composent la trame d'une destinée. Le dernier *Mais* de Zadig, qui veut faire encore une objection, fait fuir l'ange.

Un autre épisode sur la religion de voltaire est *Le Souper*. Ici aussi (chap. XI et XII), tout comme dans le chapitre sur Eldorado de *Candide,* Voltaire présente une religion sans dogmes, institutions ou clergé; elle rapproche les hommes au lieu de les diviser. *L'Être éternel* et unique, universel, au-delà des particularismes nationaux. L'Égyptien rend un culte au *bœuf Apis*, l'Indien à Brahma, le Chaldéen au *poisson Oannès*, le Chinois à Li et à Tien ; le Grec explique tout à partir du chaos; le Celte ne jure que par *Teutath* et par le *qui de chêne*. Mais toutes ces différences ne sont qu'apparentes, car au fond tous adorent le même *Être supérieur*, tous sont de *même avis [...] et il n'y a pas là de quoi se quereller*.Dans ce sens, les coutumes des différentes religions relèvent plus de la superstition que de la foi véritable. Zadig fait ainsi comprendre à Sétoc qu'il vaut mieux prier l'Être éternel directement plutôt que d'adorer les astres.Les religions ne s'occupent plus de spiritualité, mais de rites absurdes, même barbares: interdiction de manger du griffon, du lapin, de la *poule bouillie*, de faire *cuire du poisson*, nécessité d'entrer dans le temple de Mithra en faisant attention à ses pieds, de prier Dieu toujours dans le même sens, coutume du bûcher, momification. Dieu, s'efforce d'expliquer que Zadig, n'a aucune de ces manies.

Voltaire s'insurge plutôt aux prêtres fanatisés qui servent moins Dieu que leurs intérêts personnels. Au lieu de prêcher l'amour, la justice et le respect du prochain, les prêtres y sont décrits comme des êtres sanguinaires, affamés de pouvoir et d'argent. La disparition de la coutume du bûcher révolte les *prêtres des étoiles*, car les *pierreries et les ornements des jeunes veuves qu'ils envoyaient au bûcher leur appartenaient de droit [...]* ; ils condamnent donc Zadig à être brûlé à petit feu

Voltaire y condamne la passion de toutes les sortes; elle peut conduire au meurtre, à la guerre, au fanatisme, à l'intolérance; elle emprisonne chacun dans ses intérêts égoïstes. C'est ne que par la raison, qui permet d'établir des principes universels et d'apprendre la tolérance que les hommes comme Zadig peuvent construire une société plus harmonieuse et plus juste. Voltaire a toujours été choqué par l'existence du mal: toute la partie satirique des *Lettres Anglaises*, tous ses ouvrages historiques en témoignent. Néanmoins, au début de sa carrière, en réaction contre les *fanatiques* qui veulent *nous peindre tous méchants et malheureux* selon le dogme de la chute originelle, il admet que les hommes sont *heureux autant que la nature humaine le comporte.*Mais, petit à petit, la pensée voltairienne évolue de l'optimisme jusqu'au pessimisme. Dans *Zadig*, le courtisan déçu oppose déjà son ironie et sa raison aux arguments en faveur de la Providence.Après l'aventure de Berlin et au terme de ses enquêtes historiques, il rejette dans *l'Essai sur les Mœurs* la thèse providentielle de Bossuet.Les événements contemporains semblent altérer son optimisme instinctif : dans le *Poème sur le désastre de Lisbonne*, il s'attaque à l'argumentation contradictoire des optimistes.Et la querelle avec Rousseau l'engage plus avant encore dans le doute : *Candide* est une réfutation de la Providence et du *Tout est bien*.En réalité, Voltaire est partagé entre les deux tendances. *Son optimisme* vers 1730 vient de ce qu'il s'oppose à Pascal, mais il n'en déduit pas une justification de l'existence du mal; vingt ans plus tard, son *pessimisme* vient de ce que réagit contre Leibniz. Dans deux cas il s'élève contre des explications unilatérales du monde. Le mot qui résume le mieux sa pensée, et qu'il a souvent repris, apparaît dans *Babouc*, un de ses premiers contes : *Si tout n'est pas bien, tout est possible*.

Donc, quand il abandonne l'optimisme, Voltaire reste attaché au déisme; et tout cela au prix d'efforts pénibles qui semblent garants de sa sincérité, quand il se heurte à l'injuste et à l'absurde. Voltaire attaque les athées sur le plan de la morale. Il était le 4 août à d'Argental: *J'ai toujours regardé les athées comme des sophistes imprudents; je l'ai dit, je l'ai imprimé.* Le même refus de l'athéisme, on peut l'observer dans son *Carnet de notes* et dans certains poèmes. Dans *Poème sur le désastre de Lisbonne*, Voltaire objecte le mal partout présent dans le monde, frappant innocents et coupables : aux subtilités des raisonneurs il oppose la

*révolte de la sensibilité humaine*. Il n'accepte pas l'idée que les maux sont nécessaires parce que *Dieu est libre* de répartir équitablement le bien et le mal: *Je respecte mon dieu, mais j'aime l'univers*. Quoiqu'il s'incline devant le mal inévitable, en nous offrant la fragile consolation de l'*espérance*, Voltaire ne peut consentir à l'approuver moralement :

*Le passé n'est pour nous qu'un triste souvenir ;*

*Le présent est affreux s'il n'est point d'avenir,*

*Si la nuit du tombeau détruit l'être qui pense.*

*Un jour tout sera bien, voilà notre espérance :*

*Tout est bien aujourd'hui, voilà l'illusion.*

*Les sages me trompaient, et Dieu seul a raison.*

Dans une lettre adressée au prince Frédéric de Prusse, Voltaire a employé la comparaison des souris, sans n'être pas sincère: *Il n'y a pas d'apparence que les premiers principes des choses soient jamais bien connus. Les souris qui habitent quelques petits trous d'un bâtiment immense ne savent ni pourquoi ce bâtiment est éternel, ni quel en est l'architecte, ni pourquoi cet architecte qui a bâti cet univers n'a pas encore, que je sache, dit son secret à aucun de nous.* Dans ce texte, Voltaire envisage un instant que l'immense bâtiment est l'univers qui puisse être lui-même éternel, donc il semble incréé. Cependant, Voltaire renonce à cette hypothèse et s'interroge sur l'architecte qu'il appelle divin, étant obligé de reconnaître que ce Dieu n'a révélé à personne l'énigme du monde.

Voltaire a composé à plusieurs reprises, de véritables prières. Il a fait à Dieu, en quelque sorte, l'hommage de ses doutes et de son incrédulité, comme d'une exigence d'amour:

*Entends, Dieu que j'implore, entends, du haut des cieux,*

*Une voix plaintive et sincère ;*

*Mon incrédulité ne doit pas te déplaire*,

*Mon cœur est ouvert à tes yeux ;*

*On te fait un tyran, en toi je cherche un père,*

*Je ne suis pas chrétien, mais c'est pour t'aimer mieux*.

C'est encore à Frédéric que Voltaire avoue dans une autre lettre: *Je ne crois pas qu'il y ait de démonstration proprement dite de l'existence de cet Être suprême indépendant de la matière…On ne peut pas appeler démonstration un enchaînement d'idées qui laisse toujours des difficultés (…). Donc cette vérité ne peut pas être mise au rang des démonstrations proprement dites. Pourtant, Voltaire ajoute encore: Je la crois cette vérité; mais je la crois comme ce qui est le plus vraisemblable; c'est une lumière qui me frappe à travers mille ténèbres*.Voltaire croit en Dieu sans le comprendre: *Je saurais comprendre (…) s'il y a un Dieu ou s'il n'y en a point parce* que cela dépasse notre intelligence. D'un côté, c'est l'agencement de l'univers, cette horloge qui marche, malgré toutes les catastrophes, et qui implique donc un horloger : *L'univers m'embrasse et je ne peux songer / Que cette horloge marche et n'ait pas d'horloger*; de l'autre côté se trouvent les souffrances et les injustices du monde, la monstrueuse inégalité des possibilités de bonheur et de malheur entre les êtres.

Voltaire se moque de l'optimisme leibnizien, mais aussi du pessimisme jansénistes incarné par Pascal. Pour cette raison il prend le parti de l'humanité assurant que les *hommes ne sont ni si méchants ni si malheureux qu'il le dit*; *mêlé de mal et de bien, de plaisir et de peine, l'homme est ce qu'il doit être* et sa vie aussi heureuse que la nature humaine le comporte du mal. Voltaire étale tous les infortunes humaines: guerres, persécutions, injustices, calamités naturelles dans les contes philosophiques, *l'Essai sur les mœurs* et l'esprit des nations. Repoussant l'optimisme et le pessimisme, Voltaire en tire la leçon d'une sagesse faite de résignation, qui se justifie par l'impuissance où nous sommes de modifier et d'un appel lucide à l'action. La vie n'est ni mauvaise; elle est supportable, et, si l'homme peut se défaire de ses préjugés, s'il parvient à vivre selon la raison, s'il sait se contenter de son sort, il pourra, par l'action, par le travail, source de progrès matériel et morale, être heureux sur cette terre (*Babouc, Candide*). Par conséquent, loin de se décourager devant l'indifférence de la Providence, Voltaire invite les hommes *à organiser eux-mêmes la vie terrestre*. Il accepte l'être humain tel qu'il est, avec ses limites, sans lui interdire les passions et les plaisirs qui au même titre que le malheur, sont des *présents de Dieu*. Il n'y a rien parfait au monde, mais il dépend de nous d'améliorer la condition humaine : de répandre les lumières, de développer les arts, le commerce, l'industrie, de faire régner la tolérance, la justice et la liberté. Pour être heureux, pour en devenir, *il faut cultiver notre jardin*, nous conseille Voltaire dans le dernier chapitre de Candide. Le philosophe prêche la morale pratique :

*-Je sais aussi, dit Candide, qu'il faut cultiver notre jardin.*

*-Vous avez raison, dit Pangloss ; car quand l'homme fut mis dans le jardin d'Éden, il y fut mis ut opérateur eum, pour qu'il travaillât : ce qui prouve que l'homme n'est pas né pour le repos.*

*-Travaillons sans raisonner, dit Martin ; c'est le seul moyen de rendre la vie supportable*.

Fatigués, aigris ou dégradés au terme de leur tour du monde des misères humaines, les personnages se retrouvent dans l'univers limité d'une petite métairie en Turquie, où l'on s'ennuie; leur seule distraction n'est que le spectacle du malheur d'autrui. Candide, maintenant que Cunégonde, devenue laide, ne peut plus donner un sens à sa destinée, est saisi par le doute et la conscience que la réalité diffère du rêve. Le *paradis* de Constantinople, le seul accessible à Candide, renferme un désenchantement total; il n'y plus de place pour l'illusion, on doit s'abstenir de *raisonner* (…) des effets et des causes, du meilleur des mondes possibles, de

l'origine du mal, de la nature de l'âme et de l'harmonie préétablie, mais se taire et travailler. Au point culminant de leur désespoir, Pangloss, Candide et Martin rencontrent un bon vieillard qui leur vante les bienfaits du travail: *Le travail éloigne de nous trois grands maux, l'ennui, le vice et le besoin.*Ces paroles portent leurs fruits et la petite communauté se met au travail. Tous s'épanouissent et retrouvent leur bonne humeur. Le travail éloigne l'ennui: il crée diversion et permet à l'homme d'oublier quelque peu les malheurs de sa condition. En 1764, Voltaire écrivait: *J'ai toujours regardé le travail comme la plus grande consolation pour les malheurs inséparables de la condition humaine*.Il éloigne le vice en permettant à chacun de donner le meilleur de lui-même. Cunégonde est devenue laide et acariâtre, mais elle se met à faire des pâtisseries: en se rendant utile, elle reviendra sans doute gaie et aimable; Paquette, l'ancienne suivante de la baronne, devenue prostituée, se rachète en brodant; Frère Giroflée, le moine libertin et mauvais sujet, devient menuisier et honnête homme. Le travail éloigne le besoin: la petite terre rapportera beaucoup et permit à tous de vivre des produits de la petite métairie. Le jardin, c'est ainsi, utile et agréable; c'est le travail et le repos- le refuge contre toutes les atrocités du monde, la tentation repoussée des ambitions, des honneurs, des gloires scintillantes, mais aussi et en même temps le lieu des créations véritables, celui où la vie continue toujours, où l'on sème et où l'on cultive tout ce que l'on est. En travaillant, on ne peut pas sans doute résoudre le problème de l'existence du mal, mais on peut tenter de trouver un monde de vie qui apporte un certain nombre de satisfactions modestes, mais réelles.

