



LE MESSENGER

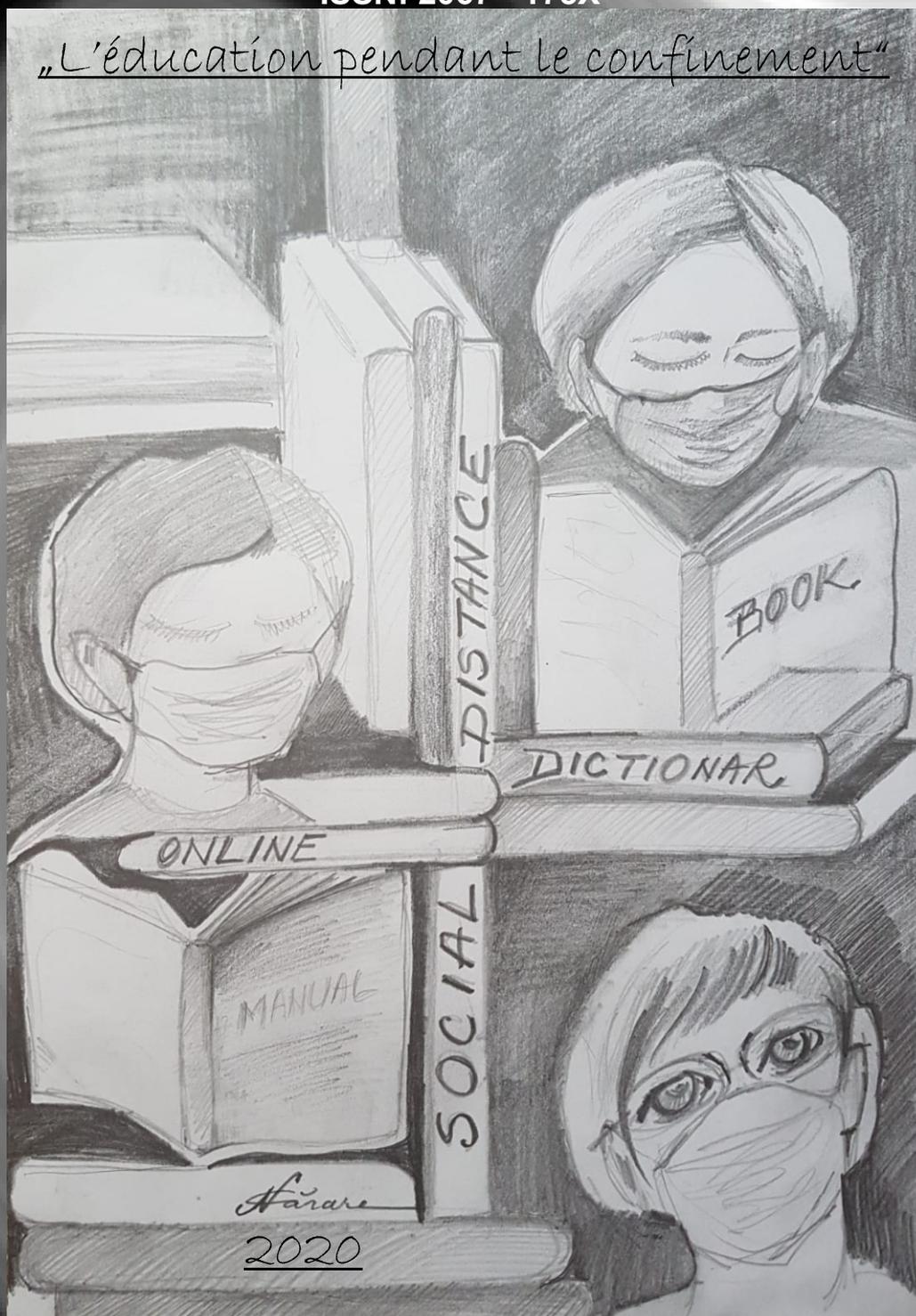
Numéro 18 - 2020

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



ISSN: 2067 - 175X

„L'éducation pendant le confinement”



ARPF

ASSOCIATION ROUMAINE DES
PROFESSEURS FRANCOPHONES

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

La grande famille mondiale des professeurs de français, solidaire et unie !	5
Prof. Irina Cosovanu, Présidente de l'Association Roumaine des Professeurs Francophones	
Francophonia - un partenariat pour l'avenir de l'ARPF	6
Prof. Michaela Postelnicu, Vice-présidente ARPF	
Francophonia ou « Apprendre de tous, savoir ensemble »	9
Simona Nenov, enseignante de FLE, Lycée « Emil Racoviță », Iași	
Suite à la crise du coronavirus, avec sa réclusion forcée, assistera-t-on à un resserrement de l'individualisme ?	13
Prof. Valentina Matei, Lycée Théorique « Ștefan Odobleja », Bucarest	
Le théâtre pour enfants en classe de FLE	15
Prof. Moldoveanu Luminița, Liceul Teoretic „Nicolae Iorga » Brăila	
Les actes de langage dans l'approche actionnelle des langues étrangères	19
Prof. Vorniceanu Cristina, Colegiul Tehnic “Samuil Isopescu » Suceava	
L'absurde et la révolte dans l'œuvre camusienne	24
Prof. dr. Tiță-Mitrache Laura-Grigorița, Lycée Technologique « Ing. Ionete Aurelian »	
Univers réel et univers fictionnel	37
Prof. Stavrositu Dana	
Stratégies d'enseignement de l'expression orale	40
Prof. Tărăță Cristina-Mihaela, Școala Gimnazială « Alexandru Ioan Cuza » Roman	
Le document authentique dans la classe de FLE. Le document vidéo	47
Prof. Pagu Roxana, Liceul Tehnologic « Alexandru Vlahuță » Podu Turcului	
La chanson, l'amitié et le français	55
Chimcea Amira, Farcaș Andreea, Iacobuș Leonard, Colegiul Național Catolic « Sf. Iosif » Bacău, prof. Coord. Floareș Dana	
Nouvelles approches didactiques pour motiver les élèves en classe de FLE	57
Prof. Cobzariu Mirabela, Colegiul Economic « Dimitrie Cantemir » Suceava	
Modèles d'activités didactiques afin de réussir le DELF niveau B2 du Cadre Européen Commun de Référence pour les langues – compétence production orale	60
Prof. Georgeta Gheju, Collège National d'Art “Ion Vidu” de Timișoara	
Thèmes et symboles de la littérature francophone	64
Prof. dr. Tiță-Mitrache Laura-Grigorița, Lycee « Traian Vuia » Craiova	

Comment projeter un jeu didactique dans la classe de FLE ?	70
Prof. Tatu Mihaela Elena, Collège « Ovid Densusăianu » Făgăraș	
Le français par la chanson et le chant choral	77
Prof. Marcela Barbu, Collège National Mircea cel Bătrân, Râmnicu-Vâlcea	
Les jeux de compétition et leur place en classe de FLE	80
Prof. Alina Laura CLINCIU, C.N. “A. Șaguna” Brașov	
Les quatre niveaux sémantiques du jeu	83
Prof.dr. Olaru Simona Cristina, Le Collège National « Iulia Hasdeu », Bucarest	
« L’idéal de beauté dans la peinture italienne de la renaissance »	86
Prof. Doina Medrea, Collège National « I. L. Caragiale » - Bucarest	
« Grasse, la capitale mondiale du parfum »	98
Prof. Cornelia Andrei, Collège Technique d'Aéronautique « Henri Coandă », Bucarest	
La langue française pendant l'époque de Mihai Eminescu	99
prof. Mihai Murariu, Colegiul Național Pedagogic « Ștefan cel Mare » Bacău	
Colloque International Convivial En Slovaquie - 15 août – 18 août 2019	113
Prof. Teodora Predescu Stani, Collège National Mircea cel Bătrân, Râmnicu Vâlcea	
Pourquoi enseigner la littérature ? Connais-toi toi-même par le texte littéraire	117
Prof. Constantinescu Luiza-Any , Colegiul Național „Grigore Moisil” București	
L'énoncé politique dans le discours médiatique – un discours hybride	122
Cristina Drăguț, Enseignante de FLE (Licenciée ès lettres à l'Université de Bucarest) École 55 de Bucarest, Roumanie Directeur coord., prof. de FLE, Vasile Botea	
Projet didactique – Les médias	127
Prof. Anghel Daniela, Lycée Economique « Ion Ghica » Bacău	
Apprendre le français en ligne. La communication écrite. Niveau : Lycée	134
Prof. Virginia-Smărăndița Brăescu, Collège National „Grigore Moisil” Onești	
Eléments pragmatiques du discours politique. Etude de spécialité sur le discours d'Emmanuel Macron du 13 avril 2020	139
Prof. Simona-Raluca Voinea, Lycée Technologique « Anghel Saligny », Bacău	

Calendrier 2020

 Zone A - Besançon, Bordeaux, Clermont-Ferrand, Dijon, Grenoble, Limoges, Lyon, Poitiers
 Zone B - Aix-Marseille, Amiens, Caen, Lille, Nancy-Metz, Nantes, Nice, Orléans-Tours, Reims, Rennes, Rouen, Strasbourg
 Zone C - Créteil, Montpellier, Paris, Toulouse, Versailles

Férié 

Janvier	Février	Mars	Avril	Mai	Juin	Juillet	Août	Septembre	Octobre	Novembre	Décembre
1 M	1 S	1 D	1 M	1 V	1 L	1 M	1 S	1 M	1 J	1 D	1 M
2 J	2 D	2 L	2 J	2 S	2 M	2 J	2 D	2 M	2 V	2 L	2 M
3 V	3 L	3 M	3 V	3 D	3 M	3 V	3 L	3 J	3 S	3 M	3 J
4 S	4 M	4 M	4 S	4 L	4 J	4 S	4 M	4 V	4 D	4 M	4 V
5 D	5 M	5 J	5 D	5 M	5 V	5 D	5 M	5 S	5 L	5 J	5 S
6 L	6 J	6 V	6 L	6 M	6 S	6 L	6 J	6 D	6 M	6 V	6 D
7 M	7 V	7 S	7 M	7 J	7 D	7 M	7 V	7 L	7 M	7 S	7 L
8 M	8 S	8 D	8 M	8 V	8 L	8 M	8 S	8 M	8 J	8 D	8 M
9 J	9 D	9 L	9 J	9 S	9 M	9 J	9 D	9 M	9 V	9 L	9 M
10 V	10 L	10 M	10 V	10 D	10 M	10 V	10 L	10 J	10 S	10 M	10 J
11 S	11 M	11 M	11 S	11 L	11 J	11 S	11 M	11 V	11 D	11 M	11 V
12 D	12 M	12 J	12 D	12 M	12 V	12 D	12 M	12 S	12 L	12 J	12 S
13 L	13 J	13 V	13 L	13 M	13 S	13 L	13 J	13 D	13 M	13 V	13 D
14 M	14 V	14 S	14 M	14 J	14 D	14 M	14 V	14 L	14 M	14 S	14 L
15 M	15 S	15 D	15 M	15 V	15 L	15 M	15 S	15 M	15 J	15 D	15 M
16 J	16 D	16 L	16 J	16 S	16 M	16 J	16 D	16 M	16 V	16 L	16 M
17 V	17 L	17 M	17 V	17 D	17 M	17 V	17 L	17 J	17 S	17 M	17 J
18 S	18 M	18 M	18 S	18 L	18 J	18 S	18 M	18 V	18 D	18 M	18 V
19 D	19 M	19 J	19 D	19 M	19 V	19 D	19 M	19 S	19 L	19 J	19 S
20 L	20 J	20 V	20 L	20 M	20 S	20 L	20 J	20 D	20 M	20 V	20 D
21 M	21 V	21 S	21 M	21 J	21 D	21 M	21 V	21 L	21 M	21 S	21 L
22 M	22 S	22 D	22 M	22 V	22 L	22 M	22 S	22 M	22 J	22 D	22 M
23 J	23 D	23 L	23 J	23 S	23 M	23 J	23 D	23 M	23 V	23 L	23 M
24 V	24 L	24 M	24 V	24 D	24 M	24 V	24 L	24 J	24 S	24 M	24 J
25 S	25 M	25 M	25 S	25 L	25 J	25 S	25 M	25 V	25 D	25 M	25 V
26 D	26 M	26 J	26 D	26 M	26 V	26 D	26 M	26 S	26 L	26 J	26 S
27 L	27 J	27 V	27 L	27 M	27 S	27 L	27 J	27 D	27 M	27 V	27 D
28 M	28 V	28 S	28 M	28 J	28 D	28 M	28 V	28 L	28 M	28 S	28 L
29 M	29 S	29 D	29 M	29 V	29 L	29 M	29 S	29 M	29 J	29 D	29 M
30 J	30 L	30 L	30 J	30 S	30 M	30 J	30 D	30 M	30 V	30 L	30 M
31 V	31 M	31 M	31 D	31 D	31 M	31 V	31 L	31 M	31 S	31 L	31 J

1er janvier Jour de l'An
12 avril D. de Pâques
13 avril L. de Pâques

1er mai Fête du Travail
8 mai Victoire 1945
21 mai J. de l'Ascension

31 mai D. de Pentecôte
1er juin L. de Pentecôte
14 juillet Fête Nationale

15 août Assomption
1er novembre Toussaint
11 novembre Armistice 1918

25 décembre Noël

La grande famille mondiale des professeurs de français, solidaire et unie !



Prof. Irina Cosovanu
Présidente de l'Association Roumaine des Professeurs Francophones



La pandémie du Covid 19 a mis la communauté des professeurs de Roumanie comme celle du monde entier d'ailleurs, face à un défi majeur, celui d'assurer la continuité pédagogique pour les élèves en quarantaine. De multiples questions ont surgi à ce moment-là : comment le faire, avec quels moyens de bord, pour combien de temps, etc. Parmi les professeurs qui enseignent différentes disciplines, je ne pense pas exagérer en affirmant que les professeurs de français ont été les plus gâtés et les plus soutenus par nos partenaires. Toute une série de webinaires a été mise en place par le Bureau Régional de l'Organisation Internationale de la Francophonie pour l'Europe Centrale et Orientale, par l'Institut Français de Paris et de Bucarest, par Francophonie de Nice, par le Centre de Linguistique Appliquée de Besançon, par la Fédération Internationale des Professeurs de Français et par beaucoup de maisons d'édition. Le partenaire Francophonie de Nice a proposé également des modules de cours de 3 heures gratuites pour les élèves sur les droits de l'homme. Même si toute cette organisation a dû être faite en vitesse n'étant ni anticipée, ni planifiée, il convient de souligner le professionnalisme et la grande qualité de ces cours et de ces modules de formation. Et le grand réconfort ressenti par la communauté des professeurs de français !

Le grand sujet de ces formations virtuelles a été évidemment l'enseignement en ligne : des outils, des plateformes, des méthodes d'animation à distance, des instruments d'évaluation virtuelle, des ressources en ligne. Je voudrais également souligner la mobilisation exemplaire des professeurs du monde entier pour toutes ces formations, une mobilisation nourrie par la volonté de réussir, la volonté de surmonter cette étape difficile et le souci de faire évoluer les compétences de communication en français des élèves.

Il s'est avéré ainsi que les plateformes numériques Google Classroom, et Microsoft Teams recommandées par Le Ministère de L'Education et de la Recherche ont été capables d'offrir aux élèves un enseignement virtuel de qualité. En prenant en compte les circonstances exceptionnelles de cette crise sanitaire les professeurs ont apprécié le fait que le Ministère n'a pas imposé l'utilisation d'un seul outil. C'est ainsi que les professeurs ont eu une variété d'instruments à leur disposition : les applications Zoom, WhatsApp, Facebook ont été les préférées.

Les professeurs de français ont fait preuve de solidarité et d'une grande disponibilité à se former en accord avec les contraintes imposées par la crise sanitaire. Sur les réseaux sociaux et puis pendant les modules de formation en ligne offerts par nos partenaires une grande effervescence animait les discussions sur le meilleur choix d'instruments utilisés. Un échange et un partage d'information au niveau mondial ont animé toutes ces rencontres virtuelles. Des professeurs de français du monde entier se sont mobilisés pour essayer de trouver ensemble une réponse à cette situation urgente et exceptionnelle. Une crise qui a fait ressortir bel et bien les valeurs de la vie associative : solidarité, engagement, responsabilité, courage, une forte réactivité, le désir de soutenir les autres et de leur venir en aide. Les professeurs de français sont doués de ce sentiment profond d'appartenir à la grande famille des professeurs de français du monde entier et cela, grâce à nos partenaires fidèles et courageux, grâce à la Fédération Internationale des Professeurs de Français qui nous réunit autour du même idéal : celui de transmettre cette belle langue et les valeurs de la francophonie. Un grand merci et toute notre reconnaissance et appréciation ! Nous souhaitons rendre hommage à tous ces professionnels du FLE et les féliciter pour le travail remarquable et le soutien exceptionnel qu'ils fournissent partout dans le monde !

Francophonica - un partenariat pour l'avenir de l'ARPF



Prof. *Michaela Postelnicu*
Vice-présidente ARPF

Parmi les partenaires internationaux de l'ARPF, Francophonica de Nice représente une opportunité extraordinaire parce qu'elle propose des projets très variés articulés sur quatre piliers, comme elle-même se présente :

(1) ***Apprendre de tous, savoir ensemble*** Une formation ouverte aux professeurs de français du monde entier.

Les Universités d'été de Francophonica s'adressent à des professeurs étrangers de français venus du monde entier. Elles proposent une formation ambitieuse, marquée par l'excellence pédagogique, l'innovation et l'interculturalité qui permettent aux enseignants de croiser leurs expériences et d'approfondir leurs pratiques pédagogiques dans le cadre exceptionnel de la Côte d'Azur. La spécificité des Universités de Francophonica réside dans une approche pédagogique originale caractérisée par la mobilisation de formateurs venus de très nombreux pays, sélectionnés sur la base de leur expertise professionnelle et de leur connaissance pragmatique du terrain. Loin de tout "pédagogisme", elles proposent des formations pragmatiques, concrètes, au plus près des attentes des professeurs qui pourront en réinvestir les acquis dès leur retour dans leurs classes.

(2) ***La langue française comme trait d'union entre les cultures*** Un programme où brillent les cultures de la francophonie.

Chaque année, à l'occasion des Universités d'été de Francophonica, des délégations d'artistes viennent à Nice partager et faire connaître leurs créations, conjuguant la langue française avec leurs cultures pour faire briller la francophonie de toutes ses couleurs. La rencontre de l'autre ne passe pas que par la langue, mais aussi par l'ensemble des éléments qui constituent sa culture : la gastronomie, les traditions, l'art et ses multiples dimensions se doivent d'être représentés.

(3) ***Francophones et solidaires***

Francophonica considère les professeurs de français étant ceux qui chaque jour dans le monde portent la langue française, la font vivre, la défendent, lui donnent ses couleurs. A ce propos Francophonica a mis en place un système de bourses adressées à des partenaires sélectionnés pour leur implication concrète et sur le long terme en faveur de la francophonie. Il faudrait rappeler aussi l'organisation des concours « **Ce professeur a changé ma vie !** », un concours de lettres adressées, comme hommage à des professeurs de français, et « Notre projet pour un monde meilleur » proposant un projet pédagogique à rendre le monde meilleur et qui pourra être exploité par d'autres classes de français. Qu'il s'agisse d'environnement, de paix, de culture ou de partage, tous les thèmes qui ont en vue de rapprocher le cœur des hommes et qui permettent à la langue française d'être porteuse de fraternité sont les bienvenus.

(4) ***La francophonie comme espace économique*** La langue française comme vecteur d'échanges économiques. L'engagement d'un partenariat avec l'agence de développement économique Team Côte d'Azur... Plus concrètement, la démarche consistera à proposer un prix Initiatives « Eco-francophones » dans 30 pays cibles. La première année, la sélection se fera sur un projet respectueux des normes environnementales définies par la COP 21 à Paris impliquant la France, la langue française ou l'espace économique francophone.

Un projet de portail de la francophonie Un lieu « franco-numérique » dédié aux initiatives et aux partages. Forte de son audience internationale sur les réseaux sociaux, Francophonica a décidé de créer un portail destiné à faire briller les différentes cultures qui composent la Francophonie. Plus qu'un simple lieu d'échange et de partage, ce

portail sera aussi un lieu d'information et de création de solidarité pour tous les projets qui chaque jour font vivre les valeurs de la francophonie. Il s'agira aussi de proposer des ressources numériques pédagogiques gratuites pour aider au développement et à l'apprentissage de la langue française.

Le programme « *J'aime Nice, J'aime la France* » Une ville, où se croisent des cultures, des couleurs.

Francophonia a créé une page sur Facebook et sur les réseaux sociaux « **J'aime Nice - J'aime la France** » qui a pour objectif la mise en lumière et le rayonnement de la ville de Nice, sa culture, ses couleurs.

Le programme « *Avoir 20 ans* » s'adresse à des jeunes entre 16 et 26 ans qui souhaitent perfectionner leurs connaissances de la langue française à Nice et découvrir la culture française à travers des rencontres, des échanges, des activités et un programme de conférences adaptées à leurs besoins.

Les Universités de Francophonia à Nice proposent des rendez-vous emblématiques, imaginées par et pour des professeurs de français langue étrangère venus du monde entier, avec plus de cent modules de formation différents, tous marqués par l'excellence pédagogique, l'innovation et l'interculturalité. Durant les sessions de formation, les enseignants ont l'occasion de croiser leurs expériences et approfondir leurs pratiques pédagogiques, à travers des cours et des conférences, sans oublier les temps consacrés à la découverte du cadre exceptionnel de Nice et la Côte d'Azur.

Des bourses de quatre semaines de formation gratuites sont ainsi proposées pendant trois étés consécutifs. Au cours des deux premières sessions, les enseignants suivent les modules de formation de leur choix ; la troisième année, ils sont associés à la Co-animation de modules avec des formateurs chevronnés. Le formateur sélectionné devient un relais solidaire et s'engage pour sa part sur la base de ses savoirs acquis à offrir bénévolement chaque année pendant trois ans une formation Francophonisa pour les professeurs de français dans sa région. Ce programme, ouvert à tous les pays, permettra de renforcer le nombre de formateurs de professeurs de français partout dans le monde. Francophonia a pour objectif de pouvoir offrir cinquante formations Francophonisa gratuites dans le monde dès 2020 et atteindre la centaine en 2022.

Comme l'ont vécu eux-mêmes les 20 professeurs de français de Roumanie qui en juillet 2019 y ont bénéficié des bourses, Francophonia est avant tout un espace vivant de nationalités différentes, ayant la volonté de parler français en échangeant aussi leurs cultures « *une salle de classe à ciel ouvert* », une entreprise à mission où l'ambiance chaleureuse favorise la créativité et génère des émotions inoubliables.

Sources :

https://www.youtube.com/watch?v=9Bkgr_6q7ho

<https://www.universitesdefrancophonia.com/sites/default/files/201903/Pr%C3%A9sentation%20FRANCOPHONIA%2C%20JAN2019.pdf>





Francophonie ou « Apprendre de tous, savoir ensemble »



*Simona Nenov, enseignante de FLE
Lycée « Emil Racoviță », Iași*

L'été 2019. Nice. Les Universités de Francophonie. Bourse de formation Associations. Une formation qui compte parmi ses partenaires la Fédération Internationale des Professeurs de Français (FIPF).

« Les Universités de Francophonie est un programme de formation pour professeurs de FLE, la rencontre entre une formation classique et des approches pédagogiques innovante. » précisent les organisateurs dans la présentation de leur démarche.

Grâce aux partenariats entre Francophonie et plusieurs associations de professeurs de français dans le monde parmi lesquelles l'ARPF (l'Association Roumaine des Professeurs Francophones), des centaines de professeurs de FLE ont l'occasion de se former, de partager, de découvrir des pratiques pédagogiques, didactiques et culturelles. Des formateurs venus du monde entier (tout comme les stagiaires), sélectionnés par un conseil scientifique représentés par des experts de renommée internationale, apportent des nouvelles du domaine de la didactique, de l'enseignement des langues, de la psychologie, etc.