Un autre moyen de devenir heureux est d'être avant, tolérant. Le fanatisme religieux empêche les hommes de s'aimer comme frères, comme eux-mêmes et comme Dieu. Il dénonce l'*enthousiasme* et la *passion* qui ramènent tout à une unique pensée au lieu de voir le juste milieu des choses. Il évoque tout le malheur: guerres civiles, injustices et assassinats, dictés par l'esprit de secte qui aveugle autant les victimes que leurs persécuteurs.Il a dénoncé la religion catholique, protestante et mahométane. Seule, *la philosophie* peut favoriser l'esprit de tolérance et Voltaire s'y emploie de toutes ses forces. Il repousse les disputes théoriques, ramène à des futilités matérielles les différences entre les religions, en but de souligner *leur accord profond sur l'essentiel* et l'absurdité des persécutions mutuelles. Dans Traité sur la Tolérance, Voltaire adresse une *prière à Dieu: Ce n'est plus aux hommes que je m'adresse; c'est à toi, Dieu de tous les êtres, de tous les mondes, et de tous les temps: s'il est permis à de faibles créatures perdues dans l'immensité, et imperceptibles au reste de l'univers, d'oser te demander quelque chose, à toi qui as tout donné, à toi dont les décrets sont immuables comme éternels, daigne regarder en pitié les erreurs attachées à notre nature; que ces erreurs ne fassent point nos calamités. Tu ne nous as point donné un cœur pour nous haïr, et des mains pour égorger; fais que nous nous aidions mutuellement à supporter le fardeau d'une vie pénible et passagère.*

En guise de conclusion, on expose les songes de René Pommeau sur le déisme voltairien. Voltaire n'est nullement persuadé que l'Être des êtres se soucie de punir et de récompenser des créatures aussi infimes que l'homme. Voltaire est sûr, au moins, que l'Être suprême existe et il l'adore dans son œuvre. En outre, le monde moral reste pour Voltaire une lutte, la vertu un combat pour la raison, et le bonheur un triomphe méritoire.

## Bibliographie


**I. Bibliographie des œuvres littéraires**

1.VOLTAIRE, ***Candide ou l'optimisme***, (Éd. Flammarion) Éd. Libro, Paris, 1994.

2. VOLTAIRE, ***Micromégas-L'Ingénu. Texte intégral. Les clés de l'œuvre***, Éd. Pocket, Paris, 1997, 1998.

3. VOLTAIRE, ***Contes I. Zadig- Micromégas***, (1ère édition Montrogue, Paris, 1939), Éds. Classiques Larousse, Paris.

4. VOLTAIRE, ***Le siècle de Louis XIV***, Librairie Hachette, Paris, 1935

**II. Bibliographie critique**

1. BRÉHIER, EMILE, *Histoire de la philosophie*, Éd.Quadriage/Presses Universitaires de France, Paris, 1931 et 1938, 6e éd. en 1991.

2. CASTEX, P-G ; SURER, P ; BECKER, G, ***Histoire de la littérature française***, Éds. Hachette, Paris, 1974.

3. CHARPENTIER, MICHEL ; CHARPENTIER, JEANNE, ***Littérature. Textes et documents. Larousse siècle***, Éds. Nathan, Paris, 1987.

4. CLEMENT, ELISABETH ; DEMONQUE, CHANTAL ; HANSEN-LOVE, LAURENCE ; KAHN, PIERRE, ***Filosofia de la A la Z (La philosophie de A à Z,*** traduction par Magdalena Mărculescu-Cojocea, Aurelian Cojocea, Éd. Hatier, Paris, 1994), Ed. ALL Educational, Bucureşti, 1999, p.551.

5. DE BOISDEFFRE, PIERRE, ***Histoire de la littérature de la langue française des années 30 aux années 80***, Paris, 1e éd. en 1958 et éd. présente en 1985.

6. LAGARDE, ANDRÉ ; MICHARD, LAURANT, ***Larousse siècle. Les Grands auteurs français du programme. Anthologie et histoire littéraire***, Éd. Bordas, Paris, 1985.

7. MORNET, DANIEL, ***Histoire des Grandes œuvres de la littérature française***, Éds. Hachette, Paris, 1974.

8. STAROBINSKI, JEAN, ***Textul şi interpretul (Le texte et l'interprète***, traduction par Ion Pop) Ed. Univers, Bucureşti, 1985.

9. SHAND, JOHN, ***Introducere în filosofia occidentală. Filosofie şi filosofi*** **(traducere din engleză de Laurenţiu Hanganu, Copyright 1993), Ed. Univers Enciclopedic, Bucureşti, 1998.**

10.VOLTAIRE, ***Candide. Profil d'une œuvre. Résumé. Personnages. Thèmes***, Éds. Hatier, Paris, 1992.

11.VOLTAIRE, ***Zadig et Micromégas. Profil d'une œuvre. Résumé. Personnages. Thèmes***, Éds. Hatier, Paris, 1992.

# PLEDOYER POUR LA TRADUCTION

*Prof. Popescu Tamara Valentina*
*C.N. « B.P. Hasdeu » Buzău*

Exergue : Traduire c'est réapprendre à lire

Longtemps chassée de la didactique moderne, la traduction « revient au galop », demandée au niveau social, voire politique par les exigences de la communication actuelle. On ne pourrait imaginer une Union Européenne sans traduction.

La traduction est aussi partie intégrante de la vie culturelle, car on ne peut pas toujours lire en original les auteurs étrangers, classiques et modernes et l'histoire nous fournit, elle aussi des preuves importantes qui viennent à l'appui de ce procédé. La Bible a été traduite en latin au IVe siècle, en allemand en 1522 par Martin Luther, en anglais en 1525, par Tyndale et en français en 1535 par Olivetan. Au XVIe siècle, vu les nécessités de la communication diplomatique on a fondé des écoles de traducteurs et apparaissent les premiers traités de traduction, comme celui d'Etienne Dolet, qui établissait de la sorte, les premières règles.

Il s'impose, avant de pousser plus loin cette analyse de donner une définition à la traduction. Selon Taliton (1984) traduire c'est « reformuler un texte dans une autre langue en prenant soin de conserver son contenu », ou, plus précisément : « traduire est une opération qui a pour but de fabriquer, sur le modèle d'un texte de départ, un texte d'arrivée dont l'information soit dans chacun de ses aspects : référenciel, pragmatique, dialectal, stylistique, aussi proche que possible de celle contenu dans le texte de départ »

Aujourd'hui la traduction devient incontournable et se transforme en science à travers plusieurs étapes : le structuralisme, la pragmatique, l'intertextualité. La traduction est ainsi à la confluence de plusieurs disciplines (linguistique appliquée, littérature comparée) et se constitue en activité spécifique en devenant objet d'évaluation (Cristea, Teodora, 2000).

Il y a différents types de traduction : littéraire ou spécialisée, celle-ci visant divers domaines d'activité (médical, juridique etc.), orale ou écrite, mot-à-mot ou libre, selon de nombreux critères. Une autre classification établit deux types de traduction selon la direction : langue source – langue cible, le thème et langue cible – langue maternelle, la version.

Mais au-delà de la théorie la pratique de la traduction suppose deux textes, celui qu'on doit traduire et le produit de la traduction, deux langues et l'opération proprement-dite, une démarche intralinguistique (dans la même langue) et une autre interlinguistique.

D'ailleurs, on ne se propose pas dans cet ouvrage d'élaborer une théorie de la traduction, mais de montrer la place qu'elle peut occuper dans la didactique scolaire. Si la didactique des langues étrangères s'enrichit sans cesse de nouvelles méthodes, on aimerait ramener à la surface cette vieille méthode à laquelle on recourt parfois de façon involontaire.

Il se peut que le professeur utilise de manière automatique la traduction pendant la leçon, parce que lui-même a appris de cette façon la langue et c'est une habitude dont on ne se libère jamais complètement. Cette pratique a aussi sa source dans les convictions de l'enseignant, convaincu, quels qu'ils soient les stages de formation initiale ou continue, que la traduction ne peut manquer dans la gestion de la classe.

La traduction en classe de FLE peut être : explicative (1) et productive (2).

**(1)** **La traduction explicative** est utilisée toutes les fois que le professeur a besoin de traduire un mot, une expression, un problème de grammaire que les élèves ne comprennent pas. Il s'agit là de la compétence de l'apprenant qui sachant les deux langues doit « faire passer le message ». Ce genre de traduction métalinguistique sert finalement à enseigner la langue.

**(2)** **La traduction productive** représente le passage de l'explication du professeur en langue maternelle aux exercices de traduction qu'on peut faire en classe dans le but de l'apprentissage de la langue cible. On y distingue deux opérations : la version (a) et le thème (b).

(2a) **La version** suppose le passage du texte de la langue cible à la langue maternelle, que l'enfant maîtrise. Même si cette transformation engage en dehors du lexique, la syntaxe, le développement des compétences de l'élève reste passif. (Ladmiral, J-R, 1999). La version présente donc un inconvénient ; elle se limite au décodage de la langue cible sans développer les connaissances langagières de l'apprenant, puisque la rédaction est en langue maternelle.

(2b) **Le thème**. La définition donnée par le Petit Robert « exercice scolaire qui consiste à traduire un texte de sa langue maternelle dans une langue

étrangère », nous édifie déjà sur l'objectif poursuivi dans ce cas : obtenir une traduction cohérente et correcte. Cela suppose que l'apprenant connaisse déjà la morphologie et la syntaxe de la langue cible. Mais il est évident que l'élève ne sera pas capable de traduire dans une langue qu'il ne connaît pas suffisamment. Toutefois le bénéfice du thème réside dans le fait qu'il « rafraîchit » les acquis de l'élève. Le thème reste utile comme exercice de vérification/contrôle des connaissances de vocabulaire et de morphosyntaxe. L'abus du thème ne pourrait aider l'élève à apprendre plus et il sera toujours meilleur dans la production de la version. On devrait donc se limiter aux thèmes : grammatical et d'imitation qui ne demandent pas trop d'effort d'esprit et qui peuvent exercer les capacités linguistiques de l'élève.

La traduction s'avère bénéfique dans l'exploitation didactique par le simple fait qu'elle permet de comprendre les équivalences dans la langue cible, d'utiliser le dictionnaire et de faire des considérations lors de la mise en commun/révision du texte traduit ;les effets positifs ne seront pas visibles que dans les compétences en traduction mais aussi dans celles linguistiques et de communication. Il faut admettre ainsi que la technique de la traduction peut être introduite pour le développement de la production et de la compréhension écrites pour favoriser une meilleure maîtrise de la langue cible.

On a bel et bien essayé de bannir la méthode de la traduction à l'école. Toutes les méthodologies du XXe siècle : directe, audio-visuelle, SGAV, se sont dispensées de la traduction jusqu'au jour où on s'est aperçu qu'interdisant de façon directe le recours à la traduction en classe de FLE, elle revenait de manière indirecte. Lorsqu'on propose un document authentique (texte, image, enregistrement) aux élèves, ils font un transcodage mental, en cherchant des équivalents dans leur tête pour mieux comprendre. Le risque de cette opération involontaire serait l'erreur dans laquelle ils peuvent se mettre. Si le professeur ne leur fournit-il une variante corrective ils auront des interprétations fausses et comprendront mal les réalités présentées.

En conséquence il y a de nombreux auteurs et méthodologies modernes qui réintroduisent la traduction comme technique dans l'enseignement des langues vivantes. Toujours est-il qu'en classe professeurs et élèves emploient couramment la langue maternelle pour gagner du temps ou pour vérifier la compréhension.

On constate donc deux emplois de la traduction en classe de langue : le recours à la langue maternelle pour éclaircir certains aspects grammaticaux ou lexicaux de la langue d'apprentissage et la traduction comme moyen de faire apprendre à l'élève une langue étrangère.