Contexte de formation : 2 semaines (du 15 au 26 juillet), 25 heures de cours/semaine à l'Université de Nice, campus Saint-Jean d'Angély, conférences, ateliers, activités culturelles, excursions (« Découverte et poésie », « Ensemble : la côte d'Azur à ciel ouvert »), soirées Méditerranée, visite du Vieux-Nice, dégustations de spécialités niçoises, de vins et de fromages...

Mon parcours de formation ou le parcours personnalisé. Les modules choisis :

- *Enseigner le français à travers les disciplines non linguistiques et vice versa* (formatrice Christine Thibaudier-Ness),
- *L'approche neurolinguistique dans l'enseignement du français* (formatrice Elaine Melanson),
- *La littérature jeunesse au cœur de la planification dans un contexte d'enseignement bilingue* (formatrices Caroline Roux et Stéphanie Rondeau) et
- *Apprendre autrement : exploiter la créativité pour développer la communication orale et à l'écrit avec confiance* (formatrice Christine Thibaudier-Ness).

J'ai trouvé tous les modules auxquels j'ai participé tout à fait intéressants et utiles. En parcourant l'offre, le titre et la présentation du module « L'approche neurolinguistique dans l'enseignement du français » a vraiment suscité mon intérêt. Vous l'avez retrouvé dans la liste des cours que j'ai suivis. Pour résumer ce module: une initiation à cette approche, beaucoup de références biographiques, la rencontre avec une formatrice canadienne très compétente, ayant beaucoup d'expérience dans le domaine, des exercices de modélisation, des notions nouvelles....

Ce que j'ai retenu porte surtout sur les principes de l'approche neurolinguistique, leurs conséquences pédagogiques dans l'apprentissage des langues étrangères et les stratégies d'enseignement de l'oral.

Le point de départ de la discussion a été un constat des recherches sur le cerveau, les recherches en neurolinguistique. Un constat qui n'est pas du tout nouveau pour les contextes d'enseignement - apprentissage du français dans lesquels les enseignants évoluent. Il s'agit plus précisément de l'observation qu'on peut parler une langue sans en connaître les règles et connaître les règles (avoir du succès aux examens, bien faire des exercices de grammaire) sans pouvoir parler la langue.

L'approche neurolinguistique dans l'enseignement des langues envisagerait des stratégies censées créer en salle de classe les conditions nécessaires pour faire apprendre à communiquer spontanément dans une langue étrangère. Les neurosciences cognitives nous apprennent que le même mot n'est pas au même endroit dans le cerveau, lorsqu'il est entendu, vu, dit, pensé. Cela signifie que même si on peut utiliser un mot à l'oral, on ne peut pas nécessairement le reconnaître à l'écrit. Et vice versa. Si on peut lire un mot, on ne peut pas nécessairement l'écrire correctement.

En suivant le cours j'ai appris que selon l'approche neurolinguistique il y a deux grammaires à développer, une grammaire non consciente (interne) qui suppose une habileté ou une compétence implicite pour l'oral et une grammaire consciente (externe), un savoir explicite (par exemple des règles de conjugaisons) pour l'écrit. L'apprentissage le plus efficace d'une langue suppose commencer par le développement de la grammaire non consciente, de l'habileté à communiquer, d'une compétence implicite à l'oral.

Qu'est-ce qu'on comprend, dans cette perspective, par l'habileté ? « Une habileté est un réseau de connexions neuronales formées par l'usage fréquent de mêmes circuits ou voies ». Développer premièrement la compétence implicite à l'oral signifie munir l'apprenant des structures langagières nécessaires pour parler. Alors il n'est pas nécessaire de les enseigner comme savoir explicite. Quelles seraient les implications pédagogiques et les démarches didactiques qui en dérivent ?

D'abord, acquérir la compétence implicite (communication spontanée ou habileté à communiquer) n'exclut pas du tout un apprentissage du savoir explicite de la langue. Mais la voie suivie dans l'apprentissage commence par l'acquisition d'une grammaire interne, par la création des circuits dans le cerveau de l'apprenant, par l'utilisation fréquente d'un nombre limité de structures de langue. Faire produire, par modélisation, des phrases complètes, faire utiliser et réutiliser ces structures dans des situations de communication aussi authentiques que possibles contribuent à la construction de la grammaire interne de l'apprenant, au développement de son sens de la syntaxe de la phrase. On y ajoute l'obligation de corriger les erreurs à l'oral, de faire utiliser à plusieurs reprises, dans des contextes différents, la phrase corrigée.

En deuxième lieu, le paradigme de l'approche neurolinguistique dans l'enseignement des langues soutient qu'il faut recourir à une perspective du développement de la littératie. « La littératie désigne la capacité d'utiliser le langage et les images, des formes riches et variées, pour parler, écouter, lire, écrire, voir, représenter et penser de façon critique. Elle permet d'échanger des renseignements, d'interagir avec les autres et de produire du sens. C'est un processus complexe qui consiste à s'appuyer sur ses connaissances antérieures, sa culture et son vécu pour acquérir de nouvelles connaissances et mieux comprendre ce qui nous entoure » (*La littératie au service de l'enseignement*, Ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2004). En termes d'implications pédagogiques dans l'enseignement du FLE, il faut utiliser une pédagogie de la littératie qui développe premièrement la grammaire interne (l'oral) avant la lecture et l'écrit, c'est-à-dire suivre la voie oral → lecture → écrit.

En troisième lieu, l'approche neurolinguistique favorise une pédagogie du projet car, pour acquérir une grammaire interne, il faut faire l'apprenant se concentrer sur le message et non sur la langue. Les enseignants doivent concevoir et proposer des tâches cognitives motivantes, liées entre elles, qui mettent les apprenants dans la situation de relever des défis.

Ensuite, privilégier l'authenticité, créer en classe des situations de communication authentiques, ressemblant aux situations d'emploi de la langue dans la vie réelle constitue un facteur important dans le processus de motivation des apprenants, ayant à la base, en termes neurolinguistiques, le fait d'activer le « système limbique ».

Enfin, l'acquisition d'une grammaire interne repose aussi sur l'interaction orale entre les apprenants, les

interactions orales leur permettant d'utiliser et de réutiliser les structures langagières.

Lors des activités prévues par notre formatrice, Elaine Melanson, nous avons essayé de mettre en œuvre ces principes théoriques de l'approche neurolinguistique. Au de-là du jeu, de la découverte des notions plus ou moins nouvelles, nous sommes entrés dans la peau de l'apprenant sans pouvoir abandonner notre perspective d'enseignant. C'était un exercice de réflexion sur nos pratiques, sur les stratégies à apprendre, sur nos démarches didactiques. Nous avons modélisé des phrases pour développer la grammaire interne, développer l'aisance, la précision ou pour stimuler l'écoute... Et l'approche neurolinguistique vient compléter les autres approches didactiques. Une initiation incontournable, une perspective à étudier et à approfondir.

En guise de conclusion au stage de formation.

L'offre de Francophonica est vraiment très riche, les organisateurs ont pensé à beaucoup d'aspects, beaucoup d'approches différentes, modernes et s'adressent à des publics divers pour répondre à des besoins divers. En ce qui concerne les activités culturelles et interculturelles, j'ai beaucoup aimé découvrir des stagiaires, des formateurs, des bénévoles venus de tous les coins du monde et les voir travailler ensemble, échanger, partager lors des activités que l'équipe Francophonica a proposées. Les sorties prévues ont été excellentes. 10 points sur 10 pour l'investissement de toute l'équipe, la variété des activités, la richesse de l'offre, la ville, les partenaires.

Je finirais en remerciant de tout cœur notre ARPF car j'ai eu le privilège de vivre une belle expérience enrichissante et j'en suis reconnaissante.



Sources bibliographiques

Claude Germain et Joan Netten, *Pour une nouvelle approche de l'enseignement de la grammaire en classe de langues : grammaire et approche neurolinguistique*, 2013





Suite à la crise du coronavirus, avec sa réclusion forcée, assistera-t-on à un resserrement de l'individualisme ?

*Prof. Valentina Matei
Lycée Théorique « Ștefan Odobleja », Bucarest*

Que peut nous enseigner cette période inédite de confinement sur notre rapport aux autres, à la sédentarité, à l'hyperconnexion ?

Lundi 16 mars 2020, le confinement était décidé en Roumanie pour lutter contre l'épidémie due au coronavirus. Voulu ou non, accepté ou réfuté, reste que jamais un tel confinement, bientôt encore « [plus radical](#) » dans ses règles, n'avait été imposé à une telle échelle. La « distanciation sociale », les règles sanitaires bouleversent notre quotidien aujourd'hui : qu'en restera-t-il ?

[David Le Breton](#), professeur à l'Université de Strasbourg, observe depuis plus de trente ans le corps humain et ce qu'il dit de nos sociétés. Il a étudié la marche, les conduites à risque chez les jeunes, la voix, la douleur ou encore le silence. On peut se demander aujourd'hui sur les conséquences de ce confinement inédit.

Dans une société de plus en plus connectée, dans laquelle une grande partie de la population a été assignée à son domicile, plus connectée que jamais, le confinement a changé nos rapports aux autres, dans une communauté plus distante socialement. Cela deviendra-t-elle la perspective agrégée des nouveaux liens sociaux ?

La réponse de David Le Breton est inquiétante :

« Nous devenons des [hikikomoris](#), ces Japonais qui s'enferment chez eux, n'en bougent plus et sont en lien avec le monde entier via les réseaux sociaux. Plongés dans la solitude de nos appartements, nous vivons en ce moment le triomphe de la communication, qui emprunte le médium technologique, désormais plus présent. La communication relève de l'utilitarisme, elle est sans visage, sans face-à-face : la voix est absente ou déformée, l'échange s'effectue hors de toute présence physique, et elle implique une attention très dispersée. À cet égard, je redoute un peu l'avenir et l'envahissement de la communication dans la vie personnelle et professionnelle. La conversation, elle, est une attention partagée, un cheminement commun dans le souci du visage et de la voix de l'autre. Le confinement nous a conduit à cela : je constatais en envoyant des mails, la sursaturation du recours à Internet. Nous sommes dans cette bulle, dans cette aseptisation du lien social, et cela me rend inquiet pour les mois à venir. »

Et l'anthropologue ajoute encore : « Pour moi, cela devient de plus en plus intolérable d'aller dans des villes et de croiser des zombies sur leur téléphone, d'avoir des conversations interrompues... La conversation est une interaction de visage à visage, qui se déroule dans une attention au regard de l'autre : elle n'est pas interrompue par une sonnerie de portable, ni par quelqu'un qui le sort compulsivement pour voir s'il a reçu un message... C'est un jugement de valeur, mais cela me trouble. Si vous suivez quelqu'un dans la rue, toutes les 30 secondes, il tire son portable de sa poche. Il y a de moins en moins d'attention au monde et à l'autre. Or dans les mois à venir, on risque de multiplier ces addictions, induites par les réseaux sociaux. »

Une sédentarité imposée

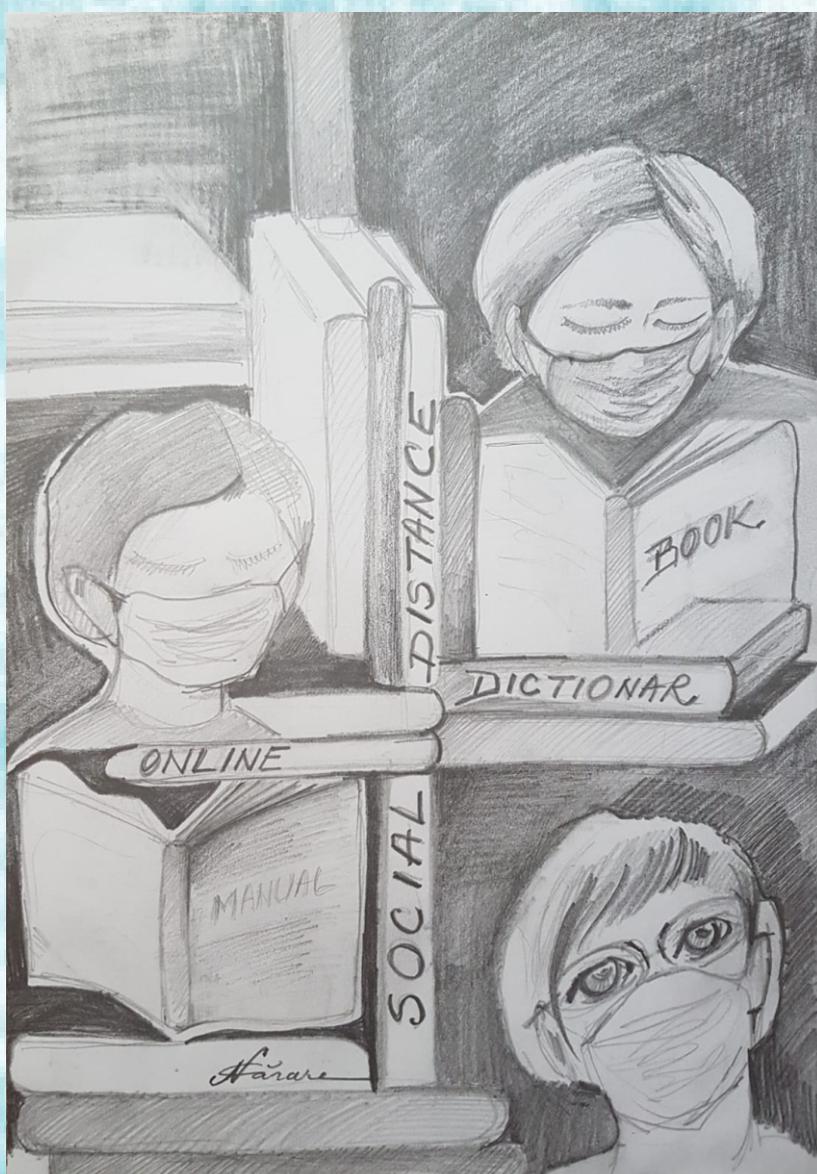
On constate que les adolescents deviennent de plus en plus sédentaires. Pendant la période de confinement on a compris qu'être chez soi ne va pas s'accompagner d'un gain d'intériorité. Il a été difficile de méditer ou d'opérer un retour à soi, l'ennui nous a guetté, nous allions tourner en rond, ruminer des soucis, nous inquiéter pour nos proches.

Le refus de continuer

Une autre tendance remarquée pendant les mois de confinement a été le déroulement souvent difficile de l'enseignement en ligne pour les lycéens. Comment les classes en ligne sont devenues un accessoire pour certains élèves. « Aujourd'hui, autrui est transformé en accessoire », affirme David Le Breton :

« La période que nous venons de traverser nous renvoie aussi à une individualisation du lien social, où l'autre devient davantage une sorte d'accessoire de nos vies personnelles. Je pense que la communication a transformé autrui en accessoire, que ce soit dans l'univers professionnel ou amical »

Même si au début des cours en ligne, les élèves ont manifesté de la curiosité, à la fin, l'expérience a montré que très vite, les routines se rétablissent – l'intérêt pour les classes et « l'ivresse de vie » finit par se perdre, et y succède une tendance à la banalisation, à la « normalisation » et finalement à l'absence. J'espère que tout cela se transforme dans un enseignement pour les professeurs, une leçon pour rendre les cours en ligne plus animés, plus ludiques et dynamiques, même si les professeurs se sont vus poussés à réaliser des cours autrement, en y allant parfois aveuglement, en tâtonnant n'y ayant pas tous cette habileté inouïe.



Dessin réalisé par :
prof. Nicoleta CĂRARE

Bibliographie

David Le Breton « *Adolescence et conduites à risque* », Bruxelles, Coll. "Temps d'arrêt", 2014

David Le Breton « *Disparaître de soi- Une tentation contemporaine* », Paris, Editions Métailié, 2015 (traduction EdituraTrei,2015)



LE THEATRE POUR ENFANTS EN CLASSE DE FLE

prof. Moldoveanu Luminița

Liceul Teoretic « Nicolae Iorga » Brăila

Par les horizons multiples que l'activité théâtrale ouvre chez les petits, une fois intégrée à la pédagogie, elle devient une aide importante au niveau de l'expression orale. On se propose de voir comment l'activité théâtrale peut servir à l'apprentissage du français pour tout niveau de classe. L'enfant se sert de sa voix sans en bien connaître toutes les possibilités. Un élève timide perd souvent ses moyens quand il doit s'exprimer devant la classe. C'est l'enseignant qui lui en proposant des jeux de voix, l'aide à acquérir l'aisance verbale qui préparera l'enfant à l'activité théâtrale.

La simple lecture orale d'une pièce de théâtre, réduite à son seul contenu sémantique, est bien pauvre quand on la compare à la diction et au jeu de l'acteur : langage complet avec ses expressions, des gestes, ses mimiques et surtout le timbre de la voix, les intonations, les accents, les silences. « La voix de l'acteur tend à rendre aux mots tout leur sens, toute leur puissance évocatrice, si celle-ci est aisée, sans ambiguïté, si elle colore le mot » (1). L'enseignant peut proposer des jeux pour aider l'élève à organiser son espace scénique. Au théâtre, l'expression gestuelle renforce l'expression verbale, parfois la remplace. On doit donc apprendre aux élèves à jouer avec les autres, avec les décors, l'espace scénique et les bruits. L'activité théâtrale ouvre chez l'enfant des horizons multiples tels que : la possibilité de s'exprimer par le geste et la parole, la découverte de situations nouvelles, l'expression de sentiments imprévus, la victoire sur la timidité et une meilleure connaissance des autres. Chauvel, D., *Pièces et saynètes pour les enfants*, Éditions de Retz, Paris, p.6. Cette activité, intégrée à la pédagogie, apporte une aide importante au niveau de l'expression orale, du développement des facultés artistiques, de l'organisation spatiale, du contact avec l'écrit, de la découverte de son corps par de nouveaux moyens d'expression. Car théâtre induit spectacle. Il est impossible d'envisager un travail théâtral qui ne débouche pas sur une représentation finale dans laquelle tous les enfants participent. Les spectateurs peuvent être variés : une classe voisine, une école, les parents des enfants de la classe, les habitants de la commune. Ou, tout modestement, un groupe d'enfants de la classe prépare une saynète pour les autres élèves.

La simple lecture orale d'une pièce de théâtre, réduite à son seul contenu sémantique, est bien pauvre quand on la compare à la diction et au jeu de l'acteur : langage complet avec ses expressions, des gestes, ses mimiques et surtout le timbre de la voix, les intonations, les accents, les silences. C'est la voix de l'acteur qui « *tend à rendre aux mots tout leur sens, toute leur puissance évocatrice, si celle-ci est aisée, sans ambiguïté, si elle colore le mot* » (2). L'enfant se sert de sa voix sans en bien connaître toutes les possibilités. Un enfant timide perd souvent ses moyens quand il doit s'exprimer devant une classe. C'est en lui proposant des jeux de voix que l'adulte l'aidera à acquérir une aisance verbale qui favorisera ses relations avec le groupe et, à plus long terme, l'installera plus confortablement dans la vie. *"L'approche communicative est de nos jours la plus plébiscitée par les profs de FLE. Il est donc évident que le théâtre a un rôle important à jouer dans ce type d'enseignement"*. (3)

JEU DE TIMBRE DE VOIX

Objectif : faire prendre conscience de la différence de timbre de voix de chacun. *Déroulement* : 1-*er jeu* : trois enfants se cachent derrière un paravent. L'un d'entre eux prononce une phrase. Les autres enfants doivent découvrir à qui appartient la voix. 2-*ème jeu* : un enfant a les yeux bandés. Un enfant du groupe prononce une phrase. Le premier doit reconnaître celui qui a parlé. On peut compliquer ces jeux en faisant prononcer seulement un son, par exemple : *ou*.

LE SOUFFLE

Objectif : faire prendre conscience de la longueur du soufflé. *Déroulement* : les enfants se placent debout en demi-cercle autour de l'enseignant. Profiter de l'expiration pour souffler un son décidé à l'avance. Le tenir le plus longtemps possible. Quand l'enfant ne peut plus le tenir, il s'assied à terre. Faire varier les sons par exemple : *ou, iii, rrr, ffff*. Faire chercher les sons aux enfants. Attention, il y a des sons qui ne peuvent être « soufflés », par exemple *m, n, b*.

JOUER AVEC LES SONS : choisir quelques sons de la langue française. Par exemple : *o, a, c; br*; Chercher avec les enfants toutes les façons possibles de dire le son : *fort, pas fort, long, court, aigu, grave, triste, fâché, gai*, sous forme de question ou de réponse.

Les mots sont choisis au hasard par les enfants ou tirés d'un chant, d'une poésie, d'une histoire, d'une séance de langage. *«Les enfants deviennent peu à peu acteurs: le plus effacé des figurants parmi les figurants peut acquérir au fil des jours l'assurance qui lui permettra de devenir l'acteur principal»*. (4)



L'ORGANISATION SPATIALE ET TEMPORELLE

La scène est un espace que l'enfant devra apprendre à maîtriser. Cet espace a des chemins obligés : les entrées et les sorties de scène, les déplacements parmi les objets et les décors, les placements par rapport aux partenaires et aux spectateurs. Ces déplacements dépendent aussi de la position choisie par l'acteur (*de face, de dos ou de profil*) et de la vitesse d'exécution (*course, marche, saut...*). L'enseignant peut proposer des jeux pour aider l'élève à organiser et à « sentir » son espace scénique. Organiser un espace avec des tables, des chaises, des corbeilles à papier, du matériel d'éducation physique. Les élèves se déplacent parmi ces accessoires sans les toucher. Puis chacun choisit un parcours et le fait plusieurs fois. Ensuite, les yeux bandés, il refait le parcours sans toucher les obstacles. Le nombre d'obstacles dépend de l'âge des élèves qui, disposés en ligne, doivent s'approcher le plus près possible d'une corde placée sur le sol, d'abord les yeux ouverts pour étudier leur déplacement (nombre et grandeur des pas), puis les yeux bandés. Donner ou recevoir un objet, tenir un objet de différentes façons ou le porter, ouvrir ou fermer une porte, observer et reproduire les gestes d'un partenaire, tourner la tête. Selon le niveau de lecture, l'enseignant relit la pièce ou la fait lire en lecture silencieuse. Quand elle est bien assimilée, chacun choisit un personnage et relit particulièrement le rôle correspondant.

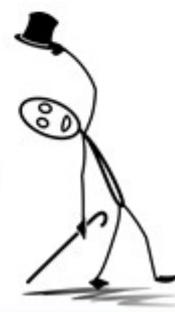
Ensuite, par petits groupes, les élèves lisent à haute et en dialogue les textes choisis. L'élève est alors prêt à apprendre le texte d'un personnage. Plusieurs lectures sont nécessaires pour que toute la classe participe. La lecture peut se faire également par groupes constitués d'autant d'élèves que de personnages du texte. L'enseignant peut proposer des pièces différentes dont l'une sera choisie par la classe ; la distribution définitive des rôles est faite en accord avec tous les élèves. Les décors seront réalisés avec des matériaux courants, peu coûteux ou récupérés (carton, bouteilles en plastique, boîtes de lait), du mobilier scolaire agrémenté de tissu, de papier.

Les élèves doivent réfléchir sur l'importance des formes, leur grandeur, leur couleur, leurs rapports entre elles. Le but sera d'utiliser la créativité de l'enfant afin d'obtenir le maximum de jeux scéniques spontanés. Où trouver des textes théâtraux pour la classe de FLE ?

Voici une sélection de 5 sites très utiles :

Le Proscenium, textes de théâtre contemporains: Site participatif qui propose plus de 4970 textes de tous types: pièces, sketches, drames, tragédies, contes, saynètes, comédies.

Comédies Historiques pour les enfants: pièces historiques courtes (10-20 minutes) pour enfants (à partir de 11 ans).



Pièces de théâtre de Claude Burneau: 14 pièces pour enfants et adolescents, d'une durée variée (de 10 à 45 minutes) et avec de nombreux personnages.

Pièces pour enfants: 8 pièces pour enfants (7-11 ans), d'une durée de 20 à 30 minutes.