A partir de cette conclusion il s'impose de révéler les objectifs de la traduction pédagogique :

- Développer les compétences des apprenants dans les deux langues
- Aider les apprenants à comprendre les problèmes du vocabulaire
- Valoriser les savoir-faire chez les apprenants

Et d'établir des stratégies de la traduction comme le choix des extraits de textes à traduire et de proposer des productions individuelles ou en groupe.

Traditionnellement la traduction pédagogique ne porte pas sur un texte scientifique, technique ou littéraire, ou de presse, mais sur des phrases isolées ou des paragraphes constitués ; c'est la traduction linguistique. La traduction interprétative est basée sur les équivalences et pourrait solliciter aux enseignés non seulement de retrouver les correspondances linguistiques mais aussi de rechercher des équivalences textuelles.

En classe de FLE on fera donc place à la traduction comme support de l'enseignement de la grammaire (Besse, H, 1991) ; si la version sera dédiée à la compréhension des documents authentiques, le thème, en compagnie d'autres exercices, sera utilisé pour développer les compétences de la production écrite. Selon le même auteur, la traduction développerait une capacité de jugement grammatical, un mécanisme correctif, un contrôle linguistique si on suit le schéma suivant : le thème présente le problème qui sera traité plus tard, la correction de la traduction permet à l'enseignant de fournir des explications, les exercices accompagnant la traduction assurent la fixation et l'exploitation du problème. Cela suppose des connaissances préalables, car l'objectif est de réactualiser des acquis. Ce procédé pourrait aussi être employé pour les faux-débutants ou dans les cours de rattrapage, permettant de corriger les fautes dues à l'influence de la langue maternelle ou à une langue étudiée antérieurement.

En ce sens le thème s'avère un exercice qui a pour but de comparer les deux langues pour cibler sur les erreurs grammaticales l'analyse contrastive permettant à l'apprenant de corriger ces fautes tandis que les exercices supplémentaires se proposent de fixer les règles.

Pour conclure, les dernières études en didactique de langues ont relevé le fait que la traduction peut soutenir les processus cognitifs qui facilitent l'apprentissage (Feez, 1998). Une autre approche lexicale (Lewis, 1993, 1997) souligne que l'approche comparative des phrases idiomatiques ou des unités lexicales dans les deux langues est un point de départ pour l'orientation dans le texte de la part de l'apprenant.

Les approches communicatives ne rejettent non plus la traduction, en parlant de restauration ou de rénovation de la traduction en classe de langue.

Une étude réalisée par Yassin, Samia Wilda

Soulieman a mis en évidence les résultats suivants :

- La traduction pédagogique est vraiment un moyen de renforcer l'enseignement du FLE
- Les professeurs utilisent chacun à sa manière leur expérience car ils n'ont pas de règles ou de stratégies pour l'utilisation de la traduction en classe de langue
- La traduction améliore les quatre compétences des apprenants
- Les professeurs n'ont pas de critères ou de règles précises dans le choix des textes à traduire
- La diversité des textes à traduire a une grande influence sur les apprenants, on peut enrichir leur vocabulaire par des terminologies spécifiques pour différentes domaines (juridique, journalistique)
- On peut renforcer les compétences : communicative, culturelle et linguistique.

Alors, on est pour ou contre la traduction en classe?

## BIBLIOGRAPHIE


Besse, H. – Porquier, R., 1991, *Grammaire et didactique des langues*, Hatier-Didier, Paris

Cristea, T., 1983, *Contrastivité et traduction,* Bucureşti, Tipografia Universităţii Bucureşti

Cristea, T., 2000, *Stratégies de la traduction*, Bucureşti, Editura Fundaţiei România de mâine

Feez, S., 1998, *Text-based Syllabus Design*, Sydney

Ladmiral, J-R., 1979, *Traduire. Théorèmes pour la traduction*, Paris, Payot

Lewis, M., 1993, *The Lexical Approach. The State of ELT and a Way Forward,* Hove, Language Teaching

Publications

Taliton, C., 1984, *Place de la linguistique en pédagogie de la traduction, in La traduction de la théorie à la didactique,* études réunies par M. Ballard, Université de Lille III

SITOGRAPHIE

La traduction pédagogique dans l'enseignement du FLE
http://repository.sustech.edu/handle/123456789/7126

Le recours à la traduction et son rôle dans l'enseignement
https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00958833/document

A la recherche de la traduction perdue
https://www.cairn.info/revue-ela-2006

Traduction en classe de langue
https://btk.ppke.hu/uploads/articles/8538/file

# *Brassaï, Kertész et les autres…*

*Zita Gonda - conseillère pédagogique*
*Lycée pilote Trefort Ágoston de l'Université Eötvös Loránd*
*Budapest, Hongrie*

**La photo d'art noir et blanc en FLE**

Pourquoi la photo d'art ? Il y a quelques années, j'ai eu l'occasion de lire un livre absolument remarquable, celui d'Yvette Bíró et de Marie-Geneviève Ripeau qui s'intitule "Habiller un nu – De l'imagination au scénario", publié par la FEMIS (Institut de Formation et de l'Enseignement pour les Métiers de l'Image et du Son). Dans cet ouvrage, les auteurs proposent une nouvelle approche pour former de futurs scénaristes de film. Leur méthode novatrice consiste à développer une certaine liberté d'écriture et pour y parvenir, ils ont recours à des exercices d'improvisation fondés sur l'association libre. Les déclencheurs utilisés dans leurs ateliers d'écriture sont – entre autres – des photographies en noir et blanc, par exemple la photo d'André Kertész *Le cirque (1920)*.
Après avoir lu cet ouvrage, je me suis posé la question : si la photo d'art a pu être utilisée avec succès pour former des scénaristes de film, pourquoi ne pas l'utiliser en FLE ?

**L'utilisation de la photo dans l'enseignement des langues**

Le rôle du visuel, la place de l'image – fixe ou mobile – dans l'enseignement des langues est une évidence dans les méthodes communicatives. L'image est un support fortement motivant: elle provoque des réactions émotionnelles et intellectuelles, elle stimule la créativité de l'apprenant, en fin de compte, elle développe ses compétences communicatives.

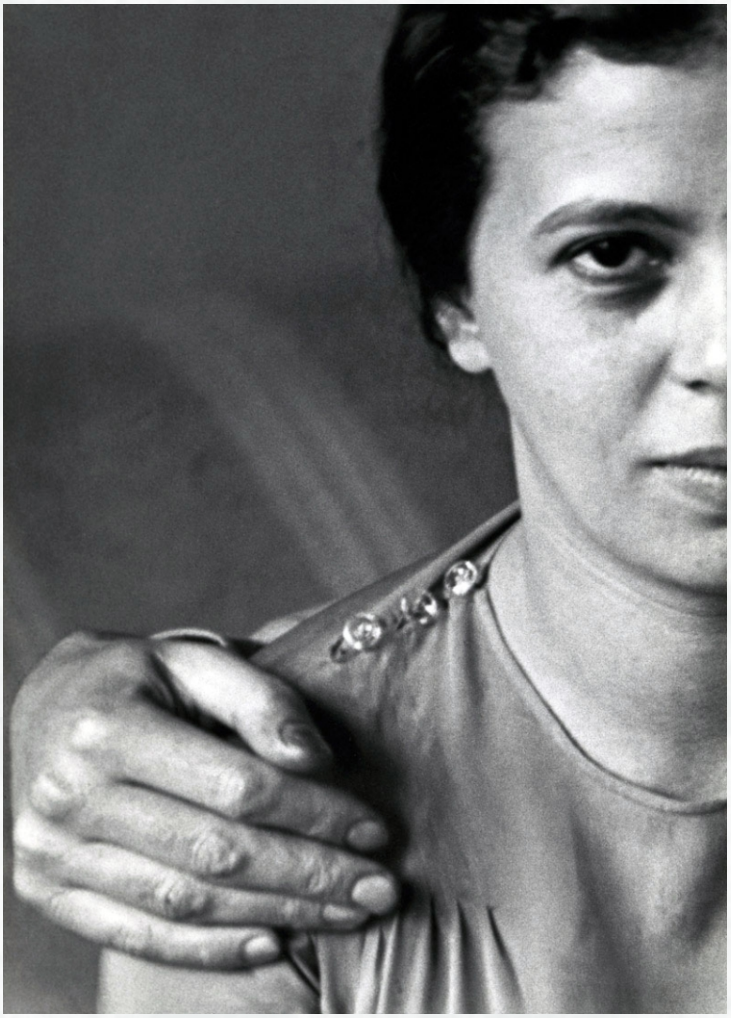
Image fixe ou image mobile, telle est la question. Quel est l'avantage du dessin, de la photo ou de la peinture par rapport au film dans l'enseignement des langues ? De toute évidence, l'image fixe, par son immobilité, exige l'interactivité de l'apprenant : c'est à lui de faire bouger la photo, le dessin. L'image fixe prend vie grâce à la créativité de l'élève. Parmi les différents types d'image fixe, la photo est le document déclencheur par excellence. La photo peut être utilisée de façon extrêmement efficace à chaque niveau de l'apprentissage (de A1 à C2) puisqu'elle permet de travailler n'importe quel sujet de conversation, donc toutes les thématiques.

À quoi bon utiliser la photo d'art – et plus particulièrement la photo en noir et blanc – dans l'enseignement du français ? La photo d'art peut être utilisée en cours de langue comme une photo ordinaire, mais comme il s'agit d'une œuvre d'art, son exploitation est beaucoup plus complexe. La qualité visuelle, la force artistique de la photo influencent les apprenants, le manque de couleurs contribue à leur créativité. Le langage de la photo est universelle, mais si l'on veut travailler sur une thématique française, on peut se concentrer uniquement sur la photographie française (Cartier-Bresson, Doisneau, Lartigue, Willy Ronis, etc.). L'utilisation de la photo d'art contribue également à l'éducation visuelle des élèves.

L'exploitation de la photographie en FLE est donc bien complexe. En classe, la photo est un déclencheur parfait vers divers types de productions orales et écrites. La photographie peut être également exploitée en dehors des cours. Une exposition de photo fournit une excellente occasion de réaliser un projet linguistique, tout comme un échange scolaire qui peut aussi donner lieu à la réalisation d'un projet pédagogique.

Comment se servir de la photo d'art pour développer la créativité des apprenants ? Par nature, chaque photo représente un moment unique et figé, ce qui signifie que c'est à l'apprenant de l'élargir dans le temps. En effet, celui-ci voit un seul instant délimité sur la photo, et une photo bien choisie peut l'inviter à imaginer ce qui s'est passé avant et après le moment représenté. Une seule photo est donc susceptible de lui permettre de construire une histoire, voire même un scénario de film. De plus, le cadrage de l'image invite l'apprenant à élargir l'image dans l'espace, c'est à dire qu'il peut faire des hypothèses et imaginer ce qu'il y a dans le hors-champs.

Qu'est-ce qu'il y a en dehors de la photo ? Qu'est-ce qui n'est pas vu dans le champs de l'image ? Par quel moyen est suggéré le hors-champs ? Les apprenants sont invités à faire des hypothèses. En regardant la première version de la photo d'André Kertész, on dirait que c'est un simple portrait. En l'observant de plus près, on remarque la main posée sur l'épaule de la femme, ce qui suggère la présence d'une autre personne dans le hors-champs de l'image. Et voilà, en réalité c'est l'autoportrait du photographe avec sa femme, Élisabeth (André Kertész : *Élisabeth et moi*, 1931)



*André Kertész : Élisabeth et moi (1931)*

Comment choisir les photos ? La photo peut représenter un objet, un portrait, un personnage dans son milieu, un intérieur “vide” (où il n'y a personne) ou une situation avec un seul ou plusieurs personnages. L'objet est une fourchette sur *La fourchette* de Kertész. Le personnage dans son milieu est Jacques Prévert sur *Jacques Prévert au guéridon* (1955) de Robert Doisneau.