Kava.fr: 26 pièces pour enfants, la plupart très courtes.

NOTES DE FIN

- (1) Chauvel, D., *Pièces et saynètes pour les enfants*, Éditions de Retz, Paris, p.6.
- (2) Payet, A., *Activités théâtrales en classe de langue*, CLE, 2010, p.23.
- (3) <https://fandefle.com/2014/10/10/le-theatre-en-classe-de-fle>
- (4) Chauvel, D., *Pièces et saynètes pour les enfants*, Éditions de Retz, Paris, p.11.



BIBLIOGRAPHIE :

- 1) Balner, J.-M., *L'innovation en formation à l'enseignement : Pistes de réflexion et d'action*, Éd. Presses de l'Université du Québec, 2006.
- 2) Chauvel, Denise, *Pièces et saynètes pour les enfants*, Éd. Retz, Paris, 1998.
- 3) Lentin, L., *Du parler au lire*, Paris, Les Éditions ESF, 2009.
- 4) Payet, A., *Activités théâtrales en classe de langue*, C.L.E., 2010.



LES ACTES DE LANGAGE DANS L'APPROCHE ACTIONNELLE DES LANGUES ÉTRANGÈRES

Prof. Vorniceanu Cristina

Colegiul Tehnic Samuil Isopescu Suceava

« L'usage d'une langue, y compris son apprentissage, comprend les actions accomplies par des gens qui, comme individus et comme acteurs sociaux, développent un ensemble de compétences générales et notamment une compétence à communiquer langagièrement. »
(CECRL, 2001 : 15)

La perspective privilégiée actuellement dans l'enseignement des langues étrangères est de type « actionnel » où l'apprenant est vu comme « un acteur social » ayant à accomplir des tâches dans le cadre de la société où il vit et où la langue de communication est, à un moment donné, telle ou telle langue étrangère pour lui. La perspective actionnelle utilise les ressources cognitives, affectives et volitives de l'apprenant, ainsi que l'ensemble des capacités antérieurement acquises par lui dans sa langue maternelle pour communiquer langagièrement.

L'apprenant de langues étrangères doit développer ses aptitudes tant en compréhension orale et en compréhension écrite, qu'en production orale et écrite.

Tout enseignant sait que la classe d'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère est appréciée de deux manières différentes : comme « salle de classe »,

autrement dit « l'espace physique » qui peut être plus ou moins équipé, où on peut trouver des chaises pour les apprenants, une table pour l'enseignant, un tableau noir ou blanc, des ordinateurs, un vidéoprojecteur, etc. D'autre part, la classe de langue est « le lieu d'interaction » qui relève de la méthodologie de référence, de la classe de conversation traditionnelle, des jeux de rôle ou des simulations, des approches communicatives jusqu'aux pratiques interactionnelles souhaitées par la perspective actionnelle.

Patrick Charaudeau, professeur de sciences du langage à l'Université de Paris, affirme dans « son contrat de communication dans la situation classe » que tout acte d'enseignement / apprentissage dans une institution scolaire présente trois paramètres : les identités des partenaires, les finalités de chacun de partenaires et les rôles de ceux-ci. (*Le contrat*

de communication dans la situation classe : www.patrick-charaudeau.com/Le-contrat-de-communication-dans.html). L'enseignant a un statut socio-professionnel public ou privé dans l'institution où il travaille. Ainsi, il est le représentant de l'Institution scolaire. Il a une compétence de savoir et de savoir-faire en relation avec la finalité du contrat et aussi, il a un savoir à transmettre et il sait le transmettre. L'élève dans le système scolaire a un statut d'assisté et il se trouve du point de vue de la compétence dans un état de *non savoir*. Il lui est attribué une qualification et une compétence. La qualification est qu'il doit apprendre parce que *cela est bon pour lui*. Il a aussi un « désir d'apprendre » ou un « désir de savoir » et une double compétence : d'apprentissage et de compréhension. D'apprentissage, s'il est apte à acquérir du savoir ; de compréhension, s'il a la capacité de comprendre ce que l'on va lui enseigner.

Le contrat suppose aussi des « rôles » pour chaque partenaire : le rôle de l'enseignant est de présenter les documents, les outils et les thèmes de travail. Il a aussi le rôle d'explication, de description, d'évaluation, de questionnement, et aussi le rôle de présentation des consignes de travail et le rôle de correction par notes et appréciations.

De plus, il a le rôle de justification et de valorisation de l'objet de savoir et du programme pour faire les élèves apprendre, de séduction ou de menace formulés par divers actes de langage : paroles d'autorité, d'ironie,

promesses, défis, provocations, félicitations et enfin, le rôle d'explicitations, manifesté à l'aide de récits, d'anecdotes et de traits humoristiques. L'élève a le rôle d'écoute (il doit produire les signes d'écoute), le rôle de répétition (il doit de répéter des modèles de parole) et aussi le rôle de répondant (il faut qu'il réponde aux questions), de répétition (par quoi l'élève confirme qu'il a entendu et acquis un savoir dire) et de questionnant (questions portant sur l'objet de savoir qui indique l'intérêt porté à celui-ci).

Le point de vue privilégié dans le *Cadre Européen Commun de Référence pour les langues* (qui est le document de base qui a entériné l'approche actionnelle dans l'enseignement des langues) est celui conformément auquel l'apprentissage est une utilisation active de la langue pour communiquer. Ce point de vue repose sur « l'action », mot clé de l'approche actionnelle promue par le CECRL.

Il ne faut pas associer « approche actionnelle » et « activité visible ». Dans les approches devenues déjà traditionnelles, « l'action » était considérée, par exemple, une mise en scène avec ardeur d'un jeu de rôle. Or, lire un livre peut être considéré très bien comme une « action » car notre élève peut être, en fait, en train de se préparer mentalement pour un entretien d'embauche. Par voie de conséquence, un apprenant roumain qui lit un livre en français, qui dit quelle heure il est à un moment donné, qui demande à son camarade

français de lui prêter un stylo ou qui explique, cette fois-ci en roumain, à son frère les paroles de la chanson *La dernière danse* chantée par Indila, n'est pas moins « actif », n'agit pas moins qu'une personne qui est en train de ranger sa chambre ou de faire ses courses, des faits vus comme des « actions » par excellence.

Nous sommes donc sur le terrain des « actes de parole », mis en évidence pour la première fois dans le champ linguistique qui allait devenir la « pragmatique » par John Austin dans son célèbre ouvrage *Quand dire c'est faire*, en original *How to Do Things with Words* (1962), direction de pensée développée ensuite par John Searle. Austin accorde une priorité au « mot » comme « acte ». Si le locuteur parle, cela signifie qu'il agit. Les mots sont maintes fois des « actions », par exemple « dire » signifie transmettre des informations au sujet de l'objet dont on parle, mais au même moment, « dire » signifie « faire », c'est-à-dire « agir » sur l'interlocuteur ou sur le monde. Le mot peut être une forme d'action. « La pragmatique est la partie linguistique qui s'occupe de l'action par le langage. La distinction entre « phrase » et « énoncé » (linguistique de l'énonciation) aide à comprendre la notion d'« acte de parole », due à ces deux grands philosophes du langage. » (Bertocchini, P., Constanzo, E., 2008 : 62). Austin a groupé les énoncés en *constatifs* et *performatifs*, à partir de la division : *décrire / faire*.

L'énoncé performatif est l'énoncé dont

l'énonciation équivaut à un « faire » ou, autrement dit, où « dire c'est faire ». Par exemple, l'énonciation faite par l'apprenant à son enseignant : « Je vous promets de faire mes devoirs » signifie un « acte », celui de « promettre ». Ce n'est ni « décrire », ni « affirmer » que je le fais, « c'est faire ».

On peut dire que les propositions *constatives* sont, en fait, des descriptions faites par un énoncé assertif. Par exemple : « Il fait beau ! », « La salle de classe est grande » et les propositions *performatives* sont des actes formulés par un énonciateur investi d'un pouvoir (un président, un directeur) : « Je déclare la séance ouverte », « Je prétends qu'il ment ».

Pour John Austin, tout énoncé est un acte de parole car il est constitué d'un acte *locutoire* qui a une valeur *illocutoire* et produit un effet *perlocutoire*. Par exemple une valeur *locutoire* est la production d'un énoncé assertif : « Il pleut ! ». La valeur *illocutoire* est l'intention de l'énonciateur à propos du type d'information contenue dans l'énoncé : conseil, promesse ou interdiction : « Il pleut ! », « Prends quelque chose ! » (conseil du professeur à son élève qui va sortir de l'école pour aller à la maison). La valeur *perlocutoire* est l'effet produit par la production de l'énoncé sur les co-énonciateurs ou sur les actes. À l'acte d'énonciation « Il pleut ! » accompli par le professeur, le co-énonciateur, l'élève, répond en décidant : « Je dois ouvrir mon parapluie ».

On peut demander aux élèves de trouver des réalisations langagières qui correspondent aux valeurs illocutoires en fonctions de situations de communication indiquées.

Tableau des valeurs illocutoires des énoncés selon la situation de communication

Énoncé	Situation de communication	Valeur illocutoire
Il fait froid !	un élève à son copain	<i>Ordre :</i> « Ferme la fenêtre ! »
Il fait froid !	un élève à son professeur	<i>Demande de permission :</i> « Est-ce que je pourrais fermer la fenêtre ? »
Il fait froid !	une mère à sa fille qui va sortir pour aller à l'école	<i>Conseil :</i> « Prends ta veste en laine ! »

Continuateur de la théorie d'Austin, dans son ouvrage *Les actes de langage (Speech Acts : 1969)*, Searle part de la même idée : « Parler une langue c'est réaliser des actes de langage, des actes comme poser des affirmations, donner des ordres, poser des questions, faire des promesses etc., ensuite, ces actes sont en général rendus possible par l'évidence de certaines règles régissant l'emploi des éléments linguistiques, et c'est conformément à ces règles qu'ils se réalisent ». Pour lui, tout acte de langage est composé d'un *acte énonciatif*, d'un *acte propositionnel* et d'un *acte illocutionnaire*.

L'acte indirect a une valeur « propre » et on parle souvent de « phrases interrogatives », « injonctives », « déclaratives », pour désigner certaines structures pour exprimer une question, un ordre, une assertion.

Dans un autre ouvrage, *Sens et expression*, Searle analyse l'énoncé « Peux-tu me passer le sel ? » où le locuteur pose

une question, marquée par la tournure interrogative de la phrase, il s'informe en fait, sur la capacité de l'interlocuteur de lui passer le sel. Mais, le locuteur n'accomplit cet acte, qualifié justement pour cette raison de *secondaire* que pour exprimer ce qui constitue le but *primaire* de son énoncé, autrement dit, pour accomplir son intention *directive* : déterminer l'interlocuteur de lui passer le sel. Searle appelle, donc, *secondaire* l'acte qui représente le sens littéral de l'énoncé et *primaire* l'acte correspondant à son sens dérivé.

« Si les actes de parole se réalisent dans des activités langagières, celles-ci s'inscrivent elles-mêmes à l'intérieur d'actions en contexte social qui seules leur donnent leur pleine signification » (CECRL, 2001 : 15). Cette affirmation extraite du CECRL accentue le rôle de l'enjeu psychologique que toute activité censée développer la compétence à communiquer langagièrement dans une langue étrangère se doit d'avoir.

Un des principes de base de la perspective actionnelle, c'est « la prise en compte de l'action dans sa totalité ». Autrement dit, les activités langagières de réception, d'interaction et de médiation, sont accompagnées par des activités autres que langagières : des activités kinésiques, par exemple, comme manipuler des outils, déplacer une chaise ou une table ou des activités mimo-gestuelles : des grimaces, des sourires. Ainsi l'enseignant peut-il demander

à ses élèves de décrire leurs états d'âmes qu'ils ont eus dans la matinée et d'essayer d'en nommer les causes. Ce sont des activités langagières qui dépendent d'autres activités intervenant dans l'action.

Dans ce qui s'ensuit, nous allons faire la différence entre la manière d'agir au sujet d'un thème donné dans l'approche actionnelle par rapport à l'approche communicative.

Décrire les sentiments des personnages principaux du film *Roméo et Juliette* (réalisé par Baz Luhrmann en 1996)

	APPROCHE COMMUNICATIVE	PERSPECTIVE ACTIONNELLE
L'APPRENANT	- le récepteur du matériel nécessaire à l'activité	- le producteur du matériel : le C.D. avec le film
L'ENSEIGNANT	- animateur de l'activité	- le producteur d'un "fichier terrain" en présentant le film au vidéoprojecteur
TYPE D'ACTION	- simple ou centrée sur la production langagière	- complexe, articulant actions langagières et non langagières
LA RÉALISATION DE L'ACTIVITÉ	- dans la salle de classe	- en dehors de la salle de classe
LA PRISE DE RISQUE	- minime	- important

(apud Rosen É., Reinhardt C., 2010: 22)

BIBLIOGRAPHIE

- ① Alemanni, Laurence, Girodet, Catherine, 2012, *Mobile, méthode de français*, Didier ;
- ① Baglieto, David, Giradeau Bruno, Magne Michaël, Mistichelli, Marion, 2011, *Agenda, méthode de français*, Hachette ;
- ① Groza, Doina, Belabed, Gina, Dobre, Claudia, Ionescu, Diana, 2008, *Limba franceza, manual pentru clasa a IX-a*, Corint;
- ① Austin, John Langshaw, 1970, *Quand dire, c'est faire*, Seuil, Paris
- ① *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*, 2001, Paris, Didier
- ① Jakobson, Roman, 1963, 1973, *Essais de linguistique générale*, vol. I et II, Paris, Minuit
- ① Searle, John Rogers, 1972, *Les actes de langage (Speech Acts, 1969)*, Paris, Hermann



L'ABSURDE ET LA RÉVOLTE DANS L'ŒUVRE CAMUSIENNE

Prof dr. TIȚĂ-MITRACHE Laura-Grigorița
Lycée Technologique Ing. Ionete Aurelian

Artiste et moraliste, **Albert Camus** devient un philosophe des *idées*, un théoricien qui forge son propre système. *Les idées sont le contraire de la pensée* affirmait-il dans le *Mythe*, *les grands romanciers sont les romanciers philosophes*, l'opposé des écrivains à thèse. Bien qu'il ait repoussé la qualité de philosophe, Albert Camus a été considéré de même que Sartre, Kirkegard, Nietzsche, Jasper et Gabriel Marcel un des représentants de l'*existentialisme*.

En tant que penseur, Camus ne se permet pas de parler de sa propre existence, de ses propres souffrances vécues en Alger. D'ici la place et le rôle importants du journalisme dans les modes de manifestation chez Camus. La construction des concepts d'*homme absurde* et de *littérature de l'absurde* aussi que le choix de *l'hypostase de révolté* et de la littérature de la révolte soutiennent une pensée préférentielle et prétendent une riche information et un subtil esprit de spéculation et d'analyse en même temps. La préexistence de la pensée camusienne se retrouve dans les idées de S. Kirkegard, F. Nietzsche, Descartes, Pascal, Schopenhauer, Max Scheler, mais aussi des écrivains comme Dostoïevski et Kafka.

Cartésien (rationaliste) et absurde (existentialiste), à la fois, révolté mais encore obsédé par un certain fatalisme, ni athée ni croyant, mais toujours attiré du problème de la foi et de Dieu, Camus se montre comme une nature déchirée, contraire, mais qui s'harmonise à la longue par la volonté, le travail et une discipline de pensée. La détresse d'une époque tourmentée achève de le convaincre que le monde est plongé dans l'absurdité. *L'absurde* et *la révolte* sont deux mots-clés de l'œuvre de Camus. D'une part, le roman *L'étranger*, l'essai *Le mythe de Sisyphe*, les drames *Le malentendu* et *Caligula* concourent à former le *cycle de l'Absurde*. Meursault, le héros de *L'étranger* est pris dans un engrenage qui semble calculé pour le broyer ; Caligula cède à un désespoir qui éveillera sa fureur d'action destructive et meurtrière ; les personnages du *Malentendu* sont dominés par la mécanique aveugle d'un hasard que ne contrôle aucune providence ; Sisyphe accomplit à l'infini et

sans repos une tâche inutile. D'autre part, *La peste* et *L'homme révolté* créent le *cycle de la Révolte*. Si dans *L'étranger*, Camus a décrit la *nudité de l'homme en face de l'Absurde*, dès 1945 il va faire appel à *la communauté des hommes* ; il essaie de définir une sagesse généreuse qui triomphe du désespoir : <<Pessimiste quant à la condition humaine, je suis optimiste quant à l'homme>>.

Étymologiquement le mot *absurde* provient du latin *absurdus* (*discordant*), dérivé du *surdus* (*sourd*). Il signifie ce qui n'a pas de sens, ce qui est contraire à la raison. On parle d'une philosophie de l'absurde pour évoquer la thèse de l'existentialisme selon laquelle le monde n'a pas de sens. La philosophie de l'absurde n'a accordé à l'homme aucun espoir. Pourtant, pour Camus, si l'homme prit conscience de l'absurde, il ne doit pas renoncer à l'action (*La peste* et *L'homme révolté*). Il doit, au contraire, avoir le courage du révolté qui refuse à la fois le nihilisme autodestructeur et l'illusion religieuse. Camus s'est rendu compte que s'engager jusqu'au bout c'est accepter autant le oui que le non. Pour lui, la négation n'est ni renoncement ni abandon ; elle n'est qu'une autre option, un autre choix.

Dans l'œuvre camusienne, les figures symboliques de l'absurde sont *Sisyphé* et *Prométhée*. Sisyphé est le protagoniste de l'*absurde* qui s'efforce de le combattre par tous les moyens. Il est conscient de cet absurde et de son impuissance de le vaincre. D'ici le paradoxe. D'autre part, Prométhée est plutôt une figure de l'histoire et un symbole d'une époque tellement marquée d'un destin absurde qui doit être surpassé. Il est le protagoniste de la *révolte* car il sait que l'absurde sera défendu par la lutte collective, l'*engagement* dans l'action, la *solidarité*. Le retour aux valeurs humaines après qu'on a traversé l'enfer, est possible seulement par l'*espoir*, la *confiance* et l'*amour* en homme.

Le monde de Camus se condamne au même schéma. Ce n'est pas la volonté transcendante d'un Dieu qu'il ne reconnaît pas, qui soutient l'homme et le monde absurde dans l'être de leur néant. C'est pourquoi la philosophie de Camus est un rationalisme de l'irrationnel, une philosophie sombre des lumières. La volonté commence par vouloir maîtriser la vie comme la raison. <<Je veux que tout ne soit expliqué ou rien>>.¹ Or, rien n'est expliqué. Pouvoir dire une seule fois : *cela est clair* et *tout sera sauvé*. Mais cela ne peut se dire qu'une seule fois, alors tout sera compromis. La raison n'est pas corrompue, serve ou mystifiée ; elle n'est que vaine et limitée ; il n'y a rien au-delà de la raison ; il n'y a rien de sûr pour la raison. <<Je ne sais pas si le monde a un sens qui me dépasse ; mais, je sais que je ne connais pas ce sens et qu'il m'est impossible pour le moment de le

¹ Albert Camus, *Le mythe de Sisyphé*, p. 89.

*connaître ; l'absurde est pour le moment le seul lien qui m'unisse à ce monde. >>*² Parmi les héros du recommencement, de la *répétition monotone et passionnée*, conscients entre chaque reprise – Sisyphe descendant de la montagne, vers le rocher qu'il va ressaisir, est dans cette conscience le plus connu représentant. Après Sisyphe, don Juan, le comédien et le conquérant, voyageur des voyages interminables, et pour finir, le médecin, vaincu, monotone, habitué à l'effort sans trêve contre une mort toujours triomphante à terme. Heureux cependant, les uns et les autres, car ils ont la plénitude de la vie et l'empire de la conscience.

Meursault est l'homme absurde, comme chacun de nous : l'homme qui porte en soi le désir de trouver une justification et une valeur à l'existence, et qui ne découvre pas ce qu'il souhaite. Le sentiment de l'absurde naît du conflit entre notre volonté subjective de vie viable et d'univers rationnel et la réalité objective d'un monde et d'une vie irréductible à cette exigence : *<<L'absurde naît de la confrontation entre l'appel humain et le silence déraisonnable du monde>>*.³

Pour Camus, l'absurdité du monde n'est pas la hantise oppressante que décrivent les philosophies existentielles ; elle est comme une très vieille et sobre sagesse, aujourd'hui accoutumée, dont les esprits avisés font la place s'ils veulent penser honnêtement. *<<L'humiliation des pouvoirs abstraits, ce n'est pas seulement l'humiliation des ambitions nocturnes. L'abstrait ne signifie pas, chez Camus, le mesuré, le compris, mais tout au contraire l'entraînement hors des limites et des mesures>>*⁴, affirme Emmanuel Mounier. Chez Camus, la conscience absurde apparaît comme une affirmation vitale ou rationnelle, et une exigence morale fragile, qui ne subsiste que par un effort contraint, toujours évanouissant, de la volonté. Pour Camus, le monde absurde est un monde qui dit *non* et *oui*, seulement ultérieurement. C'est l'homme qui premièrement *nie*, ensuite *se révolte*, *s'engage* et finit par *accepter* ce qu'il avait nié. L'homme absurde n'est pas un homme libéré, c'est un homme cerné, pour qu'il n'y a pas de lendemain ou d'au-delà. Oran aux portes fermées, repliée sur sa peste, rejetant ses citoyens coupés du monde, à la fois les uns sur les autres, et sur leur solitude, menant, avec leurs lettres sans réponses une *conversation avec un mûr*, c'est la condition humaine. Mais Oran et l'homme, c'est aussi ces vieillards silencieux qui font cercle contre Meursault devant le cercueil de sa mère, comme de vagues juges muets ; c'est le crime de deux femmes dans un monde presque oublié par les autres ;

² *Ibid.*, p.37.

³ *Ibid.*, p.45.

⁴ Emmanuel Mounier, *Malraux. Camus; Sartre. Bernanos. L'espoir des désespérés*, p.71.

*connaître ; l'absurde est pour le moment le seul lien qui m'unisse à ce monde. >>*² Parmi les héros du recommencement, de la *répétition monotone et passionnée*, conscients entre chaque reprise – Sisyphe descendant de la montagne, vers le rocher qu'il va ressaisir, est dans cette conscience le plus connu représentant. Après Sisyphe, don Juan, le comédien et le conquérant, voyageur des voyages interminables, et pour finir, le médecin, vaincu, monotone, habitué à l'effort sans trêve contre une mort toujours triomphante à terme. Heureux cependant, les uns et les autres, car ils ont la plénitude de la vie et l'empire de la conscience.

Meursault est l'homme absurde, comme chacun de nous : l'homme qui porte en soi le désir de trouver une justification et une valeur à l'existence, et qui ne découvre pas ce qu'il souhaite. Le sentiment de l'absurde naît du conflit entre notre volonté subjective de vie viable et d'univers rationnel et la réalité objective d'un monde et d'une vie irréductible à cette exigence : *<<L'absurde naît de la confrontation entre l'appel humain et le silence déraisonnable du monde>>*.³

Pour Camus, l'absurdité du monde n'est pas la hantise oppressante que décrivent les philosophies existentielles ; elle est comme une très vieille et sobre sagesse, aujourd'hui accoutumée, dont les esprits avisés font la place s'ils veulent penser honnêtement. *<<L'humiliation des pouvoirs abstraits, ce n'est pas seulement l'humiliation des ambitions nocturnes. L'abstrait ne signifie pas, chez Camus, le mesuré, le compris, mais tout au contraire l'entraînement hors des limites et des mesures>>*⁴, affirme Emmanuel Mounier. Chez Camus, la conscience absurde apparaît comme une affirmation vitale ou rationnelle, et une exigence morale fragile, qui ne subsiste que par un effort contraint, toujours évanouissant, de la volonté. Pour Camus, le monde absurde est un monde qui dit *non* et *oui*, seulement ultérieurement. C'est l'homme qui premièrement *nie*, ensuite *se révolte*, *s'engage* et finit par *accepter* ce qu'il avait nié. L'homme absurde n'est pas un homme libéré, c'est un homme cerné, pour qu'il n'y a pas de lendemain ou d'au-delà. Oran aux portes fermées, repliée sur sa peste, rejetant ses citoyens coupés du monde, à la fois les uns sur les autres, et sur leur solitude, menant, avec leurs lettres sans réponses une *conversation avec un mûr*, c'est la condition humaine. Mais Oran et l'homme, c'est aussi ces vieillards silencieux qui font cercle contre Meursault devant le cercueil de sa mère, comme de vagues juges muets ; c'est le crime de deux femmes dans un monde presque oublié par les autres ;

² *Ibid.*, p.37.

³ *Ibid.*, p.45.

⁴ Emmanuel Mounier, *Malraux. Camus; Sartre. Bernanos. L'espoir des désespérés*, p.71.

c'est la folie de Caligula qui commence à tuer et à faire du mal au nom de sa propre justice. Quelle que soit la situation, quel que soit l'effort pour y échapper *il n'y a pas d'issue*.

Les plus grandes causes de ce monde absurde sont *l'ignorance* et *l'indifférence*. On tue rarement par mauvaise volonté, croit Camus, on tue par ignorance et par abstraction. Il y en a deux types : *indifférence de l'habitude* qu'on rencontre partout dans *L'étranger* et *indifférence supérieure* des sommets de *La peste*. Le **premier type** est une sorte d'innocence essentielle car il ne mène ni à la destruction, ni à la création ; c'est un vœu sans effets. L'ambivalence de l'indifférence, on la retrouve dans la hantise de l'innocence ; elle coexiste au début avec la hantise de la culpabilité. Les personnages de Camus se sentent traqués par le sentiment d'une accusation diffuse dirigée vers eux et qui surgit de l'ombre. C'est le cas de Cottard : il plaide d'abord non-coupable contre l'inconnu, quand une personne ne connaît pas sa faute, puis il accuse le monde entier, souhaite un tremblement de terre qui châtierait indistinctement l'humanité fautive. A l'inverse, l'homme traqué par l'invincible obsession de sa faute se donne une innocence immédiate et totale de l'univers pour y gagner l'innocence de ses mouvements naturels. <<Quand j'étais jeune, confesse Tarrou, je vivais avec l'idée de mon innocence, c'est-à-dire avec pas d'idée du tout. >>⁵ Il vivait surtout sans expérience. L'innocence de l'humanité s'effondre massivement avec la découverte du bourreau. <<Nous sommes tous coupables>>⁶, affirme le même personnage. La faute devient alors, le fond de l'être ; l'être même est un péché cosmique ; il s'agit d'un péché que personne n'a commis et qui n'atteint personne. C'est le péché originel. C'est la raison pour laquelle Camus définit l'absurde <<le péché sans Dieu>>. ⁷<<Ce qui est naturel, c'est le microbe. Le reste, la santé, l'intégrité, la pureté, si vous voulez, c'est un effet de la volonté et qui ne doit jamais s'arrêter. L'honnête homme, celui qui n'infecte presque personne, c'est celui qui a le moins de distraction possible. Et il en faut de la volonté et de la tension pour ne jamais être distrait>>.⁸

Dans le premier type d'indifférence s'encadre Meursault. Il est coupable pour son innocence ignorante et pour vivre au présent. Meursault ne regrette pas d'avoir tué l'Arabe. Alors, parce que le passé ne l'embarrasse pas, il ignore les remords et ne regrette rien. Sa vie a une unité qui doit être continuée jusqu'au jour où il sera condamné. Arrêté, enfermé, interrogé, Meursault reste le même, il parle avec la même simplicité, mais chacune de ses paroles le rend coupable aux yeux de la société. Il est né pour se taire et non pas pour parler.

⁵ Albert Camus, *La peste*.

⁶ *Idem*.

⁷ Albert Camus, *Le mythe de Sisyphe*, p.60.

⁸ Albert Camus, *La peste*, p.277.

La cigarette qu'il a fumée en veillant le corps de sa mère, le café au lait du matin, le bain avec Marie, le film de Fernandel, la nuit qui a suivi, ces incidents d'une vie instinctive apparaissent comme autant d'étapes vers le crime. Comme le déclare le procureur, Meursault est accusé d'avoir enterré sa mère avec un cœur de criminel. La société qui pouvait lui pardonner son acte ne peut pas admettre le défi qu'il incarne. Il n'a pas respecté les règles. Au procès l'accusation se nourrit de son innocence : les témoins qui parlent pour lui, contribuent, malgré eux, à le perdre. La plus grande faute de Meursault n'a pas été son meurtre, mais le fait d'avoir exprimé ses sentiments à leur exact degré de vérité. Par exemple, quand on lui demande de motiver son acte et quand il répond que la cause c'est le soleil et la plage, il ne comprend pas les rires des auditeurs. Dès qu'il exprime ses sentiments, il se retranche de la société qui le rejette. La société, ne pouvant supporter son innocence, lui confère la personnalité d'un coupable. Meursault ne se tue pas, mais se laisse condamner à la mort par les autres.

Le **second type d'indifférence** est celui où les grands malheurs sont monotones : à Oran, la peste apparaissait comme un interminable et morne piétinement. Personne ne savait plus y nourrir de grands sentiments, mais de pauvres désirs, banals, qu'on oserait à peine exprimer. Et cela, parce que dans le malheur de tous, chacun était amené à renoncer à ce qu'il avait de plus personnel. De même, Marthe devant le crime et la douleur qu'elle engendre et les déchirements qu'elle entraîne (*J'entends mal les mots d'amour, de joie ou de douleur*)⁹ exprime sa haine de la hideuse tendresse des hommes, ce désir de pierre de rejoindre la pierre, son affreuse aridité. Les deux femmes tapies dans une auberge, et qui tuent de temps à l'autre, offrent aux voyageurs *une indifférence bienveillante*. Elles s'irritent contre elles-mêmes comme d'une faute professionnelle, quand une victime les engage à la colère ou à la compassion. Pas de réaction quand elles découvrent, sur un passeport, l'horreur particulière de leur dernier meurtre : elles ont tué leur propre fils et frère. Le drame est purement objectif, sculpté dans les situations, à travers des personnages durs, presque insensibles, hors de leur réalité. Marthe, est, comme Caligula, un vivant appel au bonheur, à la revanche de l'homme en exil sur une terre sombre et froide : *<<je hais ce monde où nous sommes réduits à Dieu. Mais moi, qui souffre d'injustice, on ne m'a pas fait droit et je ne m'agenouillerai pas>>*.¹⁰ Sa puissance d'amour, loin de s'étioler dans l'hiver de l'Europe, est devenue révolte, haine et mépris. Sachant que la vraie vie est d'être

⁹ Albert Camus, *Le malentendu*, p.52.

¹⁰ *Ibid.*, p.98.

libre devant la mer, et qu'elle est condamnée à ne pas la connaître, elle cède à la rage glacée de la destruction et du refus total.

La même indifférence, on la voit dans le personnage Caligula. A la mort de sa sœur, Drusilla, qu'il aimait passionnément, le jeune empereur Caligula découvre que <<*les hommes meurent et ne sont pas heureux*>>. Il décide alors, de jouer sans contrainte, dans toute-puissance, le jeu de l'Absurde ; il s'abandonne à une liberté effrénée, multipliant folies et crimes. Sa cruauté est la manifestation noire d'une aspiration à l'absolu : par sa tyrannie, il n'exprime pas seulement l'absurdité de sa condition, il révèle aussi la lâcheté et l'enfermement des autres. Il ne tient pas compte des autres. Cependant, il finit par comprendre qu'il agit mal. S'il est indifférent au malheur des autres il arrivera être indifférent même à lui. On ne peut pas tout détruire sans se détruire soi-même ; on ne peut pas vaincre l'absurdité du monde en prenant parti contre les hommes, pour la violence et le meurtre ; Homme absurde, Caligula prouve par l'absurde, que la liberté absolue, si on peut la justifier philosophiquement, conduit au nihilisme : <<*Tout est permis ne signifie pas que rien n'est défendu. Il ne recommande pas le crime, ce serait puéril, mais il restitue au remords son inutilité*>>¹¹.

Sisyphé, lui aussi est indifférent, mais non pas au destin des autres ; son indifférence s'observe contre soi-même ; il n'accorde pas d'importance à sa vie parce qu'il préfère rouler éternellement le rocher jusqu'au sommet de la montagne. Clémence, le personnage de *La chute* a été lui aussi ignorant ; il se croyait innocent et juste jusqu'un jour quand il a dû traverser un pont. C'est le moment quand il commence à n'être pas content de sa vie parce qu'il a été indifférent à la vie d'une fille qui s'est noyée dans une rivière. Il devient alors, juge-pénitent, se querellant pour son indifférence aux autres.

Mais, comment pourrait-on sortir de cet état d'absurdité et de nihilisme ? Il y en a deux solutions ; l'une *négative*, représentée soit par le *suicide (révolte individuelle)*, soit par le *crime* et l'autre, *positive* qui envisage la *révolte dans l'art* qui mène à la création et la *révolte collective* qui donne naissance au sentiment de solidarité.

Dans *Le mythe de Sisyphé*, Camus figure théoriquement l'acte de *suicide*. C'est une sorte d'alternative morale et intellectuelle au vécu. On y rencontre le geste de l'homme absurde, pour qui la vie n'a pas de sens ; tout est une incessante répétition, interrompue seulement par la mort. Aussi, le refus de la vie, le suicide donc, peut-il en résoudre. L'homme absurde accepte héroïquement la confrontation entre la conscience et l'existence

¹¹ Albert Camus, *Le mythe de Sisyphé*.

qui est néanmoins dépourvue de sens. Son seul bonheur est la méditation sur sa propre condition entre deux reprises successives d'un même acte inutile. Toute la dialectique du *Mythe* s'efforce de démontrer que le suicide n'est pas la meilleure solution. Son erreur est de croire que refuser un sens à la vie, c'est la même chose que juger qu'elle ne vaut pas la peine d'être vécue. Mais, l'expérience absurde enseigne exactement le contraire. Sisyphé, cependant, renonce à la dignité du monde mais non pas à la sienne. Il ne veut pas accepter sa condition humaine ; alors, <<le suicide, c'est l'acceptation à la limite>>. Parce qu'il méprise les deux et qu'il aime la vie, il doit rouler sans fin le rocher, effort qui n'aurait pas de sens si le héros était inconscient ; or la lucidité fait sa grandeur. Le sentiment de l'absurde naît donc, de la confrontation entre un monde dont on n'a rien à apprendre et sa conscience qui ne peut pas se tenir d'interroger. Le non-sens de la vie devient la condition même d'une plus grande vie. Le maintenir par un effort de conscience toujours renouvelé, tel sera le destin de l'homme absurde. Il refusera d'entrer dans toutes les religions, les philosophies, les doctrines qui, en lui proposant une explication générale de l'univers, l'allégeraient du poids de son rocher. La mort demeurera le suprême scandale, et c'est dans la révolte qu'elle suscite en lui qu'il trouvera finalement cette puissance de défi où va se retremper sa liberté. La mort et le silence du monde confrontent l'homme à l'absurdité de sa condition. Mais, grâce à l'existence limitée et sans appel, Sisyphé redevient son maître.

Si Sisyphé a le courage d'accepter le suicide lent, Marthe et sa mère rejettent leurs conditions et se suicident. Meursault ne le fait lui-même, il ne prend pas sa propre vie, mais, il ne se défend pas contre les autres ainsi qu'il accepte sa mort. Caligula, de même que Marthe et sa mère, prit la vie des autres ; il commet des crimes au nom de sa propre justice. *Puisque rien n'a de sens, tout est permis*, est sa conception ; il trahira l'amour de Caesonia et l'amitié de Scipion, la logique et la poésie, le besoin de comprendre et d'être heureux. Pourtant, Caligula sera tué : <<Perdre sa vie est peu de chose, et j'aurai ce courage quand il faudra. Mais voir se dissiper le sens de cette vie, disparaître notre raison d'exister, voilà ce qui est insupportable. On ne peut pas vivre sans raison. >>¹² Kaliajev, le personnage de *Les justes* accepte de tuer le grand-duc au nom de la révolution, mais il refuse de tuer les êtres innocents. S'il estime le meurtre nécessaire, le terroriste ne le légitime pas : <<Je suis entré dans la révolution>>, se justifie-il, <<parce que j'aime la vie>>. Il approuve la révolution seulement pour créer des conditions meilleures : <<La révolution, bien sûr !>> Mais la révolution pour la vie, pour donner une chance à la vie. Il sait que la mort du grand-

¹² Albert Camus, *Caligula*.

duc hâtera pour le peuple russe l'heure de la justice, et il ne se dérobe pas à son devoir révolutionnaire. Mais payer cette mort de sa vie ne lui paraît pas juste. <<Une pensée me tourmente : ils ont fait de nous des assassins. Mais je pense en même temps que je vais mourir et mon cœur s'apaise>>.

L'absurde peut être franchit par quelques *élisions* : le *suicide*, la *croissance religieuse*, l'*espoir*. La valeur suprême est la *lucidité* : il y a un héroïsme à vivre en pleine conscience. Dans *Le mythe de Sisyphe*, on sait que, rien n'a pas de sens ; c'est pourquoi la seule valeur possible est le plus, non le mieux. <<La morale d'un homme et son échelle de valeurs n'ont de sens que par la quantité et la variété d'expériences qu'il a été donné d'accumuler>>¹³.

Toutes les illusions ont en commun l'espoir : <<l'absurde est le contraire de l'espoir>>¹⁴. La croyance à l'avenir est le symbole le plus commun et le plus nocif de l'espoir. L'humanisme, de même, ne croit pas au malheur. Il n'est pas l'exaltation de la vie, il est le péché contre la vie. Camus mentionne qu'«être délivré de l'espoir, n'est pas désespérer»¹⁵. Donc, il est mieux qu'on désapprenne l'homme d'espérer et lui apprendre à se contenter devant lui, de sa mémoire stérile. Il est mieux qu'on vive en présent plus qu'en avenir. C'est le cas de Meursault qui, dans sa cellule n'a pas d'espoir.

Il sait qu'il va périr tout entier et qu'en lui prenant cette vie, l'engrenage dont il est victime ne laissera de lui que le souvenir fugitif d'un assassin. Déjà Marie l'a oublié. Tout le monde est indifférent à lui. Cela le détermine de s'énervier contre l'aumônier quand il vient le distraire pendant ses derniers moments d'existence. Les coups de revolver sur la plage et ce moment de révolte émergent à un destin. Mais, éveillé à la conscience, entré dans l'univers du condamné à la mort, Meursault n'abdique pas. L'exigence de vérité et le refus lui sont encore fidèles.

Dans ce monde absurde, en vivant et en agissant, grâce à sa révolte, l'homme fait apparaître un sens de la vie. La révolte prouve que nous ne prenons pas notre parti de l'inacceptable ; que l'on ne peut pas tout laisser faire, qu'il y a une part qui mérite d'être défendue. Ainsi, le caractère de la révolte est l'universalité : <<L'individu n'est pas à lui seul cette valeur qu'il veut défendre. Il faut tous les hommes pour la composer. C'est dans la révolte que l'homme se dépasse dans l'autrui¹⁶>>.

Si la *Remarque sur la révolte* annonce déjà ce dépassement de l'absurde, *La peste* l'accomplira. Si dans *La peste* Camus offre un exemple pratique de révolte, dans *L'homme*

¹³ *Idem.*

¹⁴ Albert Camus, *Le mythe de Sisyphe*, p.54.

¹⁵ *Ibid.*, p.50.

¹⁶ *Idem.*

révolté il pose le même problème sous la forme d'une longue dissertation théorique. Camus distingue la *révolte métaphysique* (conformément à laquelle l'homme s'avère contre la condition humaine et la création) qui diffère de la *révolte historique* et de la *révolte dans l'art*. La morale, née de la révolte contre le mal, retrouve l'obsession du mal en s'interrogeant sur ses conséquences. Luttant contre le mal, on fait du mal. Donc, la meilleure révolte est celle métaphysique, dans le cœur de l'homme car elle peut donner naissance à la solidarité et car elle ne peut pas être défigurée par l'histoire.

L'homme révolté est celui qui dit non, mais il ne s'agit pas d'un simple refus ; il a un aspect positif car il implique la confuse affirmation d'une valeur. L'homme qui se révolte, mais qui en même temps assigne une limite au pouvoir qu'il opprime, parle d'une certaine manière au nom de tous. Si la révolte ne définit pas l'homme, elle le tire au moins de sa solitude en fondant la solidarité des victimes : <<Je me révolte, donc nous sommes.¹⁷ La révolte, affirme Camus, est dans l'homme, le refus d'être traité de chose et d'être réduit à la simple histoire. Elle est l'affirmation d'une nature commune à tous les hommes, qui échappe au monde de la puissance>>.¹⁸

Étudiant d'abord la *révolte métaphysique*, <<revendication d'une unité heureuse contre la souffrance de vivre et de mourir>>.¹⁹ Camus découvre en elle, à l'origine, le besoin de blasphème qui suffit à la distinguer de l'athéisme. L'homme est seul avec sa liberté difficile et sans but. Cette valeur, est la grandeur de l'homme de créer lui-même. <<Tuer Dieu et bâtir une église, c'est le mouvement constant et contradictoire de la révolte. La liberté absolue devient enfin une prison de devoir absolu, une ascèse collective, une histoire pour finir²⁰>>.

La *révolte historique* n'est pas acceptée par Camus car l'histoire punit la faiblesse humaine. Si l'histoire est une des limites de l'homme, *l'homme, dans sa révolte, pose à son tour une limite à l'histoire*, une limite au-delà de laquelle commencent la terreur, le désespoir et le mensonge. Pour mener à un bon résultat, la révolution doit accepter que le *non* de la révolte s'appuie sur un *oui* ; c'est le oui à la nature, à la beauté, à une dignité commune à tous. Alors, *l'homme n'est pas entièrement coupable, il n'a pas commencé l'histoire ; ni tout à fait innocent puisqu'il la continue*.

La révolte implique aussi un *engagement* soit *individuel*, soit *collectif*. Le mouvement de révolte n'est pas en son essence un mouvement égoïste. Par la révolte, l'homme se

¹⁷ Albert Camus, *L'homme révolté*, p.36.

¹⁸ *Ibid.*, p.307.

¹⁹ *Ibid.*, p.40.

²⁰ *Idem.*

dépasse dans l'autrui. <<Dans l'expérience absurde, la tragédie est individuelle. A partir du mouvement de la révolte, elle a conscience d'être collective. Elle est l'aventure de tous.>>²¹ Cette transformation des destins individuels en histoire collective est plus évidente dans *La peste*. Grâce aux personnages de ce roman, Camus réussit à exprimer sa morale initiée dans *L'étranger*. Elle prend comme valeur fondamentale le sentiment, chez l'homme, de sa propre humanité et de la nécessité de la lutte contre le mal. Les personnages répondent à ce sentiment de diverses manières. Le docteur Rieux, représentant publique de l'auteur et le narrateur de l'histoire de la peste, veut affirmer son humanité étant solidaire aux autres et en combattant la maladie : <<Le salut de l'homme est un trop grand mot, répond-il au prêtre. Je ne vois pas si loin. C'est sa santé qui m'intéresse, sa santé d'abord>>.²² Même à ce plan modeste, le médecin ne sauve que par souris ; pour chaque homme, un jour, il sera le vaincu du combat. Il ne se sent pas moins solidaire de <<tous les hommes qui, ne peuvent être des saints et, se refusant d'admettre les fléaux, s'efforcent cependant d'être des médecins>>.²³ Tarrou, moins ambitieux, veut être un *saint sans Dieu* et se voue aussi à l'action ; le modeste Grand sera en quelque sorte ce saint. Enfin, le père Panéloux accède à un doute que n'avait pas l'aumônier de *L'étranger* : il doit concilier le spectacle des souffrances qu'il tente de soulager et sa confiance dans la bonté de Dieu. *La peste* est, ainsi, la chronique minutieuse des réactions de tous à l'enfermement et à la proximité de la mort ; c'est la retranscription de leurs dépositions, de leurs confidences ; c'est l'examen moral de la fraternisation des concitoyens : les personnages agissent par un même humanisme ; c'est le sentiment de leur humanité commune et irréductible qui permet la révolte. Vivant contre l'absurde, les personnages camusiens vivent l'absurde, et ils ne s'abandonnent pas à eux : faire son métier pour le docteur Rieux et être avec les victimes pour Tarrou définissent une morale positive.

Il y a encore une dernière révolte : *la révolte dans l'art*, la révolte *créatrice*. Si les autres types de révolte impliquaient le mal, celle-ci ne fait appel qu'au bien. Pourtant, les exigences du créateur absurde se réfèrent à une création *pour rien*. Pour l'homme absurde, la création est moins une vocation impérieuse, qu'une attitude semblable à la conquête. L'œuvre d'art naît d'un renoncement ; elle n'est pas une solution, mais un exercice : <<cet exercice de détachement et de passion qui consomme la splendeur et l'inutilité d'une vie d'homme.>>²⁴ Travailler et créer pour rien, sculpter dans l'argile, savoir que sa création

²¹ Albert Camus, *Remarque sur la révolte*, p.12.

²² Albert Camus, *La peste*.

²³ *Ibid.*, p.241.

²⁴ Albert Camus, *Le mythe de Sisyphe*, p.139.

*n'a pas d'avenir, voir son œuvre détruite un jour, en étant que de bâtir pour des siècles, c'est la sagesse difficile que la pensée absurde autorise>>.*²⁵ Sachant que l'existence de son œuvre peut ou même est inutile, l'artiste exprime sa lucidité et son courage, son désespoir et sa passion. *Créer, c'est donner une forme à mon destin* avouait l'homme absurde. Mais il reconnaît en même temps que la création peut ne plus être et que le créateur, par un dernier progrès, doit savoir se libérer d'elle.

Camus ne présente pas, dans son œuvre, un système philosophique ; il ne fait qu'exprimer sa pensée sur la vie et la condition humaine en se rapportant à ses propres expériences. Il part, dans son explication, de l'absurde, qui peut être surmonté tantôt par le *suicide individuel* qu'il n'approuve point, tantôt par le *crime* qui, de même, n'a aucun résultat utile, tantôt par *l'engagement collectif* (ou le *suicide collectif*) dans une action qui aura à la fin un résultat positif. Camus passe donc, de l'homme absurde à l'homme de l'absurde et ensuite, à l'homme qui s'oppose à l'absurde, qui n'est autre que l'homme révolté. Il passe de Sisyphe et Caligula à Meursault, ensuite à Kaliajev et en fin, à Bernard Rieux et à Prométhée. La dernière étape de la vie est la création.

Dans ses œuvres, Camus nous fait voir la même expérience intérieure complexe, désirée et toujours en mouvement : le sens de l'absurde et celui de la révolte, l'indifférence et la passion, le goût du risque et une prudente réserve : une sagesse – comme il y a en lui, l'abstraction et la sensualité, le sens universel et celui de paysages particuliers, le sens de l'éternel et celui du temps.

BIBLIOGRAPHIE

I. Bibliographie des œuvres littéraires

1. CAMUS, ALBERT, *La chute*, Éd. Gallimards, Paris, 1962.
2. CAMUS, ALBERT, *L'Homme révolté*, Éd. Gallimards, Paris, 1966.
3. CAMUS, ALBERT, *Le mythe de Sisyphe : essai sur l'absurde*, Éd. Gallimard, Paris, 1994.
4. CAMUS, ALBERT, *Œuvres complètes (1). L'étranger. Le mythe de Sisyphe. Caligula. Le malentendu*, Club de l'honnête homme, Paris, 1983.

²⁵ *Ibid.*, p.154.

5. CAMUS, ALBERT, *Œuvres complètes (2). La peste. L'état de siège. Les justes*, Club de l'honnête homme, Paris, 1983.
6. CAMUS, ALBERT, *Teatru. Caligula. Néînțelegerea. Starea de asediu. Cei drepti (Caligula. Le malentendu. L'état de siège. Les justes*, Éd. Gallimard, Paris, 1962), Editura Univers, București, 1970.