Cette photo permet de travailler même avec des débutants, par exemple en leur demandant de créer l'identité de la personne que la plupart des élèves ne connaissent sûrement pas. La photo peut ensuite introduire les élèves dans le monde de Prévert. Sur *Un coin du studio de Mondrian* (1926) de Kertész l'intérieur caractérise bien la personne qui ne figure pas sur la photo mais qui habite cet espace. La photo permet à l'apprenant d'imaginer l'habitant tout comme le reste de son appartement.

La présence d'une seule personne sur la photo intitulée *Colonne Morris* (1934) de Brassaï permet d'en créer une situation. Sous quelle forme raconter cette histoire ? Il peut s'agir du monologue de la personne représentée sur la photo, ou de la narration d'une personne qui est hors-champ. Le photographe peut également raconter ce qui s'est passé, quand, comment et pourquoi. La scène représentée par la photo peut commencer ou terminer l'histoire, ou bien l'apprenant peut la situer à n'importe quel moment du récit. Selon cette logique, on peut travailler avec deux photos voire même plusieurs. Dans ce cas, c'est à l'élève de déterminer l'ordre des photos.

*Foxterrier au Pont des Arts (1953)* de Robert Doisneau permet aux apprenants de créer différentes productions orales (p.ex. toute une série de jeux de rôle autour de la scène représentée sur la photo), mais elle peut être également le point de départ vers l'écriture créative. Le peintre écrite ses mémoires, le passant décrit son aventure dans son journal intime, le modèle s'adresse à son fiancé jaloux dans une lettre, et le photographe – qui ne figure même pas sur la photo – va rédiger un article sur les circonstances de la naissance de sa photo. Même le chien peut s'exprimer…

Au vu de ce qu'on a dit jusqu'ici, et pour conclure, on peut affirmer que c'est toujours l'énigme, le mystère, en

fin de compte le manque qui est primordial dans le choix d'une bonne photo destinée à l'enseignement des langues. C'est le cas de *Bruxelles* de Cartier-Bresson.

**Le projet André Kertész**

C'est dans le cadre d'un échange scolaire que deux établissements (le Lycée Trefort Ágoston de Budapest et le Collège de Saussure de Genève) ont réalisé – à partir des photos d'André Kertész – un projet photographique en langue française, le projet André Kertész.

Dans un premier temps les élèves se sont familiarisés avec l'œuvre d'André Kertész, l'un des plus grands photographes du XX$^{e}$ siècle, ensuite, après avoir choisi une photo par personne, ils ont écrit une histoire à partir de la photo choisie. Le choix d'un titre frappant était déjà une tâche créative. Les élèves étaient libres de choisir la forme de la production écrite.

La photo qui s'intitule *Chez Mondrian* s'est transformée en *L'escalier*[1], une nouvelle poétique. L'aventure de *L'horloge de l'Académie Française* a été racontée dans un journal intime. À partir de la photo *New York*, la lettre de la femme a été rédigée.

Dans la deuxième partie du projet, les élèves ont créé des productions secondaires à partir de l'histoire écrite. Parmi les productions finales il y avait des dessins, une BD, des photos, des affiches, mais aussi des scènes et même un court métrage. Tandis que dans la première partie du projet c'est le côté verbal qui a joué un rôle dominant, dans la 2$^{e}$ partie l'accent a été mis plutôt sur l'aspect visuel. C'est comme ça que *Le cirque* s'est transformé en émission radiophonique. La production finale tout à fait logique des *Chaises de Paris* était une affiche de protestation. *Washington square* a donné naissance à une production absolument fabuleuse : une scène avec des monologues intérieurs croisés du peintre et du modèle, enregistrés à l'avance. Le portrait du modèle préparé pendant la scène a été exposé. *Les lunettes et la pipe de Mondrian* avec une photo déjà vue, *La fourchette* ont inspiré une élève à en tourner un court métrage.

Les productions finales ont été présentées à la Fête de la Francophonie du Lycée Trefort. Un historien de la photographie invité a donné une conférence sur l'œuvre de Kertész. Les productions écrites, la BD, les dessins et les photos ont été exposés, les scènes ont été représentées, le film a été projeté.

L'échange scolaire a été complété par des programmes culturels. Comme André Kertész était d'origine hongroise, on a eu l'occasion de visiter Szigetbecse, le petit village hongrois où il a passé ses vacances pendant son enfance et où le Musée André Kertész abrite ses premières photos prises encore en Hongrie. Ensuite, on a visité le Musée de la Photographie Mai Manó à Budapest et on a également fait une visite insolite du 8$^{e}$ arrondissement de Budapest, plein d'ateliers, de cours intérieures cachées, de petits commerces, de jolis petits détails, bref, plein de mystères.

En 2009, le projet André Kertész a reçu le Label Européen des Langues pour „la mise en place d'un projet novateur pour l'apprentissage des langues.”

**Bibliographie :**

Bíró, Y., Ripeau, M.-G. 1996. Habiller un nu – De l'imagination au scénario. FEMIS.

Yaiche, F. 2002. Photos-expressions. Hachette.

# L'alternance codique roumain-français à travers le discours hors classe

*Mots clés: alternance codique roumain-français; hors classe; interaction implicite; interaction explicite; suggestion*

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

Longtemps regardée avec réserve, l'alternance codique a constitué, depuis les années 1990, un objet de recherche. Dans l'espace classe, on l'a étudiée surtout dans la perspective enseignement-apprentissage d'une langue étrangère. Rappelons, à ce propos, des études concernant le passage de la langue cible à la langue maternelle du public: italien (L1) – français (L2), français-arabe, arabe-français, français-portugais. L'espace classe suppose l'interaction enseignant-enseigné.

Ce que nous nous proposons, c'est l'observation de l'alternance codique roumain-français dans le discours hors classe. Ce n'est qu'en apparence qu'un tel discours n'implique pas d'échange. Car "le discours est dialogique. Parler, c'est parler à quelqu'un. Le locuteur en situation de discours postule un alocutaire". *(*http://www.analyse-du-discours.com/strategies-discursives*)*. En surface, la présence de l'interlocuteur est suggérée dans des contextes tels:

"Bun găsit, dragi prieteni…" (Lumea lui Banciu, 30.10.2017)
"…iar la fonduri europene să vină […] Dumnezeule! 34 ans, da, 34 de ani." (Lumea lui Banciu, 27.03.2015)

L'émetteur d'un discours qui contient des alternances codiques (roumain-français dans notre cas) est un locuteur bilingue: "L'alternance codique se produit quand un locuteur bilingue change de langue au sein d'une seule et même conversation" (http://uoh.concordia.ca/sociolinguistique/m/module3/co/module3_88.html). Comment s'explique l'option du sujet parlant pour cette stratégie de communication? 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'étaler son appartenance aux connaisseurs de la langue enchassée. Le même locuteur dont on observe, à la télé, les alternances codiques dans une émission, n'adhère pas à cette stratégie dans une autre émission. C'est le choix de l'énonciateur. Le changement de code à l'intérieur du même énoncé tient non seulement de la compétence bilingue de l'émetteur, mais aussi de sa volonté.

Pour que le destinataire du message bilingue (dans notre cas, roumain-français) puisse en profiter, il faut qu'il soit aussi une personne bilingue. "Une personne bilingue, dans le sens le plus large, est celle qui peut communiquer dans deux langues au moins, que ce soit sous une forme active (la parole et l'écriture) ou passive (par l'écoute et la lecture)." (https://fr.wikipedia.org/wiki/Bilinguisme). Un destinataire motivé peut être assimilé à l'apprenant de la langue cible. Sa motivation peut être le plaisir de l'entraînement, du jeu intellectuel, ou bien l'objectif d'une promotion professionnelle, ou l'intérêt de communiquer avec des locuteurs natifs ou des connaisseurs de la langue cible.

Les bilingues passifs — ceux qui comprennent le français sans le parler — ont donc une opportunité de se brancher à la langue cible, en essayant de comprendre les segments français des alternances codiques hors classe, en interaction explicite.

L'alternance codique implique des règles morpho-syntaxiques et phonologiques propres à la langue source. Il y aura, donc, des contraintes d'adaptation à la morphosyntaxe du roumain et, optionnellement, aux règles phonologiques de la langue de base. Il en résulte des mots bilingues, tels: malentendu-uri, parti-pris-uri, deux-pièces-ul.

Le présent article contient: des remarques sur la structure des alternances codiques; des observations sur le type d'intégration du segment alterné dans le contexte bilingue; des suggestions d'exploitation en classe de l'alternance codique roumain-français.

Mentionnons que le corpus point de départ de notre examen est formé de contextes bilingues écrits (pris dans des volumes de mémorialistique) et oraux (pris dans des émissions diffusées à la

télé).

Quant aux structures des contextes bilingues, mentionnons, parmi les alternances codiques roumain-français, les allusions littéraires:

"Sunt oare intelectualii *au-dessus de la mêlée*? Au făcut oare legământ de neutralitate?"

(Constantin Călin, despre pasivitatea intelectualilor, revista *Ateneu*, februarie 2017).

("Au-dessus de la mêlée" c'est un texte sur la première guerre mondiale, écrit par Romain Roland, le 15 septembre 1944. C'est aussi sous ce titre que sera réuni la série d'articles qu'il a écrits en Suisse au début de ce conflit.)

Regăsesc acea "muflerie intermitente" de care vorbeşte Swann.

(Mihail Sebastian, *Jurnal. 1935-1944. Humanitas,* Bucureşti, 1996, p. 81).

On y évoque l'un des personnages de Marcel Proust.

Et voici le rappel d'une phrase-obsession prise dans une pièce de Molière:

Nenorocirea a început, desigur, în momentul în care s-a băgat unde nu trebuia… *Qu'est-ce qu'il cherchait dans cette galère?*

*(*Jeni Acterian, *Jurnalul unei fete greu de mulţumit. 1932-1947. Humanitas,* Bucureşti, 2008, p. 35

La phrase soulignée, on la prononce à propos d'un homme qui s'est engagé dans une mauvaise affaire. Dans la pièce en question, *Les fourberies de Scapin*, elle a la forme: *Que diable allait-il faire dans cette galère?*

Et voici la même allusion reprise dans un autre contexte:

Este cazul să mă întreb de data asta foarte serios "ce que je cherche dans cette galère".

*(Ibidem)*

La citation peut aussi entrer dans la constitution d'un contexte bilingue.

On cite, par exemple, un titre:

"A fost recompensată cu unul din cele mai prestigioase premii franceze, premiul César, în 1992, pentru *La vieille qui marchait dans la mer"*.

(Lumea lui Banciu, 31.07.2017)

"Privirea-ţi alunecă spre cărţile din bibliotecă, soldaţi aliniaţi în poziţie de drepţi. Scot una din rând pe care scrie: *Voici le temps des imposteurs.*

(Lumea lui Banciu, 27.06.2017)

On cite aussi un discours rapporté:

"Nu ştiu care din amorezii ei (Musset? Chopin?) o numea *«la machine à écrire»*.

(Jeni Acterian, oeuvre citée, p. 53)

"De la capătul lumii se aude în aparat, ca un picup defect, *il n'y a pas d'abonné au numéro que vous avez demandé… il n'y a pas d'abonné… pas d'abonné*.

(Lumea lui Banciu, 27.06.2017)

La même citation est partiellement reprise dans un autre contexte:

"Unde la capătul lumii *il n'y a pas d'abonné au numéro que vous avez demandé?"*

*(Ibidem)*

"Avez-vous remarqué ─ mă întreba sâmbătă la dejun principesa Bibescu […] *que les fanatiques ont les yeux clairs? Seul un homme aux yeux clairs peut être un fanatique"*.

(Mihail Sebastian, *Jurnal. 1935-1944.* Humanitas, Bucureşti, 1996, p. 203

"În două ore a spus zeci de cuvinte de care oricine ar fi fost mândru. *(Moi, je m'ennuie une fois tous les vingt ans. Eh bien, avec Calimachi je me suis ennuyé pour les vingt ans".*

*(Ibidem*, p. 203*)*

"[P.] Ne-a mărturisit că numai *Caţavencii* citea. *Pas bon signe, pas bon signe,* au spus oamenii noştri atunci.

(Lumea lui Banciu, 25.05.2017)

"*Il est mort à 75 ans à Marseille d'un cancer,* a informat soţia sa".