II. Bibliographie critique

1. ***** *Encyclopedia Universalis*, corpus 4, Calciu – Climatologie, Éditeur à Paris, p.103.
2. ***** *Littérature française. Du Surréalisme à l'empire de la critique*, Éd. Arthaud, Paris, 1984.
3. BRISVILLE, JEAN – CLAUDE, *Camus*, Éd. Gallimard, Paris, 1959.
4. CASTEX, P.- G. / SURER, P./ BECKER, G., *Histoire de la littérature française*, Éd. Gallimard, Paris, 1959.
5. 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-Cojocă, Aurelian Cojocă, Éd. Hatier, Paris, 1994), Ed. All Educational, București, 1999, p.551.
6. DE BOISDEFRE, PIERRE, *Histoire de la littérature de la langue française des années 30 aux années 80*, Librairie Académique Perrin, Paris, 1958.
7. ELVIN, B., *Préface à Teatru de Albert Camus*, Ed. Univers, București, 1970.
8. LASCU, IOAN, *Albert Camus și exigența unității*, Ed. Universitaria, Craiova, 2002.
9. MOUNIER, EMMANUEL, *Malraux. Camus. Sartre. Bernanos. L'espoir des désespérés*, Ed. Due Seuil, Paris, 1953.
10. NADEAU, MAURICE, *Albert Camus et la tentation de sainteté en littérature présente*, Éd. Corrêa, Paris, 1952.
11. PICON, GAËTAN, *Panorama de la Nouvelle Littérature française*, Ed Gallimard, Paris, 1976.
12. REY, PIERRE – LOUIS, *La chute (Profil d'une œuvre)*, Éd. Hatier, Paris, 1970.



**UNIVERS RÉEL
ET
UNIVERS FICTIONNEL**

Professeure : Dana STAVROSITU
danasvs@yahoo.com

Miguel De Unamuno « Le roman de Don Sandalio, jouer d'échecs »

Espace fiction premier niveau :

1. **Marqueurs de l'espace fiction de premier niveau** : je, moi, vous, me, "je ne tiens pas à en dire davantage"

Le romancier qui reçoit des lettres d'un lecteur inconnu, celui-ci lui fournissant du matériau pour un « ruman » - « j' »

- celui qui reçoit les lettres de la part du lecteur est celui qui sélectionne, qui filtre les paroles qui accompagnent la correspondance de son lecteur.
- Le romancier est présent dans le prologue par les pronoms « nous » et « vous » qui dévoilent apparemment la profession et la conception artistique d'Unamuno qui fait lui-même un clin d'œil au lecteur à travers son néologisme « rumans » (nivolas)

Le jeu de l'auteur Unamuno et son intervention sur le matériau du lecteur sont visibles dans la phrase : « Il m'en disait un peu plus, mais en guise de prologue ou d'apéritif, je ne tiens pas à en dire davantage »

Espace de fiction deuxième niveau :

Les lettres : « lecteur », « il », « un de ses amis », « celui-ci », - relation entre les protagonistes des lettres

2. **les énonciateurs :** d'un côté l'auteur de roman et de l'autre côté le lecteur qui envoie des lettres – Felipe, le joueur d'échecs.

Felipe est l'interlocuteur dans les deux types d'espaces, il a le statut d'intermédiaire, il est l'antichambre de la fiction et de la fiction elle-même dans les lettres.

L'auteur du roman entre en relation avec le locuteur de cette œuvre, relation surtout romanesque dans la dernière phrase du prologue : « Il m'en disait un peu plus, mais en guise de prologue ou d'apéritif, je ne tiens pas à en davantage » - surtout pour attirer la curiosité du lecteur et de laisser place à la conclusion, à l'épilogue ; c'est aussi un dialogue avec lui-même –

feintise de sincérité.

3. **« Il y a peu »** - illo tempore = « il était une fois... »

« vous n'êtes pas de ceux qui s'inquiètent de situer les faits en temps et en lieu, et sans doute n'est-ce pas sans raison... »

Les prédéterminants nominaux : « une lettre » : - prédéterminant indéfini – une lettre quelconque dont le sens n'est pas annoncé, mais il peut fonctionner comme « crochet » ; ce sens se dévoile à travers l'insertion de la lettre

- épilogue « cette correspondance » - objet connu, approprié, étudié sans en préciser le contenu
- prologue « ces fragments des lettres que je vous envoie... » - Felipe effectue un choix délibéré comme le fait Unamuno avec le prologue
- épilogue « ces lettres où nous est narré la biographie de Don sandalio, le joueur d'échec »
- « ces lettres » - objet connu anaphorique « ces » - d'où il s'ensuit que Unamuno connaissait déjà le contenu des lettres avant d'écrire le prologue et il ne fait que se servir d'une stratégie.

« La copie d'une partie d'une correspondance » devient une correspondance intégrale, autosuffisante.

Le narrateur est conscient du caractère fragmentaire de la correspondance, pourtant, il dit : « j'ai dû, avec les données de ces lettres, écrire le roman de Don Sandalio, inventer la résolution du mystérieux problème de sa vie et en faire un roman, ce qui s'appelle un roman » (épilogue) – ce qui nous fait penser qu'il a proposé sa propre résolution du problème et que nous, lecteurs, pouvons en proposer une autre.

Il crée un roman grâce au prologue et à l'épilogue, donc à son intervention sur l'intervention de Filipe dans la lettre initiale et aux réflexions de l'épilogue.

Unamuno est, apparemment, de ceux qui n'ont pas besoin d'arguments de ses lecteurs pour faire des romans, il laisse le don de la composition, de l'idée et de l'argument à ses lecteurs.

4. **Le fragment de la lettre du « mon lecteur »** - a le rôle de prétexte, d'argument, de sujet de roman pour l'auteur du prologue. En outre, Filipe, le lecteur expose aussi le crédo de son destinataire : créer des « romans » sans se soucier de l'espace-temps = placer l'histoire dans un temps non-défini comme s'il s'agissait d'une histoire possible n'importe où et n'importe quand. Comme le dit l'auteur dans l'épilogue, cette lettre exposerait l'argument d'un roman. Or le narrateur de ces deux parties ne veut pas d'arguments et la conception du lecteur inconnu a été vraie à un moment donné. Il cherche, en effet, des lecteurs qui mettent leurs propres arguments dans les histoires :

« Du reste, je n'ai plus besoin que mes lecteurs, les miens – comme l'inconnu qui m'a procuré les lettres de Filipe - , me procurent des arguments pour que je leur en fasse des romans ; je préfère, et je suis sûr qu'eux-mêmes doivent préférer, leur faire des romans et qu'eux y mettent des arguments. Mes lecteurs ne sont pas de ceux qui en allant écouter un opéra ou voir un film parlant ou non – achètent auparavant l'argument pour saisir à quoi s'en tenir. »

2. **Marqueurs du récit dans l'ensemble du texte** : « il y e un peu », « hier, je marchais », « ne t'avais-je pas dit, Felipe ? », un flashback « puisque tu sais que dans ma jeunesse, j'ai donné dans ce vice solitaire à deux, en compagnie ».



STRATEGIES D'ENSEIGNEMENT DE L'EXPRESSION ORALE

Prof. Tăriță Cristina-Mihaela

Școala Gimnazială „Alexandru Ioan Cuza”

Roman, jud. Neamț

Dans le domaine de la didactique de la langue étrangère, la notion de stratégie de communication s'est précisée et diversifiée au cours des vingt-cinq dernières années. Elle représente la modalité d'approche de l'enseignement– apprentissage par la combinaison et l'organisation optimale des méthodes et des moyens, les formes d'organisation des élèves pour atteindre les objectifs établis.

Une autre définition pertinente est donnée par M. Ionescu : « ensemble de formes, méthodes, moyens, techniques à l'aide desquels on véhicule des contenus pour atteindre les objectifs. » (1)

En classe de français langue étrangère, l'enseignant met en place des stratégies pour essayer de faire face à une situation problématique, des conduites pédagogiques adaptées aux élèves et à l'image qu'il se fait d'eux et de la langue qu'il enseigne. Ainsi, nous pouvons affirmer que dans toute situation d'enseignement/ apprentissage, l'enseignant choisit, parmi les conduites d'enseignement dont il dispose, celles qui lui semblent les mieux adaptées dans un contexte donné.

La stratégie de communication(...) représente la modalité d'approche de l'enseignement– apprentissage par la combinaison et l'organisation optimale des méthodes et des moyens, les formes d'organisation des élèves pour atteindre les objectifs établis.

L'ensemble de ces conduites, permettant à l'enseignant de faire passer des savoirs et des savoir-faire en langue cible chez les apprenants, fait partie de ce que Cicurel a appelé le *schéma facilitateur* (2) consistant en la présentation des connaissances en langue cible de manière à ce que les apprenants puissent les acquérir. Appréhender les conduites de l'enseignant en termes de *schéma facilitateur* nous semble une notion opératoire et cela pour plusieurs raisons. En effet, ainsi que Cicurel le souligne, cette notion permet tout d'abord aux participants de suivre un *scénario* ou *script* « entendu comme une suite de comportements langagiers et corporels prévisibles » (3)

La participation à l'interaction pédagogique se trouve ainsi simplifiée. Elle permet ensuite à l'observateur de distinguer les différentes conduites selon leur nature ou matériel sémiotique (verbales vs non- verbales) d'une part et selon leur fonction dominante (acquisitionnelle, communicative ou interactionnelle) d'autre part. Et puisque dans cette perspective, le terme « conduite » semble trop général ; nous préférons celui de *stratégie* par lequel nous entendons l'ensemble des actions sélectionnées et agencées par le sujet savant, ici l'enseignant, pour accomplir une tâche globale, la transmission des données en langue cible et, en même temps, la résolution de problèmes communicatifs qui, dans ce cas précis, tiennent au déséquilibre des compétences linguistiques chez les locuteurs en présence.

En abordant la classe de français langue étrangère en tant qu'espace de contact de langues, le critère qui nous a semblé le plus pertinent pour procéder à une typologie classificatoire des stratégies de communication a été la langue de base employée par l'enseignante pour la transmission des connaissances en français langue étrangère car c'est à partir de ce critère qui découle l'emploi de certains procédés linguistiques au détriment d'autres. Nous avons alors regroupé les stratégies en deux grandes catégories : celles qui utilisent exclusivement la langue cible et celles qui ont également recours à la langue maternelle des apprenants ou encore à une langue véhiculaire. Nous ne développerons que les stratégies qui constituent en quelque sorte le stock de stratégies dont dispose tout enseignant de langue étrangère, nous n'aborderons pas en conséquence les stratégies qui ont recours à une langue autre (maternelle ou véhiculaire).

Marina Mureșanu Ionescu dans son ouvrage *L'enseignement du français langue étrangère* (4) nous propose quelques stratégies d'enseignement qui entre autres objectifs, pourraient contribuer aussi à la formation d'une compétence communicative. D'habitude on distingue entre :

- **macro-stratégies** qui relèvent d'une méthodologie globale d'enseignement (audio-visuelle, suggestopédie, etc) ;
- **micro-stratégies** : organisation des techniques d'enseignement/ apprentissage permettant la production d'énoncés en communication ;
- le **travail en groupe** qui favorise la communication entre les élèves ;
- les procédures de **créativité**, qui font appel à l'imagination et développent chez l'apprenant l'invention dans le langage ;
- les stratégies de **simulation** et **jeux de rôles** permettant une libération de l'expression.

Pour Debyser, la simulation est une « production simulée, fictive et jouée d'échanges interpersonnels organisés autour d'une situation- problème : cas à étudier, problème à résoudre, décision à prendre, projet à discuter, conflit à arbitrer, litige, dispute, débat, situation de conseil »

- **les méthodes actives**, qui focalisent l'attention de l'apprenant sur la réalisation concrète des performances linguistiques ;

- **le travail individuel autocontrôlé** (activités de compréhension de documents écrits, oraux, vidéo) qui développent des capacités d'auto-apprentissage ;

- **les exercices** : de repérage (identification, catégorisation, de recomposition, - d'images, de textes, de dialogues ou grilles à remplir), lacunaires (lacunes à remplir dans un texte, sur un graphique, opérations de détermination, hiérarchisation, qualification), de contraction (opérations de regroupement, de production de textes- oraux ou écrits).

1. Stratégies de communication au niveau débutant

Au niveau débutant on enseigne un français commun, parlé, éloigné des rigueurs du français littéraire. Les apprenants doivent apprendre à manier les structures essentielles du français courant, à articuler des énoncés simples, à un rythme normal et d'une manière correcte. Les leçons d'expression orale se basent sur la réalité immédiate qui les entoure.

Pour parler, les enfants doivent avoir quelque chose à dire. Toutes les leçons, à ce niveau, se basent sur « l'observation active : l'enfant voit, entend, compare, apprécie, entre en classe, sort de la classe, se déplace, parle, lit, écrit etc. » (6). Toutes ces activités éveillent en lui des idées et le besoin de s'exprimer.

R. Damoiseau propose dans son livre *La classe de conversation* quelques types d'exercices d'initiation à la conversation. A ce niveau, il ne s'agit pas d'une conversation proprement dite, mais « d'une mise en scène des structures lexico-grammaticales acquises au moyen des exercices structuraux » (7):

Au niveau débutant –
Les apprenants doivent apprendre à manier les structures essentielles du français courant, à articuler des énoncés simples, à un rythme normal et d'une manière correcte.

Pour parler, les enfants doivent avoir quelque chose à dire.

1. Réponses simples, sans écho, sans changement des verbes :

Exemple : - Est-ce qu'elle est ? - Oui, elle est.....

- On prend ce dictionnaire ? - On prend ce dictionnaire.

- Va-t-il pour Paris ? - Il va pour Paris.

2. Questions avec réponses négative :

- Est-ce qu'ils sont en classe ? -Non, ils ne sont pas en classe.

- On dit cela ? -Non, on ne dit pas cela.

3. Réponse avec utilisation des adverbiaux :

- On va à Paris ? On y va. / On n'y va pas.

- Est-ce qu'il mange du poisson ? -Oui, il en mange.

4. Réponse en écho avec changement des verbes :

- Quel âge as-tu ?- J'ai 30 ans.

- Quand êtes-vous partis ? -Je suis partie hier.

5. Utilisation variée des temps et des modes :

- Comment apprenait-on il y a un siècle ?

- Que ferait-on si ... ?

6. Réponses elliptiques brèves, typiques de la langue parlée :

- Chez qui vas-tu quand tu es malade ? Chez le docteur.

7. Conversation tournante (en fait, des brins de dialogue)

A à B : Qu'avez-vous fait hier ?

B à A : Hier, je suis allé au tennis.

A à C : B me dit qu'il est allé au tennis hier.

8. Conversation autour du magasin, du marché, à partir des images :

- C'est combien ?- Combien dois-je ?

- Vingt- cinq euros.

- Voici l'argent.

9. Questions avec des structures interrogatives complexes :

- Pourquoi mange-t-on ? -Parce qu'on a faim.

- Pour Vivre.

- A cause de la faim.

10. Structures interrogatives pour renforcer un jugement (avec l'utilisation des connecteurs pragmatiques : *il va sans dire, d'autre part, d'ailleurs* etc) ou pour contredire : *au contraire, tandis que, par contre.*

Le but de ces stratégies est de préparer « les bases linguistiques » (8) qui aux niveaux supérieurs serviront à de vraies conversations.

En guise de conclusion on peut dire que la conversation, au niveau débutant, n'est qu'un contrôle des mécanismes de langage acquis.

2. Stratégies de communication au niveau moyen

Au niveau moyen, il faut favoriser une plus grande autonomie. La conversation doit gagner un peu plus de consistance, elle sera basée sur du matériel sonore et visuel, des jeux de langage, des textes de civilisation, publicités, bande dessinée, presse.

La conversation portera sur des problèmes de grammaire, de lexique et de civilisation. Les exercices se rendent eux aussi utiles :

Exercices de transformation :

Au niveau moyen, il faut favoriser une plus grande autonomie.

-transformation d'une phrase de structure déclarative en phrases de structure interrogative, impérative, exclamative et vice-versa.

Exemples :

La conversion d'une phrase déclarative affirmative en phrase déclarative passive :

La mère aide sa fille.

La fille est aidée par sa mère.

La pronominalisation du complément d'objet :

Il trouve son stylo.

Il ne le trouve pas.

Ma cousine pense aux vacances.

Elle y pense.

La conversation portera sur des problèmes de grammaire, de lexique et de civilisation.

Jeux de langue de type :

Posez toutes les questions possibles à la phrase suivante.

Donnez plusieurs réponses possibles à la question suivante.

Les jeux de langage stimulent le plaisir des apprenants de parler dans des situations naturelles et créent dans la classe une atmosphère agréable, de détente, sans provoquer l'agitation et l'énerverment. Nous pouvons l'utiliser en fin de semestre lorsque les élèves sont fatigués ou quand un certain sujet de la classe ne les intéresse pas.

Pour qu'un jeu de langage soit efficace, le professeur doit assurer une variété des sujets qui seront abordés. Traian Nica propose une classification des jeux :

jeux de mémoire

jeux d'imagination

jeux d'observation, etc. (9)

Voilà d'autres exemples des jeux de langue qu'on peut appliquer pendant la classe d'expression orale.

Jeu d'intonation

Il s'agit de dire de diverses manières une même expression ou un même mot :

Un chasseur sachant chasser doit savoir chasser sans son chien.

Chouettes chaussures ! - avec joie

- avec surprise

- avec dépit, etc.

„Ni oui, ni non”

A tour de rôle un „acteur” interroge ses collègues. Les élèves ne doivent jamais répondre par *oui* ou *non*, mais toujours par d'autres mots. S'ils répondent en même temps, le meneur de jeu a le droit d'interrompre le jeu.

Exemple :

Aimes-tu les crêpes ?

De temps en temps.

Si on te prêtait un livre, le lirais-tu ?

Oui.

Dans ce cas l'élève interrogé est éliminé, car il a répondu *oui*. Les gagnants sont ceux qui n'ont jamais répondu ni *oui* ni *non*.

Parmi les jeux qu'on peut organiser en classe ou en dehors de la classe. Nous considérons nécessaires de mentionner encore :

Jeu de camelot

Jeu de l'avocat

Qui suis-je?

Jeu des adverbes

Le téléphone arabe etc.

Pour qu'un jeu de langage soit efficace, le professeur doit assurer une variété des sujets qui seront abordés.

Exercices de polysémie

Description des plusieurs opérations successives nécessaires pour diverses activités.

Les séances d'expression orale privilégient la communication entre les élèves et celles de structuration de la langue privilégient l'apprentissage de la langue. L'enseignant doit constamment se rappeler que si l'élève doit apprendre à communiquer, „il faut lui aussi apprendre à parler, c'est-à-dire à penser”. (10)

Nous avons fait quelques considérations générales concernant la méthodologie traditionnelle de l'expression orale. Dans ce qui suit, nous proposerons quelques techniques et stratégies modernes de l'expression orale basées sur les documents authentiques et les éléments de la civilisation, techniques que nous trouvons indispensables dans l'approche communicative d'une langue étrangère.

NOTES DE FIN

(1) Mureșanu Ionescu M., *L'enseignement du français langue étrangère*, Institutul European, Iasi, 2007,

(2) Cicurel F., *Schéma facilitateur et métalangage dans l'apprentissage d'une langue étrangère*, Les cahiers du français contemporain 1, p. 103

(3) Idem, p. 104

(4) Mureșanu Ionescu M., *L'enseignement du français langue étrangère*, Institutul European, Iasi, 2007, p. 66

(5) Debyser, F., *Dramatisation, simulation et jeux de rôles*, Le français dans le monde, no. 123, 1976, p.24

(6) Roman D., *La didactique du français langue étrangère*, Ed. Umbria, Baia- Mare, 1994, p. 144

(7) Damoiseau R., *La classe de conversation*, Hachette, Paris, 1999, p. 145

(8) Dragomir M., *op. cit.*, p. 48

(9) Nica T., Ilie C., *Tradition et modernité dans la didactique du français langue étrangère*, Ed. Celina, Oradea, 1995, p. 180

Nica T., Ilie C., *op. cit.*, p. 182

BIBLIOGRAPHIE :

Cicurel F., *Schéma facilitateur et métalangage dans l'apprentissage d'une langue étrangère*, Les cahiers du français contemporain 1

Damoiseau R., *La classe de conversation*, Hachette, Paris, 1999

Debyser, F., *Dramatisation, simulation et jeux de rôles*, Le français dans le monde, no. 123, 1976

Mureșanu Ionescu M., *L'enseignement du français langue étrangère*, Institutul European, Iasi, 2007

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

Nica T., Ilie C., *Tradition et modernité dans la didactique du français langue étrangère*, Ed. Celina, Oradea, 1995



LE DOCUMENT AUTHENTIQUE DANS LA CLASSE DE FLE LE DOCUMENT VIDÉO

PAGU ROXANA, profesor Limba Franceza,

Liceul Tehnologic « Alexandru Vlahuță »,

roxanafey84@yahoo.com

L'image est devenue un objet d'étude pour ceux qui apprennent une langue étrangère aussi, pas seulement pour les artistes. Les documents vidéo confrontent les étudiants avec des situations qui leur permettent, non seulement, d'améliorer leur expression orale et la compréhension, mais aussi, d'acquérir de nouvelles compétences. La vidéo peut offrir la façon de parler et d'agir en tant que dans la langue maternelle aussi que la langue à étudier. L'utilisation de la vidéo en classe de français aide l'acte pédagogique pour devenir plus attrayant pour les étudiants habitués aux méthodes classiques. En outre, ce moyen nous aidera à créer une image plus claire sur l'univers francophone. La vidéo est placée parmi les nombreux supports possibles, nous permettant à varier nos approches, même en tant que professeur.

Le document vidéo peut être en même temps un document et un moyen d'expression orale qui suscite des réactions chez l'apprenant. La plupart des professeurs de français ont leur expérience vidéo en classe par divers essais et erreurs, ce qui provoque l'excitation ou le découragement. Certains d'entre eux sont plutôt réticents à l'utiliser, mais il y a une manière, de plus en plus difficile d'ignorer ces pratiques d'enseignement et d'apprentissage. En effet, cela fait partie de la culture à des fins très différentes. Il focalise leur attention sur un support encore relativement peu usité, et bien plus attractif.

L'enregistrement vidéo, soumis aux mêmes contraintes quantitatives, conserve bien sûr une trace plus conséquente de l'événement de départ. On remarque cependant que ce n'est toujours pas « tout » l'événement qui est ainsi conservé, que la présence des caméras est source de troubles, que la position de celles-ci et les mouvements techniques qu'on lui imprime, gros plan, panoramique... induisent des « points de vue » spécifiques. Enfin il est rare qu'un événement d'une certaine durée

Les documents vidéo confrontent les étudiants avec des situations qui leur permettent, non seulement, d'améliorer leur expression orale et la compréhension, mais aussi, d'acquérir de nouvelles compétences.

puisse être donné à voir en continu et en plan fixe. Le spectateur et l'apprenant-spectateur aussi, sont habitués à des montages de séquences courtes et variées qui vont construire un artefact, compatible avec les conditions de réception des messages filmiques, cinématographiques ou télévisuels... authentique. Le traitement filmique de l'événement exige une transformation technique encore plus grande que le seul enregistrement oral.

Le professeur dans la classe de langue français doit aider les apprenants à « décoder », à comprendre, saisir le sens.

La présence des images dans l'environnement quotidien n'est plus à démontrer et, à l'encontre à une opinion très généralisée, regarder et saisir le sens de ce qu'on voit n'est une activité ni naturelle, ni évidente pour les apprenants en langue : l'image n'est jamais immédiatement décodable, elle doit être objet d'étude. Le professeur dans la classe de langue français doit aider les apprenants à « décoder », à comprendre, saisir le sens, d'autant plus que l'image met en évidence les aspects culturels d'une société. Les vidéos peuvent être utilisées, tout comme tout autre support. Elles supposent une variation d'exercices proposés, afin d'éviter des habitudes routinières chez l'apprenant.