*(Idem,* 31.07.2017*)*

Le segment français enchassé dans le contexte peut être l'explicitation d'un sigle:

"…un abonament pe viaţă la Digi, un CDI ─ *contrat à durée indéterminée*.

*(Idem,* 22.08.2017*)*

Un proverbe français peut encore faire partie d'un contexte bilingue:

"Arai*gnée du matin, chagrin; araignée du midi, ennui; araignée du soir, espoir […]*...eu m-am gândit la zicala franţuzească şi la un eventual necaz".

(Jeni Acterian, oeuvre citée, p. 101)

"*Dire c'est faire rire,* cum spun francezii, *faire c'est faire taire.*

(Lumea lui Banciu, 29.06.2017)

"Black Friday va avea loc anul acesta pe 24 noiembrie, deci… *à bon entendeur salut!"*.

(Lumea lui Banciu)

La traduction même d'une expression française occasionne l'alternance des deux codes, roumain et français: "Mi-a spus: «sunt mândru că nu bate pietrele […] ». Cum sunt şi profesor de limba franceză, mi-a sunat interesant. În franceză, asta sună splendid. *Il ne bat pas la semelle*, adică nu se duce să piardă vremea. *Battre la semelle dans les rues de Paris,* de exemplu, înseamnă că nu ai nicio meserie şi te plimbi pe stradă […]".

(Lumea lui Banciu, 26.10.2017)

Les incises peuvent, elles aussi, constituer des parties d'une alternance de code:

"Este cel mai alcoolizat judeţ […] *n'en déplaise à nos amis moldaves*..."

(Lumea lui Banciu, 21.09.2017)

"Ce mai avem? Avem *Observatorul cultural*. Ei, *faut pas le rater, faut pas le rater, iată proiectele totalitare din secolul al XX-lea"*.

(*Idem*, 27.02.2017)

"Ca urmare a unei sesizări pline de bun simţ din partea UDMR – *y a vraiment rien à dire là-dessus* – adică este într-adevăr o plângere corectă din partea UDMR…"

(*Idem*, 21.09.2017)

Quant aux types d'intégration des segments enchassés dans ces structures bilingues, plusieurs solutions sont à remarquer.

1. Il existe des tours où le code alterné n'est que juxtaposé aux autres parties de phrase:

"Facem astăzi o revistă a presei *à la carte"*.

(*Idem*, 27.12.2013)

"Într-o ambianţă de *belle époque*", serialul aduce în prim plan un grup de şoc format din trei poliţişti…

(*Idem*, 31.07.2017)

"În încheierea acestui moment poetic *un petit peu trop large*…

(*Idem*, 09.06.2017)

"Interesant acest *clin d'oeil istoric"*.

(*Idem*, 14.06.2017)

2. Des indices purement graphiques – les guillemets par exemple – peuvent signaler la présence du constituant alterné:

"M. era foarte elegantă şi "grande d'âme".

*(Jeni Acterian, oeuvre citée, p. 230)*

"Îşi va primi răsplata «du tac au tac»".

(*Ibidem*, p. 456)

"Aici, "en guise de″ apă, există un fel de pârâiaşe până la gleznă…"

(*Ibidem*, p. 150)

3. D'autres fois, le segment alterné est signalé par des italiques:

"Rolul acesta de *trouble-fête* nu e agreat…

(Călin, Constantin, *Gustul vieţii*, Agora, Bacău, 2007, p. 466, apud Mihai Murariu, in *Messager*, 2016).

Peuvent être co-occurents à l'insertion des références sur le code auquel elle appartient: "cum zic/spun francezii", "cum spune francezul", "cum ar fi zis/spus francezul", "cum ar spune francezii":

"[…] este în continuare plătit sau, cum ar spune francezii, *il est grassement payé*…"

(Lumea lui Banciu, 07.09.2017)

…"Imaginea este *à couper le so*uffle, cum ar spune francezul."

(*Idem*, 14.05.2017)

La référence sur le code inséré peut être rendue par un symbôle, tel le nom d'un Français célèbre:

"… *il dit des choses*, cum ar fi zis Louis de Funès…"

(*Idem*, 29.05.2017)

Souvent, l'énoncé bilingue inclut le segment adică, introduisant l'explication du tour français:

"*un petit îlot*, cum zic francezii, adică o insulă în miniatură."

(*Idem*, 04.09.2017)

D'autres énoncés bilingues contiennent (dans le texte écrit) la traduction en bas de la page du segment français.

"Am deci cel puţin o săptămână de libertate. *Ce n'est pas mal*". (traduit, en bas de la page: "nu e rău")

*(Jeni Acterian, oeuvre citée, p. 461)*

"N-am dreptul să-l acuz de nimic. *Nous nous valons* (traduit, en bas de la page: "Ne merităm")."

*(Ibidem, p. 461)*

"Mai bine să nu ne gândim la el. Notre Majesté ferait mieux de vaquer à ses affaires" (traduit, en bas de la page: "Maiestatea noastră ar face bine să-şi vadă de propriile treburi")

*(Ibidem, p. 462)*

"Dragomir, *qui a l'esprit de l'escalier*, se va răzbuna crâncen…" (traduit, en bas de la page: "Dragomir, căruia îi pică fisa mai greu…")

*(Ibidem, p. 455)*

"Am avut în acest caz, cum spune francezul, *l'esprit de l'escalier*" (traduit, en bas de la page: "am găsit replica potrivită prea târziu")

*(Ibidem, p. 101)*

"Ne întrebam acum câteva zile (…) dacă arborii sunt *dans le mal*, cum spun franţujii." (traduit, en bas de la page: "în suferinţă"). Mă gândeam adineauri: toate aceste persoane nu sunt oare dans le mal?"

*(Ibidem, p. 182)*

Il y a des situations où le segment enchassé est doublement explicité dans la même phrase, de sorte que son sens en devient redundant:

"Aici sunt toate alertele posturilor de televiziune franceze şi ale radiourilor care ne vor informa imediat — *à la seconde*, dacă se întâmplă ceva, imediat."

(Lumea lui Banciu, 29.12.2013)

„Am lăsat pentru final, chiar, chiar pentru final, *le mot de la fin*."

(Lumea lui Banciu, 23.11.2017)

Pour l'entraînement à l'apprentissage du français en tant que langue cible, nous avons transformé l'interaction implicite du discours hors classe en interaction explicite. Il en résulte des **suggestions pour l'exploitation en classe de contextes roumain-français, telles:**

*À partir des deux énoncés mixtes ci-dessous, expliquer l'emploi du temps dans les citations soulignées.*

1. Nenorocirea a început, desigur, în momentul în care s-a băgat unde nu trebuia. *Qu'est-ce qu'il cherchait dans cette galère?*

(Jeni Acterian)

2. Este cazul să mă întreb de data asta foarte serios *ce que je cherche dans cette galère.*

(Jeni Acterian)

3. À partir de la pièce *Les fourberies de Scapin* de Molière, relater les circonstances où l'on prononce: *Que diable allait-il faire dans cette galère?*

4. Mettre intégralement en français le contexte bilingue ci-dessous:

> …a intrat într-un restaurant […] la ora 5 dimineaţa, că ăia aşa deschid, *à quatre heures trente,* şi au cerut toţi banii.
>
> (Radu Banciu)

5. Mettre en évidence le segment français ci-dessous, en remplaçant "aşa" par les présentatifs adéquats.

6. Mettre en roumain le proverbe français ci-dessous:

> *Araignée du matin, chagrin; araignée du midi, ennui; araignée du soir, espoir…* […] eu m-am gândit la zicala franţuzească şi la un eventual necaz.
>
> *(Jeni Acterian)*

7. Mettre en français le segment roumain du contexte ci-dessus.

8. À partir de la citation ci-dessous, trouver le référent auquel renvoie le pronom "o":

> "Nu ştiu care din amorezii ei — după despărţire, bineînţeles, — (Musset? Chopin?) o numea «la machine à écrire».".
>
> (Jeni Acterian)

9. Mettre intégralement en roumain l'énoncé bilingue ci-dessous:

"Interesant acest *clin d'œil* istoric…"

(Radu Banciu)

10. Même consigne:

"Lumea e plină de asemenea « changements de cap », cum ar fi zis francezul…"

(Radu Banciu)

# PROJET DIDACTIQUE

*Professeur: Adina BĂCILĂ*
*ARPF Timiș*

Classe: Vème (L2)

Niveau: A 1

Professeur : BĂCILĂ ADINA
Şcoala Gimnazială Coşteiu
Sujet de la leçon : Célébrons la francophonie!
Type de leçon: fixation des connaissances

Durée : 50 minutes

- Compétences visées: compréhension d`un document écrit, compréhension de l`oral (document vidéo et audio)

**Compétences générales :**

- Stimuler l'intérêt des élèves dans le but d' utiliser la langue française
- Valoriser le talent artistique des élèves par l'intermédiaire des chansons interprétées
- Comprendre globalement et en détail un message audio et un message écrit
- Développer la collaboration

**Compétences communicatives & savoir-faire**

**Les élèves doivent être capables de :**

1. réinterpréter deux chansons francophones
2. extraire la définition du terme "francophonie" après avoir lu un dialogue sous forme de bande-dessinée
3. trouver les réponses à certaines questions liées à la francophonie
4. répondre par Vrai /Faux après avoir écouté et visionné le dialogue d' un dessin animé
5. corriger les phrases fausses

**Compétences linguistiques:**

1. réviser le vocabulaire autour la description physique des personnes
2. développer le lexique lié au domaine de la francophonie

**Compétences socioculturelles:**

- découvrir des personnages populaires des bandes dessinées françaises
- apprendre des informations nouvelles sur la francophonie

**Stratégie didactique :**

**- méthodes et procédés :** la conversation, l'observation, l'exercice, la découverte

**- moyens et matériels :** fiches de travail, morceaux de papier, chansons, BD, ordinateur, vidéoprojecteur

**- forme d'organisation :** travail collectif, travail par groupes, travail individuel.

**Évaluation:** formative, par groupes, individuelle

**Ressources:** les sites internet :
https://www.youtube.com/watch?v=c1vuo1TgqkY

http://francophonie1.skyrock.com/1378949246-Gaspard-Chloe-Stan-et-la-Francophonie.html

https://www.youtube.com/watch?v=uNIr0LVPOK0

https://www.youtube.com/watch?v=Az8Ly_VkUUM

**Déroulement des activités**

**I. Phase de sensibilisation :** 2 min.
Pour commencer, les apprenants écoutent une chanson traditionnelle française intérprétée à l'accordéon par deux élèves de la classe.
Le professeur écoute les élèves et après elle leur demande le titre de cette chanson. Ils mentionnent le fait qu'il s'agit de la chanson "À la claire fontaine."

**II. Rappel des activités faites/ connaissances acquises au cours des leçons précédentes:**
7 min.
Le professeur demande : *De quoi est-ce que nous avons parlé pendant les dernières deux classes de français? Qu'est-ce que vous avez fait les fois passées, exactement?*
Les élèves se rapellent qu'on a parlé de la francophonie et qu'ils ont fait des dessins représentant certains symboles de la France ou de la francophonie et qu'ils ont chanté deux chansons.
Présentation des dessins que quelques élèves ont faits : quelque uns des enfants montrent leurs dessins et les présentent brièvement. Ils s'agit de quelques symboles de la France: La Tour Eiffel, le drapeau de la France, le coq gaulois, le devise *Liberté, égalité, fraternité*, la Marseillaise.
* travail individuel
Interprétation de la chanson "Hymne et Ode à la Francophonie". Après avoir chanté, les enfants répondent aux questions du professeur : *Où est-ce qu'on*

*parle français ? Sur tous les continents du monde. Quel est le pays d'où la francophonie s'est répandue? La France. Est-ce la Roumanie est un pays francophone? Oui, elle l'est.*

*travail collectif

**III. Transition à la nouvelle leçon:** 2 min.
Annonce du titre et des objectifs
*Quel a été le titre de cette chanson? Ode à la Francophonie, c'est vrai. Nous continuons parler de ce sujet, la francophonie, et nous allons en discuter plus en détail. On va se divertir aujourd'hui, aussi. Nous allons faire des exercices amusants sur ce thème. Écrivez maintenant le titre de notre leçon, "Célébrons la francophonie".*

**IV. Déroulement de la séance :** 33 min. (6 min.-7 min.-20 min.) 1. Distribution de la fiche support (le dialogue - bande dessinée)
Le professeur distribue la fiche aux élèves (Fiche 1) et leur demande de trouver la définition de la francophonie. Le but c'est de fixer cette notion.
Les enfants cherchent la définition et ils lisent aussi le reste du dialogue pour s'amuser. Le professeur explique les mots inconnus ou les choses qui ne sont pas claires. * travail individuel, ensuite
* travail frontal

2. Distribution des morceaux de papier contenant des questions visant des détails sur la francophonie et les réponses que les apprenants doivent trouver et ranger. Ils travaillent par groupes de 4. Après avoir fini, plusieurs élèves de chaque groupe lisent les questions associées avec les réponses qu'ils considèrent correctes. Ils comparent leurs réponses.

Ensuite, le professeur donne aux élèves les fiches avec les questions et les réponses qu'ils vont coller dans leurs cahiers (Fiche 2).
*travail par groupes
* activité ludique

3. Présentation d'un dessin animé réalisé comme support didactique – un dialogue entre des enfants qui proviennent de différents pays et qui vont tous à l'école de la Francophonie.

Anticipation du titre et du sujet – les enfants font des hypothèses concernant le matériel vidéo.

Les élèves écoutent et en même temps, regardent la vidéo. Ils écoutent encore une fois, cette fois-ci l'enseignant arrête, de temps en temps, le déroulement de la vidéo pour qu'ils puissent résoudre un exercice de type *Vrai ou faux* (Fiche 3). S'il est nécessaire, on leur donne la transcription du dialogue pour les aider (Fiche 4). Puis ils écrivent les variantes correctes des phrases qui ont été fausses.
* travail frontal, travail à deux
* activité de compréhension orale

**V. Activité musicale**: 4 min.

Réinterprétation de la chanson "J'aime parler français" (apprise la fois passée). C'est une chanson qui favorise le mouvement à travers les gestes correspondant aux paroles de la chanson.
* activité ludique
* travail frontal

**VI. Évaluation**
2 min.

L`enseignant évalue l'activité collective des élèves, par des remarques concernant leur travail, en soulignant les points forts. On fait aussi une évaluation de l'activité individuelle, par des notes qui récompensent les meilleures réponses

## *J'aime parler français*

*(les vers)*

https://www.youtube.com/watch?v=Az8Ly_VkUUM

J'aime, j'aime, j'aime parler français (4 fois)
Le matin et l'après-midi,
Le soir jusqu'à minuit,
Le matin et l'après-midi,
Le soir jusqu'à minuit.

J'aime, j'aime, j'aime parler français (4 fois)
Le matin et l'après-midi,
Le soir jusqu'à minuit,
Le matin et l'après-midi,
Le soir jusqu'à minuit.

J'aime, j'aime, j'aime parler français (4 fois)
Dansez!
Sautez!
Marchez comme des robots!
Nagez!

J'aime, j'aime, j'aime parler français! (5 fois)

https://www.youtube.com/watch?v=Az8Ly_VkUUM

# *Hymne et Ode à la Francophonie pour les enfants et les plus grands!*

## FRANCOPHONIE

Je suis né en Europe, en France
Moi en Océanie
Je suis né en Afrique
Et moi en Amérique
Je suis né en Asie

Nous sommes tous des enfants du Monde
De pays différents
Mais nos mots et nos chants jouent à la même ronde
Ecoutez dans le vent

Francophonie
Mélodie
Francophonie
C'est ma vie

J'ai grandi en Europe en France
Moi en Océanie
J'ai grandi en Afrique
Et moi en Amérique
J'ai grandi en Asie

Nous sommes tous des enfants du Monde
De pays différents
Mais nos mots et nos chants jouent à la même ronde
Ecoutez dans le vent

Francophonie
Mélodie
Francophonie
C'est ma vie

Francophonie
Poésie
Francophonie
Pour la vie

GASPARD, CHLOE, STAN ET LA FRANCOPHONIE

*Fiche 1 - BD:*

http://francophonie1.skyrock.com/1378949246-Gaspard-Chloe-Stan-et-la-Francophonie.html

*Fiche 2:*

1. Quand est-ce qu'on célèbre la Journée Internationale de la Francophonie?

On célèbre cette Journée le 20 mars.

2. Quelles sont les 5 couleurs du logo de la Francophonie?

Les cinq couleurs sont: jaune, vert, violet, rouge, bleu.

3. Combien de personnes parlent français dans le monde?

Environ 300 millions de personnes.

4. Sur quels continents est parlé le français?

Le français est parlé sur tous les continents (en Europe, en Afrique, en Océanie, en Asie et en Amérique).

5. C'est quoi, la francophonie?

La francophonie, c'est une communauté de gens qui parlent le français. C'est aussi tous les pays ou régions où l'on parle français.

---

*Fiche 3:*

**À l'école de la Francophonie**

**I. Vrai ou faux?**

1. C'est mercredi, le milieu de la semaine.
2. Les enfants se trouvent dans la classe, et ensuite devant l'école de la Francophonie.
4. Ils sont tous Français.
5. C' est la photo d'une fille.
6. Elle est blonde.
7. Elle est Américaine.
8. Elle porte des lunettes.
9. C' est la maîtresse.
10. Elle vient du Congo.

**II. Quelles sont les phrases fausses ? Réécrivez-les conformément au document audio. (Trouvez les variantes correctes).**

https://www.youtube.com/watch?v=uNIr0LVPOK0&index=39&list=PLbJItHzOuePNW0zrwKJ0rqpo7oquN5mGC

**I. Vrai ou faux?**

1. C'est mercredi, le milieu de la semaine.
2. Les enfants se trouvent dans la classe, et ensuite devant l'école de la Francophonie.
4. Ils sont tous Français.
5. C' est la photo d'une fille.
6. Elle est blonde.

**II. Entourez les variantes correctes:**

7. Elle est
a. Européenne b. Américaine c. Africaine
8. Elle porte
a.des lunettes b. des baskets c. des bijoux
11. C' est
a. le docteur b. la maîtresse c. la pilote
12. Elle vient
a. du Sénégal. b. du Congo c. d'Égypte

**II. Entourez les variantes correctes:**

7. Elle est
a. Européenne b. c. Africaine
8. Elle porte
a.des lunettes b. des baskets c. des bijoux
11. C' est
a. le docteur b. la maîtresse c. la pilote
12. Elle vient
a. du Sénégal. b. du Congo c. d'Égypte

---

*Fiche 4:*

**À l'école de la Francophonie**

Transcription du dialogue

*Vendredi*

*Sortie des classes*

La maîtresse: Voilà, les enfants, c'est fini pour aujourd'hui. Vous pouvez y aller.
Les enfants: Au revoir, madame!
La maîtresse: Au revoir, à lundi, les enfants!
Dara: Qu'est-ce que vous regardez?
Nali: Oui, qu'est-ce que c'est?
Shanti: Devinez!
Alice: C'est une photo?
Paul: Oui, c'est une photo.
José: Une photo de qui?
Mai: Devine!
Artur: La photo d'un garçon?
Shanti: Non, c'est la photo d'une fille.
Dara: Une fille de l'école?
Paul: Oui, une fille de l'école.
Nali: Toi, Shanti, c'est une photo de toi!
Shanti: Non, ce n'est pas moi!
Alice: Alors, c'est toi, Mai!
Mai: Eh, non, ce n'est pas moi!
Dara: Elle est brune?
Shanti: Oh, oui, très brune!
Alice: C'est moi? Ha! Ha!
Paul: Non, Alice, tu n'est pas brune!
José: Elle vient d'où? Elle est Européenne?
Paul: Non, elle n'est pas Européenne.
Dara: Elle est Américaine?
Shanti: Non, elle n'est pas Américaine, non plus.
Artur: Africaine?
Mai: Oui, elle est Africaine.
Alice: Est-ce qu'elle est âgée?
Shanti: Non, elle est assez jeune.
Artur: Est ce qu'elle porte des lunettes?
Paul: Oui, elle porte des lunettes.
Nali: Alors, je sais, c'est Fama, la maîtresse. Elle est Sénégalaise. Elle est brune et elle porte des lunettes.
Mai: Oui, bravo, Nali! Tu as gagné. C'est la maîtresse.
José: Allez, les amis! Je dois rentrer. À lundi!
Les enfants: Bon weekend!
Alice: Bonne fin de semaine! À bientôt!

https://www.youtube.com/watch?v=uNIr0LVPOK0

# Voyage dans le monde des arts

*C. N. „A. T. Laurian” Botoşani - Ecole d'été 2017*

*Prof. Gabriela MANGÎR - responsable de ARPF Botoşani*

En 2010, à l'initiative d'un groupe de parents et de professeurs, nous avons organisé pour la première fois une école d'été au C. N. «  A. T. Laurian ». A l'époque je n'aurais pas pensé qu'elle allait se répéter chaque été avec de plus en plus d'élèves amoureux de la langue française et d'école !

Au fait, depuis lors, nous avons repris cette activité, sur des thèmes différents : des métiers (« Comment devenir guide touristique ? »), la radio (« Une émissions de vacances »), le français et le sport (à Vichy, en France –activités de préparation pour le DELF et activités sportives), etc. Cela correspond aux propositions, aux attentes et aux besoins des élèves mais, en privilégiant toujours les notions de culture et civilisation françaises s'appuyant sur l'aspect ludique des animations.

En 2017 – „ Voyage dans le monde des arts”!

La nouveauté, cette année, a été l'implication des élèves de terminale bilingue française , dans l'animation des ateliers (de calligraphie et de théâtre) et, aussi dans les jeux : La chasse aux trésors, Jeu de piste et Rallye photos.

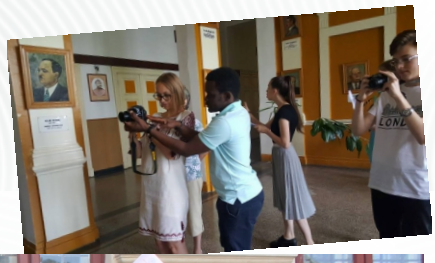
Nous avons eu la chance d'avoir à Botoşani deux invités : Madame Sarah Delbois – chargée de mission pour le français au Pôle «Coopération éducative, langue française et francophonie » de l'IFR – qui a animé l'Atelier „Chansons en français” et Monsieur Romuald Ngomssi de l'Alliance française de Ploiesti qui a coordonné l'Atelier- Film, ce qui a donné plus de motivation à nos élèves pour parler et s'impliquer.

Nos jeunes (entre 14 et 18 ans) ont beaucoup communiqué, ont acquis des connaissances, ont mis en pratique ce qu'ils avaient acquis auparavant et, surtout, ils ont passé deux semaines agréables dans un contexte d'apprentissage non formel.

Afin de tenir les parents au courant de nos activités mais aussi pour garder nos souvenirs de l'école d'été nous avons créé une page Facebook que chacun peut consulter : https://www.facebook.com/ecoledeteenfrancais/?ref=aymt_homepage_panel

En définitive, cette activité est le fruit d'une très bonne collaboration  entre tous ceux qui se sont impliqués d'une manière responsable : les deux formateurs français, les professeurs FLE du lycée Gabriela Mangîr, Mariana Constantin et Diana Rusu –membres de l'ARPF Botoşani, les deux proviseurs du lycée, les parents d'élèves et les élèves eux –mêmes.

Félicitations chaleureuses  à tous !



# Séquence : La voiture hybride. Une fiche – métier : Dessinateur/ trice en construction mécanique

*Enseignante : prof. Damaschin Irina Elena*
*Etablissement: Colegiul Tehnic « Gheorghe Asachi » - Iași*

***Thème traité: L'automobile moderne. L'industrie automobile***

Eléments de connaissance enseignés dans la séquence - les chiffres, les pronoms relatifs simples, une fiche métier – dessinateur projeteur CAO en construction mécanique.