Le travail sur des documents vidéo en classe de français sert pour :

- apprendre les apprenants à décoder des sons et des images, des situations culturelles, en ayant recours à des documents authentiques ou semi-authentiques filmés ;
- amener les apprenants à observer, apprécier, porter un jugement sur ce qu'ils voient.

Parmi les objectifs pédagogiques de ces explorations, on peut énumérer :

- observer, apprécier, critiquer, porter un jugement sur ce que l'étudiant voit;
- apprendre à décoder les sons, les situations culturelles, en utilisant les documents authentique ;
- développer l'imagination les apprenants, de les faire à anticiper les hypothèses;
- rendre l'étudiant capable de formuler, résumer, synthétiser, produire;
- construire des concepts grâce à l'utilisation des ressources techniques comme la vidéo.

Il est souvent approprié d'utiliser la vidéo pendant les classes qui ont pris en charge un objectif (grammaire, un acte langagier) ou on peut l'utiliser pour faire un projet avec les étudiants où ils réinvestissent ce qui a été compris, analysé, interprété. La vidéo est aussi un support pour la compréhension, l'analyse, le soutien d'un débat en classe sur un film, par exemple. Nous y mentionnons des documents vidéo qu'on peut utiliser :

- rapports sur la vie quotidienne, culturelle, sociale, documentaire;
- chansons;
- publicité;

- extraits de films ou film complet ;
- extraits d'une émission de télévision;
- interview avec une personnalité publique;
- bulletins météorologiques;
- dessins animés.

Premièrement, il faut que les apprenants identifient le type de document et sa source. Ainsi, on développe leur esprit d'observation et leur imagination. Une ressource telle que la vidéo permet à l'étudiant de construire son savoir, le détermine à deviner, anticiper, formuler des hypothèses, le rend capable de produire, de reformuler, de résumer et de synthétiser les informations.

D'ailleurs, on considère la vidéo comme un outil particulièrement intégré dans une pédagogie de projet, agrémenté d'une réflexion ouverte sur les nouvelles potentialités qu'elle offre. Aussi, peut-on affirmer que c'est un moyen de développement de la communication en français en tant que pratique exploratoire, créatrice ou interactive. Il a été possible jusqu'à présent d'enseigner une langue étrangère sans utiliser l'image animée et cela pourrait fort bien se poursuivre ainsi. Pourtant, la connaissance que nous avons de ce média nous permet d'amplifier l'efficacité du processus d'enseignement, en ce qui concerne les conventions sociales, les expressions non verbales et les implicites culturels. De plus, la vidéo provoque l'implication affective de l'apprenant, ce qui constitue l'une des forces-moteur de l'apprentissage.

La vidéo permet à l'étudiant de construire son savoir, le détermine à deviner, anticiper, formuler des hypothèses, le rend capable de produire, de reformuler, de résumer et de synthétiser les informations.

Tout dépendra de quel genre aura été choisi, pour quelles raisons et avec quels objectifs. Si « authentique » est un terme très attractif pour la classe de FLE, c'est justement « la classe de FLE » qui se confronte à un paradoxe : la simple sélection d'un document vidéo plutôt qu'un autre constitue déjà, en soi, une première didactisation. La vidéo considérée « authentique », donc, possède une logique communicative différente et intéressante du fait de son écriture télévisuelle : elle n'a pas pour objectif de « former » mais plutôt le souci de divertir, de faire que des individus se comprennent (éléments visuels et verbaux pour faire passer un message).

Les documents vidéo respectent aussi les conventions socioculturelles, utilisent les normes de l'écriture télévisuelle (registre de langue, souci d'être compris par le plus grand nombre), et a recours aux implicites. On les nomme *authentiques* dans la mesure où l'acte langagier verbal et non verbal est situé dans un contexte de communication *naturelle*, adressée à un public varié.

Les apprenants trouveront donc de nombreux points de repère et une motivation supplémentaire : ces documents représentent un pont entre l'école et la société. Ces documents vidéo ont, en outre, l'immense avantage d'être omniprésents, sur des formats très divers (DVD, VHS, Internet, etc. et pour un prix convenable (sur Internet). Seulement le travail de didactisation représentera, par contre, une charge beaucoup plus difficile pour l'enseignant. Une certaine catégorie de ces documents a un caractère particulier et non négligeable pour le sujet qui nous intéresse : bien qu'étant « authentiques », elles revêtent une écriture didactique interne.

Les compétences à acquérir par apprenants : à ce point on doit mentionner les œuvres de Charles de Margerie, Louis Porcher et J. Perriault qui ont contribué à une classification dont l'enseignant doit tenir compte.

1. Pratiquer la pensée critique

Savoir reconnaître les différents types de messages, sources de médias, le public cible. Pour distinguer les caractéristiques d'image (description, narration, explication), sélectionner, hiérarchiser les informations. Il y a des activités pour l'attention visuelle et auditive où l'accent est mis sur l'importance de choisir le document. L'accent sera mis sur la réalité des deux cultures et sur les aspects culturels de langue à étudier.

2. Décoder les messages et les documents

Identifier le type de document et sa source, décrivant ce qui était vu et entendu, la compréhension du lexique utilisé et, aussi, trouver la chaîne des idées c'est une autre compétence que les étudiants doivent développer. Le document vidéo authentique en situation de communication offre des conditions optimales à l'apprentissage du français comme langue étrangère. La vidéo a l'avantage d'utiliser toutes les catégories de public en contextes divers (en groupe, autonome). D. Nasta estime que les documents vidéo s'adaptent bien à une activité où on trouve la libre expression. Tous les documents authentiques complexes doivent être soumis à une analyse pédagogique pour répondre aux besoins d'exploration dans un cours de langue.

3. La production d'énoncés adéquats (écrits et oraux)

Exprimer les sentiments inspirés par ce qu'ils ont vu et entendu dans le document vidéo résumant les faits, l'interprétation et la justification par écrit et/ou oralement représente une compétence qui doit être développée dans une classe de langue étrangère. Tous cela peut être réalisé et, en égale mesure, les activités d'argumentation écrites ou orales tout comme celle de synthétisation des opinions (sur papier ou verbalement).

4. Développer l'imagination

Les étudiants peuvent imaginer les causes d'une situation donnée étant le résultat d'une d'action présentée. En outre, les informations vues dans un document vidéo peuvent être transférées en situations inventées.

Les travaux de C. Compte répondent d'une façon concrète aux questions posées par un grand nombre d'enseignants : *Comment introduire un document vidéo ? Comment le choisir ? Comment l'exploiter ?* Ainsi, pour la compréhension globale du document on fait une première visualisation du document entier, suivie par des réflexions générales et d'une compréhension détaillée pour laquelle on fait une seconde projection du film.

À ce stade, nous pouvons identifier la structure thématique et la structure discursive par l'identification des mots-clés appartenant au vocabulaire spécialisé, mais aussi des sujets qui y sont liés. Arrivés à ce point, nous pouvons faire une visualisation des séquences de films en cours d'exécution et en arrière, pour faciliter la compréhension. La transcription du texte peut servir de base à l'analyse discursive. Une fois compris le sens du texte, on peut passer à la parole. Nous pouvons utiliser la dissociation entre canal-image et le canal-son :

- on supprime le sonore pour lancer des hypothèses sur le thème, pour exprimer l'accord ou le désaccord avec les réalisateurs du document, pour permettre aux étudiants de lancer des commentaires ou de pratiquer un jeu de rôle ;
- on insiste sur une image pour susciter des commentaires. La production, à partir de support vidéo, est effectuée seulement après que le document fût suivi plusieurs fois et les résultats de ces productions pourraient être le résumé, la réécriture, la simulation, etc.

Dans l'introduction théorique de son livre, Thierry Lancien clarifie l'ensemble de l'unité d'analyse (image, son, relations entre les deux), mais offre également des pistes pédagogiques à suivre. Les activités possibles prennent en compte le rapport image-langue-son :

- Utiliser l'image sans le son

Quel que soit le type de support vidéo utilisé (documentaire, reportage, séquencée de film...), il est présenté aux étudiants sans son et ils sont invités à écrire ce qui est logique (trouver le sens). La durée de la séquence ne doit pas dépasser trois minutes au début, pour que l'étudiant soit en mesure de noter un maximum d'informations. Une seule visualisation n'est pas suffisante, elle doit être complétée par une deuxième ou une troisième. Avant la première visualisation l'enseignant doit demander aux étudiants de déterminer le type de séquence vidéo, la description du cadre spatio-temporel, la description des personnages. Seulement après la vidéo ils doivent répondre aux questions que nous allons discuter à l'oral. Au cours de la deuxième visualisation, ils devront être intéressés de ce que les acteurs font dans la vidéo, l'action enchaînant, les choses qu'ils décriront

oralement en lançant des hypothèses. On peut effectuer un troisième affichage de la séquence où l'enseignant leur demande d'imaginer des dialogues entre les personnages (pour les films) ou de jouer la pièce comment ils l'ont créé. Ici, il est préférable de travailler en groupes de 3, 4 étudiants.

- Utiliser l'image avec sonore

Ce type d'activité est différent parce que les étudiants concentreront leur attention sur l'image mais, en même temps, sur la sonore, car l'image sera, cette fois-là, un aide pour la compréhension. On projettera une séquence d'un programme enregistré ou une certaine séquence pendant 1 - 2 minutes, demandant aux étudiants d'identifier le sujet de la présentation. Ils argumenteront leurs réponses. Avant de regarder une seconde fois la séquence sélectionnée, on demandera aux étudiants de repérer toutes les informations qui permettront ensuite de décrire le cadre spatial et temporel, les personnages, les actions, le registre utilisé par des personnages, les sentiments de chacun, leur ton. Tous ces éléments seront déterminés grâce à leur voix et à leurs tonalités. Le son permet, donc, une analyse plus approfondie. Enfin, si nous avons un document sur la publicité, les étudiants imagineront un slogan ; s'il s'agit d'une séquence cinématographique, les étudiants pourraient proposer un autre dénouement ; une séquence télévisée d'un journal - les étudiants présenteront les prochaines nouvelles. C'est une activité qui donne la liberté à l'imagination et à la créativité des étudiants.

- Utiliser vidéo pour compléter une histoire

Choisissez une séquence d'un film pendant 2 - 3 minutes. Les étudiants écouteront le passage crucial de l'action et devront imaginer les raisons pour lesquelles nous sommes arrivés à cette situation. L'enseignant devra leur suggérer à s'imaginer la scène précédente. Les étudiants travailleront davantage sur l'hypothèse, en utilisant toutes les formes possibles. Ils doivent justifier, en attaquant des éléments tels que les arguments ou la cohérence. Le même exercice peut être fait à la fin de la vidéo. Quelles en sont les conséquences ? On peut bientôt travailler le futur, le futur simple ou le présent avec valeur de futur.

- Utiliser la vidéo - la base d'un débat

Même un débat controversé sur les questions culturelles peut être lancé à partir d'une séquence de film, de la publicité, d'un extrait d'une série télévisée. Un tel document contient les aspects caractéristiques d'une société, d'une culture et peut provoquer facilement une discussion. L'enseignant devra les faire deviner ce qui s'agit (la description de la situation, la mise en œuvre de l'action) en regardant la séquence. On peut aussi constituer deux groupes, une fois le sujet du débat créé : un groupe pour et un autre contre. Dans cette activité le rôle de l'enseignant peut être de modérateur du débat, celui qui enregistre leurs points de vue et leurs arguments.

- Exercice „vidéo manquante”

Il est intéressant de copier une bande vidéo contient des espaces vides pour une minute. Les étudiants suivent la séquence de trois minutes duquel manquera une partie et devront s'imaginer la réalisation de la partie manquante. Il peut travailler dans des groupes où ils imagineront scénarios divers. L'objectif de cet exercice est d'évaluer la capacité de compréhension d'un message audiovisuel. Ils vont donc lancer des hypothèses impliquant une correspondance entre la séquence précédente et celle qui suit. Les étudiants apporteront des arguments pour leurs propositions.

- Utiliser un film complet - synthèse à base

Les films français peuvent être consultés de deux façons : soit l'enseignant décide de ne pas arrêter la visualisation, soit de fragmenter le film en des séquences comme des segments stratégiques. Dans les deux cas la mission d'enseignant est de vérifier la compréhension des éléments, en faisant recours à une correction immédiate et justifiée. Dans le cas de la visualisation intégrale du film, les étudiants devront en faire un résumé, d'imaginer un autre final ou la vie d'un personnage, initier un débat sur film, composer un scénario du même tissu d'événements.

- Utiliser un passage à partir du film

On peut extraire des séquences d'un film avec potentiel grammatical autour duquel on organise une conceptualisation grammaticale (ex. l'utilisation du conjonctif, de l'impératif...). Ce sont des éléments grammaticaux que les étudiants savent mais il y a des erreurs au moment de leur utilisation. La conceptualisation aidera à mieux utiliser les formes correctes et à comprendre le fonctionnement des problèmes de grammaire.

Tout en regardant la séquence, après que les étudiants aient répondu aux questions liées à la compréhension du message, ils devront deviner les éléments grammaticaux, ils traiteront celui qui est récurrent. Puis, en suivant une deuxième fois le passage, ils devront localiser et mettre en évidence les questions débattues sur le papier. Les formes trouvées seront partagées. Il va commencer à émettre des hypothèses sur le fonctionnement de ces formes, avec le soutien de la vidéo.

Les étapes suivantes seront : la vérification des hypothèses, la formulation de règles (permanentes ou non) et la phase appropriation qui passera par une série d'exercices dans le contexte où il serait souhaitable d'utiliser les personnages du film et le moment quand l'action se déroule. En utilisant la vidéo en classe de langue française ça constituer un aide pour l'acte pédagogiquement, fait qui rendre le cours plus attrayant pour les étudiants, le plus souvent utilisé avec des méthodes conventionnelles. En outre, ce soutien nous aidera à créer une image plus claire des universités francophones.

La vidéo est placée parmi les nombreux médias possibles, ce qui nous permet même varier nos approches en tant que professeur. Nous pouvons alterner les activités de la classe et maintenir éveillée l'attention des étudiants. Ces types d'exercices peuvent aider l'enseignant à évaluer des

compétences diverses (linguistiques, discursives, sociales et culturelles) à condition que toutes les étapes suivent le processus didactique.

BIBLIOGRAPHIE

1. Bérard, E., *L'approche communicative*, Paris, Clé International, 1991
2. Besse, H., *Sur quelques aspects culturels et métalinguistiques de la compréhension d'un document en classe de langue*, Paris, Hachette, 1984
3. Bolton, S., *Évaluation de la compétence communicative en langue étrangère*, Paris, Crefid-Hatier, Coll. LAL, 1987
4. Cord, M., B., *Analyse du site Polar FLE*, Paris, Alsic, 3, n°2, p.239-254, 2002
5. Compte, C., *La vidéo en classe de langue*, Paris, Hachette, 1993
6. Cremarencu, S., *L'approche du document authentique en classe de FLE*, Buzău, Editura Teocora, 2009
7. Cuq, J.-P., (dir.) *Dictionnaire de didactique du français*, Paris, Clé International, Paris, 1991
8. Cuq, J., P. et Gruca I., *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Paris, Horizon Groupe, 2002
9. Cuq, J.-P., Collectif, *Le Dictionnaire de didactique du français. Langue étrangère et seconde*, Paris, Clé International, 2003
10. De Ferrari, M., *Le traitement des documents authentiques*, Paris, Franc-parler, 2006
11. Delhaye, O., *Le document authentique*, Paris, Hachette, 2003
12. Desbois, A., *Pour une didactique de la stylistique en classe de français langue étrangère*, Université Stendhal-Grenoble, 2009
13. Lancien, T., *Le document vidéo en classe de langues*, Paris, CLÉ International, 1993
14. Lemeunier, V., *Élaborer une unité didactique à partir d'un document authentique*, Paris, Franc-parler, 2006.
15. Moirand, S., *Enseigner à communiquer en langue étrangère*, Paris, Hachette, 1990
16. Nasta, D., *Spécificités du document vidéo et de son utilisation dans un cours de communication spécialisée : l'exemple du français médical*, Synergies Roumanie, nr. 4, 200è, p. 76 -81



Le PREMIER PRIX
remporté à l'Exposition-Concours International
"INVINGĂTORI PRIN ARTĂ",
organisée par l'Association "Vasile Pogor" de Iași
et d'autres institutions de Roumanie et de la République de Moldavie
novembre 2019 - Section Essai

LA CHANSON, L'AMITIÉ ET LE FRANÇAIS

CHICEA AMIRA, FARCAȘ ANDREEA, IACOBUS LEONARD

de la Colegiul Național Catolic "Sf. Iosif", Bacău

Prof. coord. Floareș Daniela

La chanson est un art toujours vivant, présent dans toute l'histoire de l'humanité et qui a souvent été – parfois inconsciemment – un outil d'apprentissage. En tant qu'art, il a subi des modifications au fur et à mesure que les circonstances le demandaient, afin d'être au service de ce qu'il était nécessaire de communiquer à chaque instant. Aux époques anciennes, on avait l'habitude d'utiliser une mélodie devenue déjà connue et d'en changer les paroles en fonction de ce qu'on voulait expliquer.

L'idéal dans l'étude d'une langue autre que la langue maternelle soit d'aider l'apprenant à vivre des situations de communication authentiques et variées dans la langue étrangère visée. Les documents authentiques ont la capacité presque magique de motiver positivement l'élève et de le former aux interactions verbales.

Alors, la chanson a deux atouts principaux: la ligne mélodique et les paroles. C'est pourquoi, il est bien utile et enrichissant d'aborder les chansons dans l'apprentissage d'une langue étrangère, la classe de français (FLE) y comprise.

Selon le Dictionnaire de l'Académie Française, la chanson est une "petite pièce de vers destinée à être chantée, généralement divisée

en couplets et comportant un refrain". Finalement, ce qui est universel et caractérise toutes les chansons du monde est le fait qu'elles sont toutes composées d'un texte et de sa mélodie.

L'analyse du texte en détail, la mémorisation des paroles, la répétition de celles-ci pour une bonne prononciation sont sans aucun doute utiles, mais ce qui plaît le plus, ce qui fait vraiment plaisir aux apprenants, c'est apprendre en chantant.

Une chanson est une musique accompagnée d'un texte, mais aussi un indicateur sociologique et historique. Voilà comment la chanson est utile pour apprendre la langue, mais elle nous fait également découvrir les données qu'elle contient, le contexte historique et socio-culturel existant au moment de sa composition, par exemple.

La chanson est un lien avec la culture de l'autre dans sa diversité, un lieu de découverte de la réalité multiculturelle française et francophone. La chanson est aussi plaisir, divertissement, elle peut nous faire rire, danser, nous amuser en français.

À partir d'une chanson, un monde différent peut s'ouvrir devant nos yeux tout en éveillant notre envie d'aller à la rencontre d'autres cultures.

La chanson est un moyen ludique, motivant et original pour les jeunes tout comme les moins jeunes, d'avoir accès à la langue, la culture et la civilisation

françaises, de découvrir le français oral dans toute sa diversité. Les mots associés à la musique ouvrent de nouvelles pistes, car écouter une chanson, c'est une rencontre sonore avec des locuteurs natifs, un voyage imaginaire très agréable dans l'espace français ou même francophone.

Quand on choisit une belle chanson séduisante, c'est plus facile à l'écouter et à l'apprendre. Si on l'aime, on s'appuie sur la chanson avec plaisir. On commence d'une manière naturelle à la chanter. Et c'est encore mieux si on est en bonne compagnie, si on a des copains qui nous soutiennent. Pendant ce temps, on travaille notre français sans même s'en apercevoir. C'est l'idéal!

Les théories actuelles des neurosciences affirment que l'écoute de la musique implique la même région du cerveau que celle utilisée pour apprendre de nouvelles langues et qu'il est plus facile de se rappeler les paroles qui accompagnent une chanson que si nous essayons de mémoriser le seul texte sans rythme ni intonation.

À voir, par exemple, l'Hymne de l'amitié, chantée par Céline Dion, une chanson superbe par sa mélodie, ses paroles, son message. Elle parle de la valeur de l'amitié et donne envie d'aller vers les autres, de communiquer avec, de partager.

L'amitié est la chose la plus précieuse que nous puissions avoir. Parce que l'amitié est un

cadeau vraiment précieux, elle pèse beaucoup dans la balance des richesses de la vie. Elle signifie confiance, respect, communication, bonheur, tristesse, larmes, sourires, tourbillon de pensées et de sentiments, amour. L'amitié nous apprend et nous demande à apprécier une personne non pas pour ce qui est à l'extérieur, mais pour ce qui est à l'intérieur.

La chanson nous invite à *offrir notre pain, notre vin et notre vie* pour un vrai ami, en invoquant les personnages littéraires "*Don Quijote et de son vieux Sancho Panza*" qu'on pourrait prendre pour modèles.

La vraie amitié est comme la santé, sa valeur est rarement appréciée autant qu'elle n'est pas perdue. Alors, si on a la chance de trouver un vrai ami qui peut nous aimer *sans jamais nous juger*, "*on n'est plus seul sur la route*" et on peut chanter avec lui. De cette manière, partage signifie également chanter ensemble, se réjouir ensemble.

Sans émotion, il n'y a pas de curiosité, pas d'attention, pas de mémoire. Alors, grâce aux chansons, l'apprentissage du français peut devenir simple et amusant, peut nous transporter dans un état émotionnel positif à tout moment et, par le biais du plaisir de chanter, du jeu et de la répétition, on finit par intégrer. Car la clé suprême de l'apprentissage reste l'émotion.

Sitographie

<https://www.dictionnaire-academie.fr/article/A9C1596>

<https://edict.ro/la-chanson-en-classe-de-fle/>

<https://edict.ro/la-valeur-pedagogique-des-chansons-en-classe-de-fle/>

<https://www.emdl.fr/fle/dernieres-actualites/la-chanson-quel-grand-outil-pour-lapprentissage-de-la-langue>

NOUVELLES APPROCHES DIDACTIQUES POUR MOTIVER LES ÉLÈVES EN CLASSE DE FLE

Prof. Cobzariu Mirabela
Colegiul Economic « Dimitrie Cantemir » Suceava

Dans un monde comme celui du présent, l'apprentissage d'une langue étrangère vise essentiellement la communication entre les locuteurs de différentes cultures, et pour que cette communication soit efficace, une compétence interculturelle en langue étrangère est primordiale. La démarche interculturelle prouve que l'accès à cette compétence ne se fait que par l'imprégnation dans l'environnement culturel où l'on parle cette langue. Pour ce faire, les documents authentiques sont des porteurs d'informations tellement riches qu'ils sont de plus en plus sollicités en classe de FLE parce qu'ils représentent une source de motivation, de dynamisme, un facteur d'implication : familier, incitatif, il dynamise la classe de langue en connectant les apprenants au réel et en leur permettant de concevoir la langue étrangère comme une réalité vivante. La classe de langue constitue souvent un monde à part de l'école, en raison non seulement des objets, langue et culture, mais de la didactique qu'on y pratique aussi. C'est une didactique caractérisée par un ensemble riche et complexe d'activités instructives-éducatives, organisées d'une manière créative et précise afin de développer et consolider chez les élèves des compétences qui lui permettront d'utiliser la langue française dans des contextes variés. D'autre part, cette classe de langue est en rapport direct avec les échanges multilingues et interculturels qui se multiplient sans cesse. Donc, il faut se pencher aussi, de plus en plus, vers le côté socio-culturel et interculturel que l'enseignement de chaque langue implique inévitablement. Il est important de prendre conscience du fait que l'apprentissage d'une langue forme un tout cohérent, qu'il y a un fort lien entre la phonétique, le lexique, la grammaire et notamment le culturel.

Qu'est-ce en effet qu'apprendre une langue sinon se l'approprier en tant qu'expression de soi, c'est-à-dire de son rapport à l'autre, au sein d'une communauté qui, quelle qu'elle soit, exige en quelque sorte de la solidarité. Les pratiques culturelles dans la classe de FLE, au sens large, semblent à ce titre précieuses, car grandir dans une culture, dans une langue c'est en accepter en principe toutes ses limites. L'expérience d'apprentissage d'une langue vivante fonctionne en effet comme une expérience à la fois collective et individuelle, qui engage des conséquences langagières et identitaires et qui marque durablement celui qui la vit.

Comment motiver les élèves ? Une question que se posent tous les jours les enseignants et les pédagogues en vue d'améliorer leur manière d'enseigner. Apport des nouvelles technologies, réformes des rythmes scolaires, réorganisation de l'espace de classe...sont parmi les nombreuses réponses que cherchent à apporter les systèmes d'éducation. Parfois, il suffit de mettre en place des méthodes simples et d'utiliser des outils accessibles pour accroître la [motivation](#) des élèves.

Le constat actuel sur les systèmes éducatifs est préoccupant dans le sens où de nombreux élèves quittent l'école sans obtenir de diplôme, ou même si ils parviennent à décrocher le précieux sésame, ne travaillent que pour l'obtenir sans se préoccuper des apprentissages et des compétences à acquérir. Le système des cours particuliers et du soutien scolaire, n'est-il pas la conséquence de cette course au diplôme et ne reflète-t-il pas le désintérêt des élèves (et de leurs parents) pour le principal objectif de l'enseignement : l'acquisition de compétences ? Ceci conduit inévitablement à repenser l'école en profondeur et à mettre en place d'autres approches pédagogiques

orientée vers le savoir-faire (plutôt que vers l'accumulation de savoir). Ainsi, il existe de nombreuses approches alternatives peu compliquées à mettre en place.

La didactique d'aujourd'hui met en avant deux modèles d'apprentissage qui ont le rôle de motiver en plus les élèves à assimiler le français. Le premier est l'apprentissage par l'enquête (inquiry learning). Dans cette approche, l'enseignant représente un accompagnateur des apprenants, qui doivent trouver par eux-mêmes des informations à partir d'une situation motivante et évolutive. Ces informations seront utilisées dans un contexte donné et transformées en connaissances. Par exemple, on peut rappeler dans ce sens le cas d'un enseignant parti à l'assaut du Mont Kilimandjaro en Tanzanie, dont les élèves pouvaient suivre le périple chaque jour à l'aide des coordonnées GPS et en écoutant des enregistrements réalisés par le professeur à chaque étape. De ce fait, les élèves ont beaucoup appris sur la culture, la géographie et la politique du pays. Cette approche d'apprentissage par enquête favorise l'autonomie des élèves et la résolution de problèmes, seul ou en équipe. Elle implique également un usage important des nouvelles technologies (principalement internet) et accroît ainsi l'intérêt des élèves et leur motivation, ce qui se répercute sur leur carnet de notes. Évidemment, nul besoin de se rendre dans des coins exotiques pour mettre en pratique ce modèle, une virée dans les alentours de l'école ou la visite d'une usine de la région, permettent de travailler sur la recherche de l'information et son utilisation pour acquérir une compétence pédagogique (parfois un simple [projet écriture](#) peut s'avérer suffisant).

L'autre approche pédagogique qu'on se propose de présenter est l'apprentissage par le service (service learning). Cette méthode consiste à intégrer dans le parcours scolaire des élèves certains services rendus à la communauté. Par exemple, une classe peut contribuer à aider une association locale œuvrant dans le domaine social ou travaillant à la préservation de l'environnement. Les élèves peuvent ainsi faire des liens entre ce qu'ils expérimentent sur le terrain et les cours de mathématiques, de SVT ou d'éducation civique. Ceci constitue une alternative concrète à

l'absence de mise en situation des approches classiques de l'enseignement, qui se contentent de donner quelques exemples « pseudo-réalistes » sans aucune implication ni engagement de la part des élèves. Si les élèves sont impliqués dans le choix du service communautaire pour lequel ils souhaitent s'engager, cette démarche peut être très stimulante. Les premières recherches réalisées sur ce modèle concluent, que son intégration dans des systèmes avec un taux de décrochage élevé, pourrait contribuer à augmenter la motivation des élèves. De plus, cette approche permet également d'appréhender concrètement les notions de travail et d'effort, indispensables pour obtenir des résultats dans la « vraie vie ».

La motivation des élèves peut être améliorée grâce à de nouvelles approches pédagogiques mais d'autres éléments peuvent également être utilisés. Les activités parascolaires ont largement fait leurs preuves en participant activement au développement des compétences sociales et émotionnelles. Les clubs d'échec, de théâtre, d'informatique... peuvent constituer un ancrage dans le système éducatif pour certains élèves et ne doivent pas être négligés. Et les [TICE](#) dans tout ça ? On y fait référence tout en soulignant leurs bénéfices sur la motivation des élèves, tout en rappelant que ces outils constituent un moyen plutôt que des fins. De même, on insiste sur l'apport des jeux vidéo (dont l'[usage dans l'éducation](#) est de plus en plus répandu) et des « serious games » (avec de [nombreux exemples d'utilisation en classe](#)) dans l'apprentissage. Ainsi, le jeu de manière générale influe considérablement sur l'engagement des élèves et sur la qualité de l'apprentissage. Cependant, ils rappellent que l'utilisation des jeux en classe reste difficile et que l'objectif des enseignants est de garder l'intérêt des élèves sur le long terme (que se passe-t-il une fois passé l'effet de nouveauté ?). De plus, il est nécessaire d'avoir à disposition des jeux, ou au moins des scénarios de jeux qui balisent les différents apprentissages.

De nombreux outils et approches sont à disposition des enseignants pour remotiver les élèves et rendre les apprentissages intéressants. L'une des conditions de leur réussite est de savoir les adapter aux

besoins des différents élèves.

Dans un monde comme celui du présent, l'apprentissage d'une langue étrangère vise essentiellement la communication entre les locuteurs de différentes cultures, et pour que cette communication soit efficace, une compétence interculturelle en langue étrangère est primordiale. La démarche interculturelle prouve que l'accès à cette compétence ne se fait que par l'imprégnation dans l'environnement culturel où l'on parle cette langue. Pour ce faire, les documents authentiques sont des porteurs d'informations tellement riches qu'ils sont de plus en plus sollicités en classe de FLE parce qu'ils représentent une source de motivation, de dynamisme, un facteur d'implication : familier, incitatif, il dynamise la classe de langue en connectant les apprenants au réel et en leur permettant de concevoir la langue étrangère comme une réalité vivante.

Le document authentique est très motivant car il chasse l'ennui au profit du plaisir, mais à condition d'une exploitation intéressante. Son utilisation est l'occasion pour l'enseignant d'exposer la langue dans toute sa richesse.

Dans son infinie variété ; l'apprenant est confronté à différents registres de langues, modes de discours. Des données aussi bien linguistiques que non-linguistiques, pragmatiques, discursives, référentielles ou socioculturelles sont ainsi présentées aux apprenants toujours « en situation ». Il constitue une fenêtre sur la France, la vie, l'actualité dans la mesure où il appartient à l'environnement quotidien des Français, il est particulièrement utile pour véhiculer des informations culturelles. C'est avant tout un excellent « matériel social qui permet de faire partager aux apprenants quelque chose avec les Français.



Modèles d'activités didactiques afin de réussir le DELF niveau B2 du Cadre Européen Commun de Référence pour les langues

- compétence production orale -

GEORGETA GHEJU
Colège National d'Art « Ion Vidu » de Timisoara

Le DELF (le Diplôme d'études en langue française) est un examen de plus en plus recherché pour valider ses compétences en français.

La production orale est une compétence de base dans une langue étrangère, et par conséquent, il y a différentes activités possibles en vue de réussir à la maîtriser et à passer cet examen assez difficile- niveau B2 du *Cadre européen commun de référence pour les langues*. A ce niveau, la défense d'un point de vue et savoir argumenter sont les principaux objectifs. L'étendue et la maîtrise du lexique, la morphosyntaxe mais aussi la maîtrise du système phonologique sont le fondement de cette construction argumentée qui fait preuve du niveau du candidat.

Mots-clés: *Cadre européen commun de référence pour les langues*, *DELF*, *DALF*, *argumentation*, *problématique*, *brainstorming* ou *remue-méninges*, *plan*.

1. Introduction

Etant donné que le monde est en perpétuel mouvement et l'évolution de la langue est inévitable, mais aussi ayant en vue le désir d'avoir un système unitaire d'évaluation des compétences, les experts de la *Division des politiques du Conseil de l'Europe* ont décidé, en 1991, de créer un outil pratique qui permet d'établir clairement les éléments communs à atteindre lors des étapes de l'apprentissage et de rendre en même temps les évaluations comparables d'une langue à l'autre. De cette réflexion est né le *Cadre européen commun de référence pour les langues* avec ses principales visées: *apprendre, enseigner, évaluer*. (Note 1).

Le *Cadre* définit six niveaux de compétence en langue, quelle que soit la langue. Il est le plus fréquemment utilisé pour la réforme des programmes nationaux des langues vivantes et pour la comparaison des certificats linguistiques émis en plusieurs pays attestant le niveau de langue d'un utilisateur. De nos jours, l'impact du *Cadre*, traduit et diffusé en plusieurs langues, dépasse les frontières de l'Europe. (Note 2). Son utilisation facilite aussi la mobilité éducative et professionnelle.

2. Niveaux communs de référence

Les niveaux communs de référence suivent la division classique (traditionnelle) pour l'évaluation d'un niveau de langue d'un utilisateur: *niveau de base, niveau intermédiaire, niveau avancé*, identifiés dans le *Cadre* par les lettres A, B, C, conformément au schéma suivant (voir CECRL: 25):

A	B	C
Utilisateur élémentaire	Utilisateur indépendant	Utilisateur expérimenté

L'objectif de ces niveaux communs de référence est l'existence d'un système unitaire, tant que possible, dans l'évaluation des utilisateurs des langues. Il s'agit d'un « outil de calibrage » qui permet aux différents « acteurs » (apprenants, enseignants ou évaluateurs) de « travailler avec des mesures et des normes stables et reconnues » (*id. ib.*)

Une réforme du *DELF* (Diplôme d'études en langue française) et du *DALF* (Diplôme approfondi de langue française) (Note 3) a été réalisée et par conséquent, six diplômes ont été mis en place en 2005, correspondant à chacun des six niveaux du *Cadre européen*: DELF A1- Niveau A1; DELF A2- Niveau A2; DELF B1- Niveau B1; DELF B2- Niveau B2; DALF C1- Niveau C1; DALF C2- Niveau C2.

Le DELF et le DALF ont construit leur succès sur des qualités qui font leur force: réflexion pédagogique, pertinence de l'évaluation et qualité du dispositif. Par exemple, les titulaires du DELF B2, sont dispensés de tout test linguistique d'entrée dans les universités françaises (conformément à l'Arrêté du 18 janvier 2008, paru au Journal Officiel du 5 février 2008, *apud*, Baptiste, Marty, 2010: 3).

2.1. Les compétences définies par le CECRL

L'usage de la langue dans des contextes bien déterminés suppose des actions accomplies par des individus dans différentes pratiques sociales et développe en même temps « un ensemble de **compétences générales** et, notamment

une **compétence à communiquer langagièrement** » (CECRL : 15). Les apprenants mettent en place les compétences dont ils disposent dans des situations et des conditions variées « afin de réaliser des activités langagières [...], en mobilisant les **stratégies** (Note 4) qui paraissent le mieux convenir à l'accomplissement des **tâches** à réaliser » (*id. ib.*).

Claire Bourguignon (2010, 2011) propose une autre vision sur l'apprentissage des langues en contexte, l'*approche communicative-actionnelle*, fait qui rend l'apprenant plus autonome. Un bon apprenant qui peut comprendre et ensuite produire pour devenir autonome, c'est-à-dire une personne qui a de la compétence pour *agir* dans le quotidien. Cela devient synonyme du fait que, être compétent signifie être autonome et non pas comprendre et produire des messages : « La compétence en langue suppose bien plus que la maîtrise de connaissances de la langue et de savoir-faire de base : cela suppose de pouvoir les mobiliser de façon pertinente dans des situations-problèmes à résoudre ou dans des tâches complexes à effectuer » (Bourguignon, 2011 : 23).

Les quatre verbes-clés *comprendre, parler, lire, écrire* correspondront aux quatre compétences définies par le *Cadre*:

- compréhension orale et compréhension écrite;
- production orale et production écrite;

À chaque compétence sont spécifiques des descripteurs, des activités et des stratégies.

A suivre quelques activités qui concernent la production orale pour le niveau B2.

3. Activités de production orale pour le niveau B2

Au niveau B2, l'apprenant découvre le fait qu'il a déjà vécu certaines choses, il a acquis une nouvelle perspective et se base sur sa propre expérience de vie. Il jouit d'un certain degré d'indépendance qui lui permet d'argumenter pour défendre sa position, développer son point de vue et même négocier. « Il est capable de parler avec naturel, aisance et efficacité; comprendre dans le détail ce qu'on lui dit dans une langue standard; prendre l'initiative de la parole, même si cela n'est pas toujours fait avec élégance; utiliser des phrases toutes faites (par ex. C'est une question difficile) pour gagner du temps. » (Dupoux, Havard, 2006:7).

En plus, l'apprenant a un nouveau degré de conscience de la langue, qui lui permet de corriger lui-même les erreurs qui peuvent susciter des malentendus ou il arrive à bien contrôler son discours.

En ce qui concerne l'épreuve de production orale, on a affaire au terme d'*argumentation*. Ce qui est important c'est de savoir organiser une argumentation, définir la problématique, trouver des idées et les ordonner. L'étape suivante consiste dans l'élaboration d'un plan, avec introduction et conclusion, en faisant attention au passage entre les diverses parties de l'exposé.

La problématique est une question que l'on se pose à partir d'un thème. Par exemple, si le thème est l'éducation, on peut se poser la question des programmes, du recrutement ou de la formation des professeurs, des relations élève-école, du budget des écoles, etc.

Pour dégager la problématique d'un texte, on pourrait proposer aux apprenants de :

- choisir l'énoncé qui résume le mieux le thème abordé ;
- s'appuyer sur les mots-clés soulignés ;
- répondre aux questions par Vrai ou Faux.

En quête d'idées et d'exemples, une méthode simple s'avère très utile : *le brainstorming* ou *remue-méninges*. Le candidat note toutes les idées et les exemples qui lui viennent à l'esprit et qui pourraient répondre à la problématique. Ensuite, il en fait un tri, un classement, en organisant les arguments *pour* ou *contre* les questions posées dans le texte. Pour organiser ses arguments, il faut construire un plan. Il est bien de développer et articuler les arguments, en utilisant un schéma simple et clair. A titre d'exemple, *un plan par opposition* (*id.* :82) :

Partie 1 : Pour/ **Partie 2** : Contre ;

Partie 1 : Avantages/ **Partie 2** : Inconvénients ;

Comparaison de deux décisions (**Partie 1** : Décision no.1/ **Partie 2** : Décision no.2) ;

Partie 1 : Situation en France/ **Partie 2** : Situation dans un autre pays...

Le plan thématique aborde successivement les différents aspects du problème, par exemple : aspects économiques, culturels, etc.

Le plan construit sur un raisonnement vise dans la **Partie 1** : La situation/ **Partie 2** : Les causes/ Les conséquences ;

Partie 1 : Problèmes/ **Partie 2** : Solutions.

Une fois que le plan est établi, il reste à introduire le discours et formuler une conclusion en étroite liaison avec l'argumentation. Les connecteurs logiques sont très utiles pour enchaîner les idées et les paragraphes. Des formules telles : *Tout d'abord / Dans un premier temps / Ensuite / Puis / Deuxièmement / Enfin...* annoncent le plan du débat et organisent la « chronologie » logique de son argumentation.

Pour l'épreuve de production orale, le sujet donné est le point de départ d'une réflexion. Il sert à poser un thème et une problématique, mais il ne convient pas de faire un commentaire classique de texte. Un modèle d'introduction du discours serait : « Ce texte extrait de (nom du journal) pose la question de / la problématique de.../ fait référence à.../ évoque... » (Heu, Mabilat, 2006 : 11). L'exposé continue sans faire d'autres références au texte ou, d'une manière

La conclusion est un bilan de l'argumentation. Cela résume l'opinion personnelle sur le thème abordé. Il n'est plus nécessaire d'apporter de nouveaux arguments ou exemples. La conclusion synthétise les idées exposées et ouvre en même temps d'autres perspectives sur la problématique du texte. Voilà quelques formules possibles pour la conclusion : « En conclusion/ Pour conclure/Finalement/Enfin/On peut conclure que.../Ainsi/Donc/En fin de compte... » (*id.* :12).

Entre les différentes parties du discours il est recommandé d'avoir des éléments de liaison qui permettent de passer d'une idée à l'autre sans discontinuité. Il s'agit d'une phrase qui sert à relier des idées différentes. Si le plan contient deux parties, cette transition sera énoncée au début de la deuxième partie. A titre d'exemple : « Après avoir analysé les avantages de... voyons maintenant les inconvénients de... » (*id.* :14).

Le vocabulaire est un autre point important pour la réussite de l'épreuve orale. Le candidat peut nuancer son opinion, c'est-à-dire ne pas être totalement d'accord avec les affirmations du texte, et par conséquent, y apporter des précisions. « Je ne nie pas que... ou... Il est exact que... malgré cela... » (*id.* :16) sont des phrases qui peuvent nuancer l'opinion du candidat. D'ailleurs, il est obligatoire de retrouver dans l'exposé, des expressions pour développer un point de vue personnel, qui peut ne pas toujours coïncider avec la thèse avancée dans le texte. Mais à force d'arguments pertinents, le discours peut devenir très convaincant. Quelques expressions à utiliser pour exprimer son point de vue personnel: « A mon avis/ De mon point de vue/ En ce qui me concerne/ Selon moi/ Je crois/ J'estime/ Je considère/ Personnellement, il me semble que.../ J'ai le sentiment que... » (Dupoux, Havard, 2006 : 94).

Si le candidat se retrouve dans la situation de ne plus se rappeler un mot, il peut faire appel aux périphrases. De cette manière, son exposé continue tout naturellement.

Pour illustrer notre démarche, on va donner quelques exemples concrets d'activités d'entraînement pour l'épreuve de production orale, niveau B2.

3.1. Activité 1:

Les prix d'entrée divisent les grands musées du monde

„De grands établissements comme MoMA à New York, le Prado à Madrid, ou le Louvre à Paris, ont augmenté leurs tarifs, alors que les Britanniques et les Suédois jouent la gratuité”.

Clarisse Fabre, *Le Monde*, 6 janvier 2006.

A. Trouvez quatre arguments pour la gratuité des musées.

-.....
-.....

B. Faites une hiérarchie concernant les arguments, en attribuant un numéro à chacun, par ordre d'importance.

No.	Arguments
1.....	
2.....	

C. Cherchez des arguments contre la gratuité des musées. (au moins 4).

-.....
-.....

Voilà un exemple de plan thématique par rapport au sujet abordé:

Partie 1: Les avantages socioculturels de la gratuité: l'accès aux différentes formes de la culture.....

Partie 2: Les avantages éducatifs de la gratuité: la possibilité de formation dans le domaine de l'art.....

Partie 3: Les avantages économiques de la gratuité: un gain pour le domaine touristique.....

De même, il est à envisager un autre plan, par opposition:

Partie 1: Les avantages: favoriser l'accès à la culture de masse.....

Partie 2: Les inconvénients: arrêter l'entretien et le développement des musées.....

Partie 3: Autres pistes possibles: une gratuité soumise à certaines conditions.....

3.2. Activité 2:

Réfléchissez à l'un des sujets suivants, puis exposez votre point de vue en utilisant les articulateurs convenables.

- 20 ans est le plus bel âge de la vie.
- Internet est une drogue.
- Les voyages forment la jeunesse.
- La fin justifie les moyens.
- Pour ou contre le portable à l'école?

4. Conclusions

L'épreuve de production orale-niveau B2 met le candidat dans la situation de développer une opinion sur un sujet d'actualité, en analysant les avantages et/ou les inconvénients des problèmes exposés dans le texte. Il est aussi capable de parler avec un certain degré de spontanéité qui permet une interaction normale avec un locuteur natif. Le principal aspect de l'épreuve est de savoir argumenter et défendre un point de vue. La réussite de l'épreuve de production orale, qui dure 20 minutes, avec un temps de préparation de 30 minutes, est assurée par l'identification correcte du thème et de la problématique du texte et l'organisation des idées dans un exposé clair et logique. Et pour cette réussite, il faut apprendre à : s'exprimer avec aisance ; répondre à des questions plus ou moins connues ; élargir le débat ; préciser ses idées.



* * *



Notes

1. Une nouvelle édition restructurée fut rédigée en 2000 par le le Conseil de la Coopération culturelle, La Division des langues vivantes, Strasbourg du Conseil de l'Europe. Nos références seront faites à cette édition. Comme le dit le soutitre de ce document, - *apprendre, enseigner, évaluer* - *Le Cadre* s'adresse aussi aux apprenants des langues étrangères qu'aux praticiens de leur enseignement ou bien aux évaluateurs des compétences langagières acquises pour les différents niveaux par les utilisateurs.
2. Par exemple, un certificat de compétence linbguistique selon CECRL peut avoir comme équivalent pour le Canada le TEFAQ (test d'évaluation du français adapté au Quebec).
3. Les DELF et DALF représentent des diplômes officiels du Ministère Français de l'Éducation. 165 pays en bénéficient et sont, par conséquent, reconnus sur le plan international.
4. Est considéré comme stratégie « tout agencement organisé, finalisé et réglé d'opérations choisies par un individu pour accomplir une tâche qu'il se donne ou qui se présente à lui (CECRL :15).



Bibliographie :

- Baptiste, Aureliane, Marty, Roselyne, *Réussir le DELF B2*, Ed. Didier, 2010
Bourguignon, Claire, *Pour enseigner les langues avec le CECRL*, Ed. Delagrave, Paris, 2010
Bourguignon, Claire, *Pour préparer au diplôme de compétence en langue*, Ed. Delagrave, Paris, 2011
Conseil de l'Europe - CECRL, *Un Cadre européen commun de référence pour les langues :– apprendre, enseigner, évaluer*, Division des Langues Vivantes, Strasbourg, Ed. Didier, Paris, 2000 Dupoux, Béatrice, Havard, Anne-Marie et alli, *Réussir le DELF*, Niveau B2 du CECR, Ed. Didier, Paris, 2006.
Heu, Elodie, Mabilat, Jean-Jacques, *Edito*, Méthode de français, Niveau B2 du CECR. Ed. Didier, Paris, 2006.
Miquel, Claire, *Communication progressive du français*, Ed. Clé International, Paris, 2003.

THÈMES ET SYMBÔLES DE LA LITTÉRATURE FRANCOPHONE

Prof. Dr. Tiță-Mitrache Laura-Grigorița
Lycée Traian Vuia, Craiova

Grace à la colonisation, à la même situation historique, au passé similaire des pays colonisés et, en général, décolonisés en 1830, nous avons remarqué des thèmes et des symboles identiques pour les littératures francophones outre – l'Europe. Quand même, l'unité géographique de tout pays mène à la naissance des thèmes et des symboles contrastants. Pour arriver au but proposé, nous allons mettre en discussion chaque littérature francophone, depuis ses débuts jusqu'au présent, chaque fois en exemplifiant l'existence d'un tel thème ou symbole dans des œuvres littéraires francophones.

Ainsi, durant la période, où **la littérature francophone québécoise** ouvrait ses yeux, les premières poésies ou récits faillaient respecter des règles précises, les thèmes du nationalisme et de la collectivité/ du groupe. Si dans les années '30, le thème dominant était celui du destin national, pendant les années suivantes il est dénommé « régionalisme ». Le premier roman québécois a été *Le Chercheur de trésors ou l'influence d'un livre* de Philippe Aubert de Gaspé fils. A ce temps-là on créait des « épopées sans héros ». Le roman psychologique de Laure Conan introduit, en 1884, les thèmes du choix de la souffrance et de l'interdiction de la jeune fille de choisir son mari, dans *Angeline de Montbrun*. Le thème de la révolte et d'apprentissage se manifestent dans le roman d'Arsène Bessette *Le Débutant*, en 1914. L'auteur se révolte contre le pouvoir politique qui se fait senti dans tous les domaines, y compris dans l'entreprise de presse où travaille le héros principal, un jeune journaliste débutant. L'écrivain décrit le milieu du théâtre, du divertissement, de la rue et toute une population cosmopolite, faisant recours aux symboles de l'alcoolisme, de la prostitution et de l'union libre. L'écrivain reproche « la bigoterie » aux élites qui exercent leur autocratie sur toute la société urbaine.