Classe de techniciens dessinateurs-projeteurs CAO (Conception Assistée par Ordinateur) : 12e G

Nombre d'élèves : 25 élèves

Niveau: B1 pour les compétences de production et B2 pour les compétences de réception (prévus dans le CECRL)

Place dans la progression de l'unité : deux séances (15e et 16e séances de cours)

Place dans la progression du cours: **S10 - 13–17.10.2017**

Type de leçon: leçon de fixation et de consolidation des acquis antérieurs sur le maniement du vocabulaire technique

But: savoir comment utiliser les pronoms relatifs simples; répondre aux questions sur la voiture hybride ; découvrir les compétences nécessaires pour exercer le métier de dessinateur / dessinatrice en construction mécanique ; parler de son parcours professionnel.

Objectifs de communication:

- ➔ Comprendre un article sur la voiture électrique;
- ➔ S'approprier l'algorithme de fonctionnement des pronoms relatifs simples;
- ➔ Parler du parcours professionnel à partir du descriptif de la fiche métier – dessinateur-projeteur CAO

Objectifs linguistiques:

- ➔ Les nombres en français
- ➔ Les pronoms relatifs simples – qui, que/ qu', où, dont
- ➔ Le présent des verbes ; les adverbes en –ment.

Objectifs socioculturels:

- ➔ Petite histoire de la voiture hybride
- ➔ Comprendre une fiche - métier de l'industrie automobile.

**La précision des contenus / des éléments de connaissance enseignés dans la séquence - les chiffres, les pronoms relatifs simples, une fiche métier – dessinateur projeteur en CAO (conception assistée par ordinateur), domaine de la mécanique de l'automobile. (5minutes)**

**L'entraînement des élèves à la réalisation des tâches concrètes, nécessaires au maniement du vocabulaire technique. (25min)**

**Activité 1 : écris les chiffres en lettres.**

| | |
|---|---|
| 515 - | 600 kW (kilowatts) - |
| 495 - | 800 CV (chevaux-vapeur) - |
| 394 - | 100 km/h (kilomètres par heure) - |
| 1999 - | 1899[1] – |

**Révision des pronoms relatifs simples – qui, que/qu', où, dont**

**Activité 2 : Relie les deux phrases par un pronom relatif convenable ou place la forme appropriée. Fais les transformations nécessaires pour justifier leur emploi.**

a) 515 km/heure c'est la nouvelle référence mondiale de vitesse pour une voiture électrique. Cette nouvelle référence a été établie le 24 août 2010 sur le fameux lac salé de Bonneville (Etat d'Utah) par la *Venturi Jamais Contente*.

b) Cette voiture électrique a été conduite par le pilote américain Roger Schroer. Il a pulvérisé le record de 394 km/h détenu depuis 1999 par la

voiture *White Lightning*.

c) Dépassant les 500 km/h, ce prototype disposait pour sa propulsion d'un moteur électrique de 800 CV (chevaux-vapeur - *voir Note 2*). Un ensemble spécial de batteries lithium-ion de 600 kW alimentait ce moteur électrique.

d) Une voiture hybride est un véhicule « symbiote ». La propulsion de cette voiture est assurée grâce à deux sources d'énergie distinctes : thermique et électrique.

e) Les voitures hybrides utilisent généralement du carburant et de l'électricité. Ces sources d'alimentation leur permettent de dégager moins de CO2 et de substances polluantes.

f) Contrairement aux voitures hybrides _____ combinent moteurs électrique et thermique, les véhicules électriques ne possèdent pas de moteur thermique, et sont donc uniquement propulsés grâce à un moteur électrique.

g) Au démarrage, le moteur électrique déclenche le moteur thermique. À grande vitesse, le moteur thermique prend le relais et assure, seul, la propulsion du véhicule.

h) Totalement, les véhicules hybrides combinent les deux modes de motorisation, thermique et électrique. En phase de forte accélération, les deux moteurs fonctionnent en même temps, afin de délivrer au véhicule une puissance maximale.

i) À faible vitesse, c'est le moteur électrique qui assure la propulsion de la voiture. Les parcours de la voiture à vitesse réduite trouvent un réel intérêt en ville ou dans les embouteillages.

**La correction des phrases de l'activité 2**

a) 515 km/heure c'est la nouvelle référence mondiale de vitesse pour une voiture électrique **qui** a été établie le 24 août 2010 sur le fameux lac salé de Bonneville (Etat d'Utah) par la *Venturi Jamais Contente*. – **qui = Cette nouvelle référence**

b) Cette voiture électrique a été conduite par le pilote américain Roger Schroer **qui** a pulvérisé le record de 394 km/h détenu depuis 1999 par la voiture *White Lightning*.- **qui = il**

c) Dépassant les 500 km/h, ce prototype disposait pour sa propulsion d'un moteur électrique de 800 CV (chevaux-vapeur - *voir Note 3*) **qu'**un ensemble spécial de batteries lithium-ion de 600 kW alimentait. – **que (élidé devant une voyelle) = ce moteur électrique**

d) Une voiture hybride est un véhicule « symbiote » **dont** la propulsion est assurée grâce à deux sources d'énergie distinctes : thermique et électrique. – **dont = de cette voiture**

e) Les voitures hybrides utilisent généralement du carburant et de l'électricité **qui** leur permettent de dégager moins de CO2 et de substances polluantes. – **qui = ces sources d'alimentation**

f) Contrairement aux voitures hybrides **qui** combinent moteurs électrique et thermique, les véhicules électriques ne possèdent pas de moteur thermique, et sont donc uniquement propulsés grâce à un moteur électrique.

g) Au démarrage, le moteur électrique déclenche le moteur thermique **qui**, à grande vitesse, prend le relais et assure, seul, la propulsion du véhicule. – **qui = le moteur thermique**

h) Totalement, les véhicules hybrides combinent les deux modes de motorisation, thermique et électrique **qui** en phase de forte accélération fonctionnent en même temps, afin de délivrer au véhicule une puissance maximale. – **qui = les deux moteurs**

i) À faible vitesse, c'est le moteur électrique qui assure la propulsion de la voiture **où** les parcours de la voiture trouvent un réel intérêt en ville ou dans les embouteillages. – **où = à vitesse réduite** ; À faible vitesse, c'est le moteur électrique qui assure la propulsion de la voiture **dont** les parcours trouvent un réel intérêt en ville ou dans les embouteillages. – **dont = de la voiture**

**Séance 2 : Une fiche – métier : Dessinateur/ trice en construction mécanique. Moyens et matériels utilisés : deux vidéos concernant les métiers de la mécanique sur l'automobile, type monologue (15min).**

**Procédé – faire visionner deux vidéos (Copyright vidéo : ONISEP / Midi Libre 2011** - *voir Note 4*) **sur le métier de dessinateur/ dessinatrice en construction mécanique (durée : 1min42'') et sur le métier de dessinateur industriel (durée : 2min50''). Modalité de réalisation des activités : en binôme et en petits groupes.**

***Activité 3 - Regarde la première vidéo et complète le texte lacunaire avec les expressions : relevés, maintenance, logiciels, communication, bonne représentation, relevés de cotes, outils de mesure, formation, dessinateur en construction mécanique.***

Qu'est-ce que le dessin en construction mécanique ? Un métier en 3D. Le _____ _____ _____ _____ réalise le plan d'ensemble des produits et le plan détaillé

des pièces qui les composent. De l'analyse du cahier de charge à l'édition de schémas, toute une série de calculs seront nécessaires pour fournir une grande représentation de la pièce en 3D. Elle devrait s'adapter aux caractéristiques du produit et aux normes en vigueur.

A la frontière du virtuel et du réel, pour exercer ce métier, il faut faire preuve de méthode, de rigueur de soi et de précision. Une solide _____ scientifique et technologique ainsi qu'une _____ _____ des formes dans l'espace sont essentielles. Par ailleurs, les échanges d'informations liées à un projet industriel, nécessitent une aptitude certaine à la _____. Pour les _____, ces professionnels utilisent des_____ ___ _____, comme le pied à coulisse, mais la plupart de leurs tâches s'effectuent grâce à des _____ de conception ou de dessin assisté par l'ordinateur. Il travaille dans un bureau d'étude sous la direction d'un ingénieur d'étude ou de chef de projet. Il peut se déplacer sur certains chantiers, par exemple, pour effectuer des _____ _____ _____ *(voir Note 5)*.

Le salaire de début se situe autour de 1500 euros brut par mois et varie en fonction du lieu d'exercice et du type d'entreprise. Il est possible d'évoluer dans un poste de dessinateur- projeteur, de responsable de projet, de responsable de bureau d'étude ou de service de _____.

Pour se former au lycée au CFA (Centre de Formation d'Apprentis - *voir Note* 6), il faut se préparer un BAC PRO, un BTS ou un autre diplôme de l'enseignement supérieur. Deux qualifications sont également proposées en formation continue. La plupart des métiers sont accessibles aux personnes en situation d'handicap. N'hésitez pas à vous renseigner ! Soyez curieux ! D'autres métiers sont à découvrir.

***SOLUTIONS APRÈS LE VISIONNAGE***:
*dessinateur en construction mécanique, formation, bonne représentation, communication, relevés, outils de mesure, logiciels, relevés de cotes, maintenance.*

## *Activité 4 : Lisez la transcription de la seconde vidéo et répondez aux questions.*

**Fiche métier : Dessinateur / Dessinatrice en construction mécanique** *(voir Note 7)***.**

Je m'appelle Julien, j'ai 22 ans et je suis dessinateur industriel. Je suis salarié depuis 2 ans dans une entreprise en CDI qui conçoit les menuiseries en aluminium.

Le métier de dessinateur consiste à réaliser des plans d'assemblage, d'usinage, tous les plans qui sont nécessaires à créer des menuiseries en aluminium. A partir du cahier des charges, le concepteur réalise une ébauche qui nous transmet et derrière nous affinons les plans. Nous essayons de regarder si la solution est techniquement viable. Ensuite, nous réalisons à l'aide de l'ordinateur des plans en 2 dimensions et ensuite à l'aide d'un logiciel 3D, nous réalisons des modélisations d'assemblage afin de voir les connexions entre les différentes parties.

Je suis employé dans une entreprise d'environ 150 salariés au poste de dessinateur industriel. Je suis en contact avec des projeteurs, des chefs de bureau d'étude et des personnes de la littérature technique.

La qualité principale d'un dessinateur c'est d'être précis, rigoureux car nous réalisons des plans précis au centième de millimètre pour réaliser des assemblages viables. Une des autres qualités d'un dessinateur industriel, c'est d'être formé aux outils informatiques et d'être assez curieux afin de suivre l'évolution technologique. Une dernière qualité du dessinateur est de pouvoir communiquer avec les autres membres de l'équipe. On fait des réunions assez souvent et on travaille à 2 ou 3 sur un même projet.

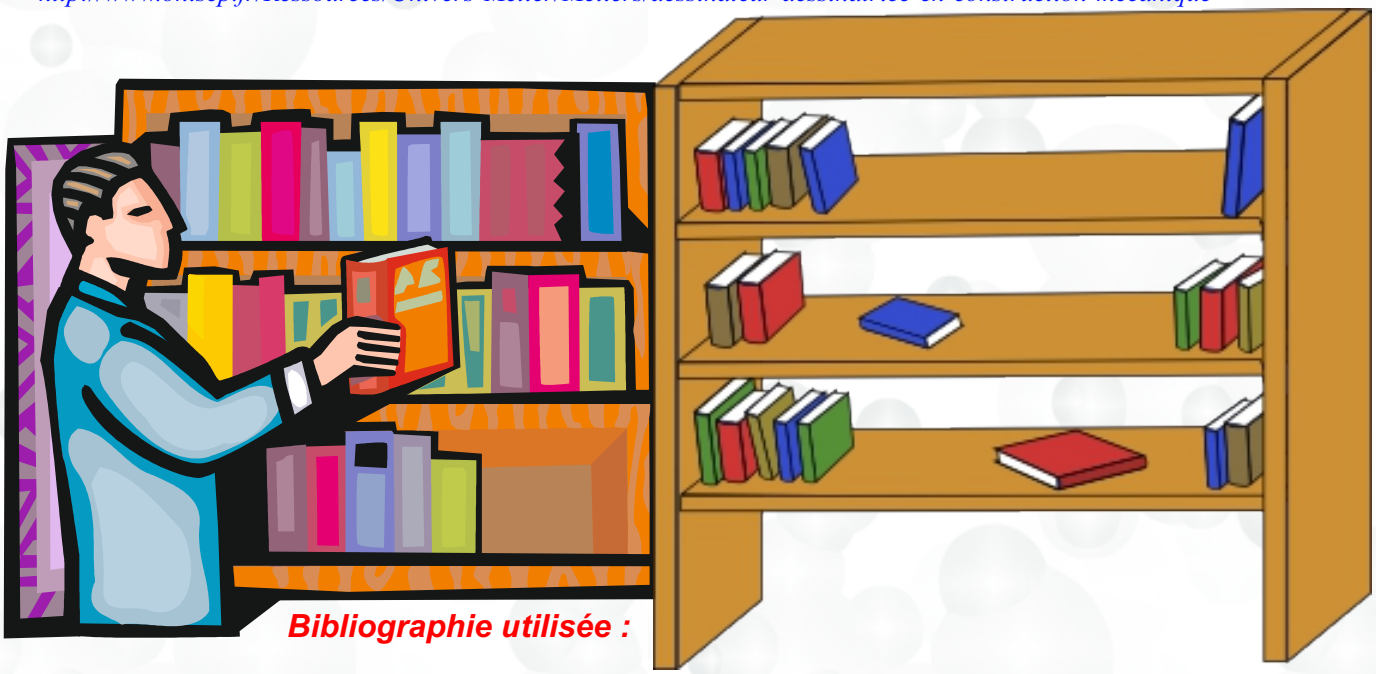
La principale contrainte du métier est le stress afin de respecter les délais des clients. Il nous arrive de travailler plus tard le soir. Ce que j'aime dans le métier de dessinateur, c'est de pouvoir travailler sur différents projets avec différentes personnes. C'est un métier assez varié. Selon les projets, il y a une contrainte technique à respecter, ce qui permet de nous améliorer dans ces domaines.

J'ai passé un bac STI génie mécanique et productique. Ensuite, un DUT génie mécanique et productique. Ensuite, une licence en alternance création industrielle conception assistée par ordinateur en alternance dans cette même entreprise. A moyen terme, je souhaite évoluer au poste de projeteur. C'est la personne qui imagine les produits et qui dirige les dessinateurs industriels.

— Comment s'appelle-t-il ? Quel âge a-t-il ? Où travaille-t-il ?
— Quel est son parcours professionnel ?
— Quelles sont les responsabilités d'un dessinateur industriel, futur ingénieur développeur de produit ?
— Quelles en sont les contraintes journalières ?

## Notes

1. la date du premier véhicule électrique conduit par l'ingénieur belge Camille Jenatzy, à dépasser la barre de 100 km/heure sur route
2. un cheval-vapeur = unité de puissance égale à 736 watts
3. un cheval-vapeur = unité de puissance égale à 736 watts
4. *http://www.onisep.fr/Ressources/Univers-Metier/Metiers/dessinateur-dessinatrice-en-construction-mecanique*
5. Un ensemble de prises de mesures, de notes et de données, destinées à produire des plans.
6. CFA – en France, une formation générale et technique qui complète la formation reçue dans les entreprises.
7. *http://www.onisep.fr/Ressources/Univers-Metier/Metiers/dessinateur-dessinatrice-en-construction-mecanique*



## Bibliographie utilisée :


H.AUGÉ & M.D. CAÑADA PUJOLS & C. MARLHENS & L. MARTIN - ***Méthode de français "TOUT VA BIEN 3"***, approuvé par l'O.M. no. 4742/19 du juin 2007, éditions CLE INTERNATIONAL, 2005, pp.42-43 ;

MINISTERUL EDUCAȚIEI ȘI CERCETĂRII: Programe şcolare pentru ciclul superior al liceului, Limba franceză, Filiera tehnologică, Clasele aXI-a şi aXII-a, ruta directă de calificare, Clasele a XII-a şi a XIII-a, ruta progresivă de calificare, aprobat prin O.M. nr.3488/23.03.2006 (*Le Programme scolaire de français pour le cycle supérieur du lycée, filière technologique, les classes de 11e-12e, route directe de qualification, les classes de 12e-13e, route progressive de qualification, approuvé par l'ordre du ministre de l'éducation, de la recherche et de la jeunesse n° 3488/ 23.03.2006)*, Bucarest ;

## Sitographie consultée:


https://www.science-et-vie.com/technos-et-futur/une-voiture-electrique-depasse-les-500-km-h-4510

http://www.onisep.fr/Ressources/Univers-Metier/Metiers/dessinateur-dessinatrice-en-construction-mecanique (Copyright vidéo: ONISEP / Midi Libre 2011)

# NOUVELLE PARUTION ÉDITORIALE

## Sylvain LAFOREST:
# Dictionnaire Français de Phonétique

Nous saluons la parution du **Dictionnaire Français de Phonétique** (disponible aussi en ligne - *https://myspace.com/speech-builder/bio*), dont l'auteur est le phonéticien **Sylvain LAFOREST**, un vrai passionné de la langue française (du même auteur: *Dictionnaire des Rimes du Français, Alphabet phonétique en lettres, Dictionnaire ANGLAIS, ESPAGNOL et FRANCAIS de Phonétique, Dictionnaire des RIMES du Français, Liaisons linguistique Françaises selon l'alphabet phonétique en lettres de la méthode phonèmes du FLE*). Les détails sont impressionnants, laissant deviner un travail acharné: 1807 pages, soit 126185 mots français. Ce dictionnaire est tout naturellement destiné à l'enseignement de la prononciation du français ; qu'il s'agisse du français parlé, ou bien, du français chanté, dans les écoles du monde entier.

On y trouve détaillé l'alphabet phonétique pour le français, qui comporte 33 phonèmes:
_AH , _UH , _EU , _E2 , _OH , _OW , _U , _Y ,
_AN , _EH , _IN , _ON , _OO , _L , _M , _N ,
_B , _D , _DJ , _ZH , _F , _G , _K , _P , _R ,
_S , _SH , _T , _TCH , _V , _W , _X , _Z.

Ce Dictionnaire contient : les mots français les plus utilisés, les conjugaisons et pluriels, de très nombreux synonymes, les noms des pays et des capitales, le vocabulaire technique et spécialisé de base pour la musique et la médecine.

Le dictionnaire contient également quelques mots en latin. Par souci de commodité linguistique, les mots du latin sont francisés; c'est à dire, que le " E " du Latin est remplacé par le " é " du français. Les mots anglais inclus dans la langue française sont également adaptés à la prononciation du français. C'est à dire, que le " R " anglais, ainsi que d'autres phonèmes qui sont spécifiques à cette langue, comme le " TH ", sont francisés. Malgré tout cela, de nombreux mots du latin et de l'anglais demeurent conformes à leur prononciation d'origine.

Enfin, comme l'auteur nous l'avoue, *"Bien que très volumineux, ce dictionnaire demeure toutefois insuffisant comme base phonétique à l'élaboration d'un logiciel de " Text to Speech"; car, il manque les prénoms, les noms de famille, ainsi qu'une partie du vocabulaire technique et spécialisé dans de nombreux domaines. La langue Française requière un tel volume de mots, qu'il vaut mieux s'arrêter là, je pense".*

Nous vous invitons à découvrir ce dictionnaire!

*(Mihai MURARIU)*

ARPF

ASSOCIATION ROUMAINE DES PROFESSEURS FRANCOPHONES

ARPF

ARPF
ASSOCIATION ROUMAINE DES PROFESSEURS FRANCOPHONES

*Citation du numéro :*

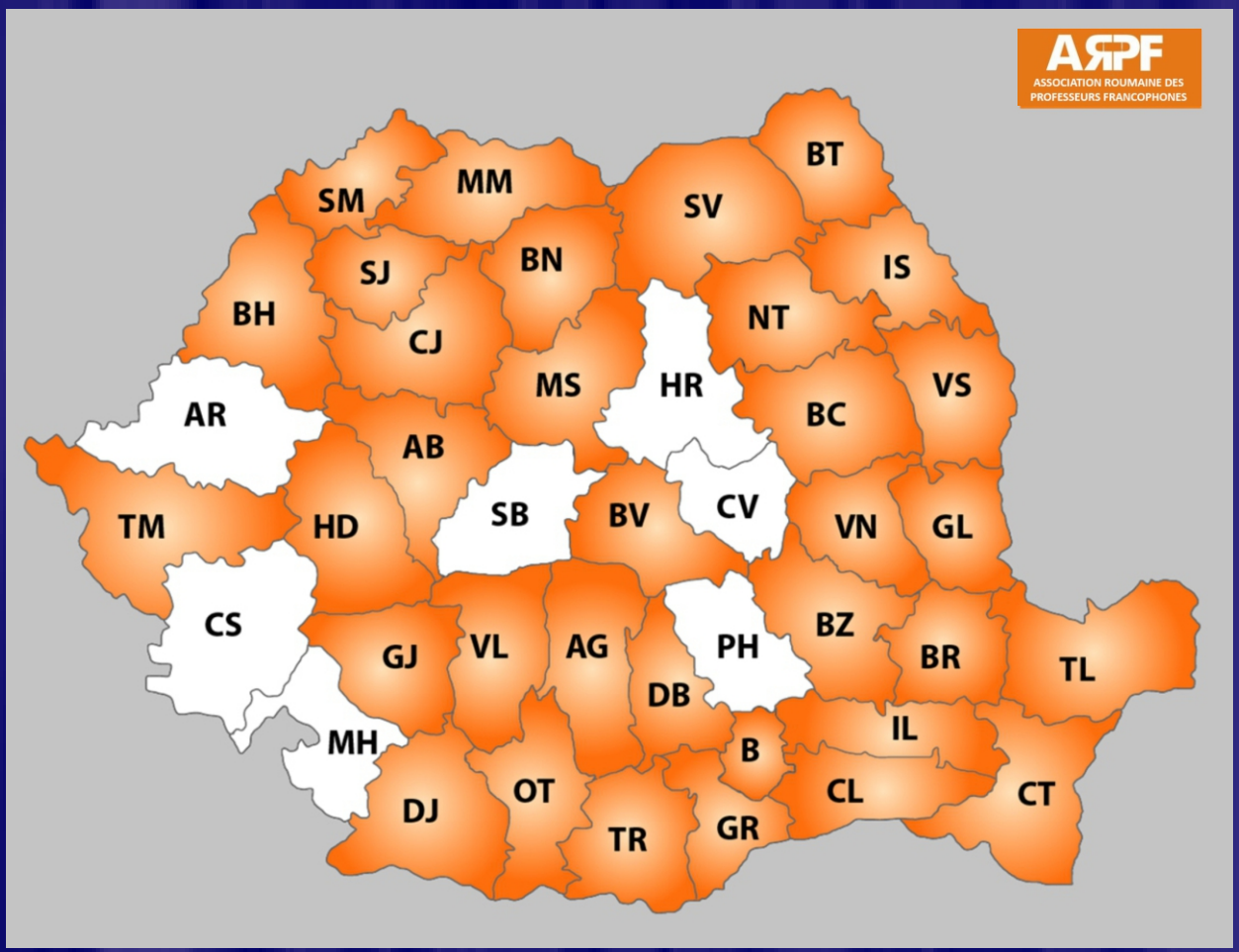
# Un homme qui sait quatre langues vaut quatre hommes.

*Madame de Staël, « Corinne ou l'Italie »*

*Madame de Staël*

*Commémoration: 200 ans (1817-2017)*

*Romancière et essayiste française née le 22 avril 1766 à Paris,*
*Germaine de Staël est décédée le 14 juillet 1817 dans sa ville natale.*
*Atteinte d'une maladie de poitrine incurable, Madame de Staël succombe à l'aube du 14 juillet et repose au château familial de Coppet, situé en Suisse.*




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 MARTINESCU, Simona NENOV, Maria PAȘCA, Dorina POPI.

messager.arpf@gmail.com
On remercie tous nos collaborateurs pour la parution de cette revue !

ARPF
ASSOCIATION ROUMAINE DES PROFESSEURS FRANCOPHONES

**ISSN: 2067 - 175X**