Ensuite, le roman du terroir, d'entre les deux guerres mondiale, mettait au centre de leur inspiration les symboles de la « de la terre et de la forêt ». Parmi les plus connus romans du terroir nous mentionnons : *Trente Arpents de Ringuet* (1838), où « [...] le thème rural a été poussé à ses extrémités », *La Terre paternelle* (1846) de Pierre Lacombe, *Restons chez nous* (1908) et *L'Appel de la terre* (1919) de Damase Potvin. Le thème de l'espace, une continuation du thème du terroir, fait du roman de Louis Hémon *Maria Chapdelaine* un roman innovateur parce l'auteur dépeint trois types d'espace, par l'intermédiaire de trois prétendants au mariage avec la jeune Marie : le premier, François Paradis, un coureur des bois décède, le deuxième est un villageois cultivateur adepte de la vie campagnarde ; le troisième, Lorenzo Surprenant, est l'exilé qui a vendu ses propriétés pour partir en ville. C'est le roman qui met en évidence le déchirement entre la tradition et la modernité, entre le village et la ville, entre la vie tranquille agricole et celle agitée, épicurienne, urbaine. Dans *Demi-Civilisé* (1934) de Jean-Charles Harvey, *Engagées du Grand Potage* (1937) de Léo –Pau Desrosiers, *L'initiatrice* (1932) de Rex Démarchais, *Ils posséderont la terre* (1941) de Robert Charbonneau, les écrivains montraient « les effets du vieux monde rural ». Félix-Antoine Savard, dans *Trente Arpents* (1938) marque l'achèvement du cycle des romans terroirs, par le thème de la dépossession de la terre. Dans ce roman, l'écrivain dépeint la ruine et la déchéance dans laquelle sont restés les personnages qui n'ont pas quitté à temps la vie campagnarde.

Depuis la modernisation et la Révolution tranquille, le roman contemporain est devenu le roman-chronique qui raconte la vie d'une rue, d'un quartier, d'une génération, d'une famille, comme dans : *Chroniques du Plateau Mont-Royal* de Michel Tremblay, *Le Matou*, *Juliette Pomerlain* d'Yves Beauchemin, *Maryse*, *Myriam première* de Francine Noël, *Les Fils de Caleb* d'Arlette Cousture, *Les Fils de la liberté* de Louis Caron, *La Petite Patrie* de Claude Jasmin. Le

symbole de la mère sacrifiée apparaissait dans *Un homme et son péché* (1933), de Donalda Jaloge, *Bonheur d'occasion* (1945) de Rose-Anna Lacasse. Plus tard, les romans sont devenus des prolongements du conte, « à la proximité du théâtre » ; ils étaient devenus des romans de la parole. Le roman moderne dépeignait la ville et le monde urbain. Lorsque en avant, les auteurs étaient censurés dans l'emploi des thèmes exceptés le nationalisme et la société campagnarde, dans le dernier cycle de la littérature québécoise, la ville est devenue « le lieu de malaxage socioculturel ». D'autres thèmes rencontrés dans cette période-là sont : la quête identitaire, le filtre de sa propre conscience, dans *Au-delà des visages* de Giroux Mathieu (1950), le théâtre de Michel Tremblay et le roman de journal. Dans *La québécoise* de Régine Robin (1983), *Comment faire l'amour avec un nègre sans se fatiguer* de Dany Laferrière (1985), *Le figuier enchanté* de Marco Micone (1992), *La mémoire et la promesse* de Naïm Kattan ou *L'ingratitude* de Ying Chen, en 1995, le thème de l'immigration fait son apparition. Plus encore, le début des femmes dans la littérature francophone québécoise, introduit des symboles et des visons nouveaux sur la société par les romans d'Anne Hébert, *Les fous de Bassan*, de Louki Bersianik, *L'Euguélienne* (1976), Marie-Claire Blais, *Les nuits de l'underground* (1980), Nicole Brossard, *French Kiss*, (1980), Suzanne Jacob, *La passion selon Galathée*, (1987) et Yolande Villemaire, *La vie en prose*, (1982).

Dans les années '30, **le mouvement africain « négritude »** a marqué « [...] une volonté poétique nouvelle », « [...] l'expression du désir d'être reconnu comme Noir, et comme Noir héritier d'une culture ». Les thèmes retrouvés dans la poétique de la négritude sont l'enfance en Afrique, la religion, l'absence de la frontière entre le monde des Morts et des Vivants (*La poésie de l'action*, 1980 de Senghor), le politique, le passé de la race noire, les guerriers, l'esclavage, les excès, la cruauté de la colonisation (*Neige sur Paris* de Senghor), la femme-nature, les « [...] méfaits du colonisateur et de la colonisation, de l'apartheid ». Vu que la négritude a été fondée par les étudiants noirs à Paris, les poètes se sont acharnés contre l'image du Noir apitoyé que les écrivains noirs avaient créée antérieurement. Le Noir assume sa couleur et sa race et les poètes n'acceptent plus les discours délirants sur le racisme, le colonialisme et l'esclavage. Ils acceptent leur passé, mais ils ne vénèrent plus les souffrances subies avant par le peuple colonisé. Dans *l'Orphée noir*, J-P Sartre, lui pareillement, avait exposé quelques symboles et thèmes de la « négritude », quelques-uns déjà mentionnés au-dessus : l'exil, l'esclavage du passé assumé, le couple Afrique-Europe, la « [...] grande division manichéiste du monde noir et blanc », l'âme noire, l'enfance abandonnée, l'enfance de sa race, l'appel de la terre. Les symboles de la poétique de Jean-Baptiste Tati Loutard sont : l'oiseau, l'arbre, la mer, la femme, la révolte, les thèmes rencontrés étant la lumière et le soleil.

La deuxième période de la littérature francophone africaine subsaharienne est bien représentée par le roman engagé de la première génération d'écrivains africains, par *L'enfant noir* de 1953 de Camara Laye, où l'écrivain avait étalé une Afrique magnifique, maternelle, pacifique, toute à fait différente de l'Afrique dépeinte par les autres écrivains. C'est l'étape où le roman d'éducation, de la civilisation et de la quête identitaire remplacent le roman historique, les légendes et même l'épopée, un nouvel genre littéraire bien aimée par les écrivains africains : *Le Zoulou* en 1977 (Chaka fondateur de l'imaginaire-noir-africain) de Tchicaya U Tam'si, *Soundjata ou l'épopée mandingue* (1960) (le fondateur de Mali) de Djibril Tamsir Niane. De la sorte, dans ces romans il y a toujours l'opposition des thèmes : le monde traditionnel-celui moderne, le village natal/ le quartier natal- la ville, espace d'éducation, le paradis du temps perdu de l'enfance- la période de jeunesse des troubles et des questions identitaires, la sécurité et la solidarité de la collectivité- l'insécurité de l'individualisme, le monde de la mère nature—le monde de la civilisation, le sacré et le fantastique- le profane et le rationnel, la circoncision-le refus des rituels. Le roman écrit à la première personne, *Force-Bonté* de Bakary Dialo, relève l'opposition entre l'Afrique et le système colonial, autant que *Mirages de Paris* (thème du voyage), *Aventure ambiguë* de Hamidou Kane, *Un nègre à Paris* de Dadié, *Patron à New York* (1964), *Amkoulitel, l'enfant peul* d'Amadou Hampâté Bâ (thème des aventures). La question du devenir de l'Afrique apparaît dans les romans de la tyrannie focalisée sur l'accablement du pouvoir d'Alioune Fantouré, de Tierno Monémbo, de Sony Labou Tansi ; les romans de la souffrance de l'Afrique présentes des calamités naturelles ou la corruption des autorités

de Valentin-Yves Mudimbe, de William Sassine, de Jean- Marie Adiaffi et de Boubacar Boris Diop.

Comme dans toutes les littératures francophones, dans la période moderne, ce sont les écrivaines qui font ressentir leur existence en 1980, Aminata Sow Fall, Mariama Bâ et Nafissatou Diallo, par le développement d'un nouveau genre romanesque : le récit autobiographique.

Sans faire une critique des écritures réalisées par les Békés, qui écrivaient sur l'érudition des colons au détriment de la sauvagerie des **Antillais** colonisés, nous mentionnons le mythe des Antilles heureuses, retrouvé tant dans les œuvres des Blancs, comme dans *les Eloges* (1911) de Saint-John Perse que dans celles des poètes antillais ou dans *La muse pérégrine* (1924) ou *La cendre empourprée* (1927) de Marcel Achard. Un autre thème est celui de la politique de l'assimilation comme dans *Batouala* (1921) de René Maran et dans *Diab'la* (1945) de Joseph Jobel, suivi par le thème de la révolte contre les autorités françaises qui repoussaient leur individualité, le thème de l'égalité communiste, critiquant le racisme, le thème de l'orgueil d'appartenance à la race noire, thèmes de la « négritude antillaise»: *Pigments* de Léon- Gontrand Damas (1937) et *Cahier d'un retour au pays natal* d'Aimé Césaire (1939). Plus tard, la littérature francophone antillaise s'est faite remarquée par les thèmes de l'antillanité, de l'identité et de la culture créole, du métissage démographique et linguistique : *La lézarde* (1958) d'Édouard Glissant, de la solidarité devant les préjudices de la colonisation : *Le Quatrième siècle* (1964), *Malemort* (1975), *La case du commandeur* (1981) ou *Mahagony* (1987). Identiquement à toutes les autres littératures francophones, la régénération littéraire dans l'époque moderne de la fin du XXe siècle coïncide avec l'arrivée des écrivaines et le thème du retour au pays d'origine : *Ti-Jean L'Horizon* (1979), *Un plat de porc aux bananes vertes* (1967), *Pluie et vent sur Télumée Miracle* (1972) de la guadeloupéenne Simone Schwarz-Bart, thème de la quête identitaire, du voyage, de la conscience de soi *L'isolé soleil* (1981), *Soufrières* (1987) et *L'île et une nuit* (1995) de Daniel Maximin. La thématique identitaire de l'école créoliste se retrouve dans *Texaco* (1992) *Antan d'enfance*, *d'Eau-de-café* et *Le Nègre et l'amiral* de Chamoiseau.

Jean et Taos Amrouche, les pionniers de la **littérature francophone maghrébine**, ont milité pour une littérature francophone purement maghrébine, puisque la littérature ancienne avait été créée par les Blancs pour les Blancs. Le premier thème de cette littérature était un militant, de déconstruction de l'image ébauchée par les colonisateurs du Maghreb, de l'affirmation du soi et du traumatisme identitaire ainsi que dans *Le sommeil du juste* (1955), *Nedjma* (1956) de Kateb Yacine, et *Les enfants du nouveau monde* (1962) d'Assia Djébar. Si dans ces périodes de commencement il s'agissait du thème de la quête identitaire d'une collectivité et d'une nation, ultérieurement, après l'indépendance de 1962, a été évoqué celui de la quête identitaire de l'individu. Au long du temps, les thèmes et les genres se modifient, particulièrement les

« [...] romans documentaires, intimistes, autobiographiques, avec autant de thèmes, tels que la révolte contre le père, la contestation des nouvelles élites, la mise en cause de la religion, l'angoisse métaphysique, le rôle de la femme, le débat sur la tradition et la modernité ainsi que la question même de l'écriture».

La danse du roi (1968) de Mohammed Dib, *La répudiation* (1969) Rachid Boudjédra, *Le déterreur* Mohammed Khaïr-Eddine, (1973), *L'exil et le désarroi* (1976) Nabile Farès et *Le livre du sang* (1979) Addelkébir Khatibi. Au thème de la critique des mœurs de la société correspond la violence langagière, symbolisant en réalité, la cruauté sociale ainsi que dans : *Le fils du pauvre* de Mouloud Ferraoun (1950), *La répudiation* (1969) de Boudjedra, *La répudiation* (1969) ou dans *L'enfant de sable* de Tahar Ben Jelloun (1985). Le thème de l'indépendance du pays est complété par celui du commensalisme de tous les peuples musulmans et de la fusion linguistique parce qu'au Maroc, par exemple on parle le français, l'arabe et l'espagnol. Il y avait aussi le thème de la paternité toute puissante, celui du refus aux femmes à l'éducation dans les écoles et à la vie publique, la thématique de la religion islamique imprégnée des rites et des prières du Coran. Vers la fin de la deuxième moitié du XXe siècle, la littérature francophone arabe a été enrichie avec les œuvres des écrivaines, ce qui nous laisse déduire que de nouveaux thèmes et symboles font leur apparition : le thème d'alphabétisation des femmes, celui de la polygamie dans les familles islamiques et précisément de la souffrance de la femme quant à cette situation, le pouvoir autoritaire masculin et la division inéquitable des tâches en famille au

détriment de la femme.

La littérature francophone belge, jusqu'en 1945/60, n'a pas connue une autonomie, même si depuis le XVII^e siècle, des écrivains d'origine belge ont écrit en français et se sont faits connus dans les cercles littéraires du monde. Et nous rappelons ici, Henri Michaux et Tristan Tzara, dont les poésies sont reconnues dans le monde en tant qu'écritures de la littérature française. Alors, si nous étudions séparément les œuvres de ses titans nous retrouvons des thèmes identiques en France. Si nous les étudions comme un ensemble de pièces de la littérature francophone belge, nous ne conterions qu'elles ne comprennent pas de thèmes spécifiques de la Belgique, des thèmes de l'identité nationale. Alors ce n'est qu'à partir de la fin du XIX^e que la [littérature belge](#) prend incontestablement son démarrage avec de grands auteurs tels : [Georges Rodenbach](#), [Émile Verhaeren](#) (recueils de poésies) et [Maurice Maeterlinck](#) (*Pelléas et Mélisande*, *L'Oiseau Bleu*, *Les fils de Marianne*- des pièces de théâtre du symbolisme). Pourtant, les thèmes employés dans les poésies et les pièces de théâtre de ceux-ci sont ressemblantes à ceux français symbolistes, naturalistes, surréalistes ou dadaïstes.

Au [XX^esiècle](#) des auteurs comme [Géo Norge](#), [Marie Gevers](#), [Thomas Owen](#), [Jean Ray](#), [Arthur Masson](#), [Michel de Ghelderode](#), [Camille Lemonnier](#), [Georges Simenon](#), les surréalistes [Paul Nougé](#), [Louis Scutenaire](#), [Irène Hamoir](#), ou plus récemment [Suzanne Lilar](#), [Françoise Mallet-Joris](#), [Conrad Detrez](#) et [Amélie Nothomb](#), montrent que la littérature belge d'expression française est bien vivante. De plus, la Belgique est le pays innovateur de la bande dessinée et de grands noms comme [Hergé](#) et [Jijé](#) ont généreusement contribué à la floraison de la littérature francophone du pays.

Étant donnée la position géographique de **la Suisse**, celle-ci a pu éviter les conquêtes de toutes sortes, ce qui lui a développé une conscience nationale depuis le XVI^e siècle jusqu'au XVIII^e siècle. Pendant tout ce temps, on a donné vie au mythe suisse, soutenu par des récits de voyage étrangers ou des auteurs indigènes d'expression française ou allemande. C'est le cas de Bénédictin Louis de Muralt ou de Philippe-Sirice Bridel ([Helvétisme](#)). Tous les deux opposent la rusticité et le bon sens helvétiques à la belle conscience et à la futilité parisienne. Mais c'est Rousseau qui donne au mythe sa dimension européenne dans sa *Lettre à d'Alembert sur les spectacles* et dans *La Nouvelle Héloïse*, image mythique d'une Suisse idéale qui ne concordait en réalité ni au statut politique des principaux cantons suisses, ni à l'état instructif des villes telles : Genève, Lausanne ou Neuchâtel.

Après un intervalle de pause littéraire au cours du XVII^e siècle, dû aux rivalités religieuses, la culture suisse romande a été influencée par le courant des [Lumières](#) dans tous les domaines. Le roman sentimental a été connu, grâce à Isabelle de Montolieu qui avait été précédée par Isabelle de Charrière, considérée comme la première des romancières « romandes ». Lors de la Révolution française, Germaine de Staël et Benjamin Constant ont écrit des romans religieux et historiques. Une première prise de conscience identitaire s'est annoncée en 1847 par la création de la » [Société jurassienne d'émulation](#)«, ainsi que Juste Olivier soit devenu « le premier historien poète », Alexandre Vinet « le premier grand critique littéraire et moraliste » et Rodolphe Töpffer, romancier, nouvelliste, critique d'art, « le premier dessinateur qui crée la bande dessinée ». Lorsque Gonzague de Reynold et Robert de Traz recommandent une littérature nationale de culture germanique et d'influence protestante, Alexandre et Charles-Albert Cingria défendent l'origine latine et Charles Ferdinand Ramuz choisit un point de vue purement cantonal, en refusant l'idée d'une culture suisse. Jacques Chênevière écrit des romans psychologiques, pleins d'ironie et Pierre Girard « des récits fantaisistes » à une intrigue simple pour le lecteur. Comme le thème du voyage est spécifique à la littérature suisse romande, Ella Maillart, Lorenzo Pestelli et Nicolas Bouvier continuent la tradition.

Dans la deuxième moitié du XX^e siècle, la littérature romande se caractérise par un puissant désir d'affirmation, par l'exaltation ahurissante de la poésie, l'émergence des romancières, « [...] le goût pour l'autobiographie romancée », l'intérêt

« [...] pour les relations entre les arts et la littérature, et le choix de modèles extérieurs au monde littéraire parisien, l'exploration de nouvelles voies et de nouveaux tons, le développement d'une intense vie théâtrale; l'importance de l'essai et de la critique littéraire ».

Le thème de la conscience populaire apparaît tant dans la poésie que dans les récits, comme dans les œuvres de Jean Cuttat et Alexandre Voisard, Gaston Cherpillod, Jean Vuilleumier, Janine Massard, Ursula Gaillard, Yvette Zraggen, Roger-Louis Junod, Jean-Luc Benoziglio, Bernard Comment, Daniel de Roulet et Jean Ziegler.

Depuis 1960 et 1970, il y a de nouveaux thèmes qui se révèlent: la cruauté et l'érotisme chez Jean Pache et « [...] la poétique du discontinu» chez Vahé Godel. Des éléments du surréalisme s'observent chez Jacques Romanet et Pierre Chappuis. La réclamation féministe fait aussi sentir sa présence dans les œuvres de Monique Laederach.

La nouvelle génération des années '80, formée par Emmanuel Buenzod, Maurice Zermatten et Charles-François, connaît un renouveau grâce aux romancières intéressées au roman « moralisant ou pédagogique». Il s'agit de Monique Saint-Hélier, Catherine Colomb, Alice Rivaz et S. Corinna Bille. La condition de la femme et son intrusion dans le politique se manifestent dans les romans de Monique Laederach et d'Annelise Grobéty. Le thème de la quête de l'identité personnelle dans les œuvres de Rousseau, Jean-Pierre Monnier, Georges Borgeaud, Albert Cohen (qui « [...] trouve dans l'écriture le seul moyen d'échapper à l'angoisse de la maladie et de la mort»), d'Anne Cunéo (l'adepte du « roman historique») et dans les poésies de Georges Haldas, Jean-Albert Cohen (illustrée aussi dans le roman historique). Les pièces de théâtre, assez rares dans la seconde moitié du XXe siècle, sont écrites par Henri Debluë, Bernard Liège, Louis Gaulis, Walter Weideli et Michel Viala. Quant à l'essai, les thèmes du nazisme et de l'Europe unie, les mythes de l'amour font sentir leur présence chez Denis de Rougemont. Comme critiques littéraires, Jean Rousset et Jean Starobinski ont contribué pareillement au développement de la littérature suisse romande.

En guise de conclusions, nous mentionnons qu'il y a des thèmes récurrents dans toutes les littératures francophones tels : la quête d'une identité nationale et collective, ensuite la quête de l'identité individuelle et personnelle, celle d'une identité féminine dans la vie familiale, sociale et même politique, mais il y a aussi des thèmes et des symboles dissemblants, uniques pour chaque littérature en fonction des spécificités régionales, historiques, démographiques, géographiques et en fonction de l'ouverture vers le renouvellement des écrivains, de la critique et des lecteurs. Plus tard, au XXIe siècle, les thèmes du communisme, de l'immigration, de l'unité européenne, de la paix dans le monde, de la guerre, de la religion islamique font leur apparition dans des poésies et dans des récits, surtout dans des essais et des discours.

* * *

Notes

1. Les écrivains canadiens d'expression française faillaient « [...] idéaliser les mœurs, taire les conflits sociaux, bâillonner l'expression de la société pour respecter les conventions morales et d'individus complexes religieuses», *ibidem*, p. 292.
2. Les romans du groupe s'avèrent des « [...] plaidoyers patriotiques inspirés par le climat idéologique du temps et qui subordonnent leur action et leurs personnages à la célébration des vertus nationales.» *Ibidem*, p. 30
3. *Ibidem*, p. 23
4. *Idem*. p.24
5. *Idem*.
6. *Ibidem*, p. 18
7. *Ibidem*, p. 19
8. Michel Hausser et Martine Mathieu, *Littérature francophone. III. Afrique noire. Océan Indien*, p. 18
9. *Ibidem*, p. 64.
10. Dans *Cahier d'un retour au pays natal*, Aimé Césaire développe une thématique de la libération de l'homme noir et compose un texte fondateur où le français est réinventé et mis au service de l'affirmation de la culture des peuples noirs. En 1948, Léopold Sédar Senghor publie *La nouvelle anthologie de la poésie nègre et malgache*. La préface de Jean-Paul Sartre, « Orphée noir », fut retentissante au point que cette anthologie marque véritablement la naissance de la littérature africaine d'expression française. NDIAYE, Christiane (dir.). *Introduction aux littératures francophones: Afrique · Caraïbe · Maghreb*. Nouvelle édition [en ligne]. Montréal : Presses de l'Université de Montréal, 2004 (généré le 08 juillet 2019). Disponible sur Internet: <<http://books.openedition.org/pum/10652>>. ISBN : 9791036502477. Compatible avec Zotero, dernier accès le 10 Juillet 2019, Craiova.
11. NDIAYE, Christiane (dir.). *Introduction aux littératures francophones: Afrique · Caraïbe · Maghreb*. Nouvelle édition [en ligne]. Montréal : Presses de l'Université de Montréal, 2004 (généré le 08 juillet 2019). Disponible sur Internet: <<http://books.openedition.org/pum/10652>>. ISBN : 9791036502477. Compatible avec Zotero, dernier accès le 10 Juillet 2019, Craiova, p. 41.
12. <https://hls-dhs-dss.ch/fr/articles/011202/2014-12-04/>, dernier accès le 17 juillet 2019.
13. *Idem*.

BIBLIOGRAPHIE

- ****Convergences et divergences dans les littératures francophones*, Université Paris X, Nanterre, L'Harmattan, 1992.
- Bokiba, [André Patient](#), *Écriture et identité dans la littérature africaine*, Paris, Editions L'Harmattan, 1998.
- Cecilia, Condei, *La jeunesse francophone*, Craiova, Editura Universitaria, 2009.
- Cecilia, Condei, *Marques identitaires et phénomènes de métissage dans l'espace francophone*, Craiova, Editura Universitaria, 2009.
- Cecilia, Condei, *Ouvertures à la francophonie*, Craiova, 2 e édition, Editura Universitaria, 2010.
- Cecilia, Condei/Daniela, Dinca/Valentina, Radulescu, *Ecrivains étrangers d'expression française*, Craiova, Editura Universitaria, 2014.
- Charles, Bonn, *Littératures des immigrations 1 : un espace littéraire émergent*, Paris, L'Harmattan, 1995.
- Charles, Bonn, *Littératures des immigrations 1 : exils croisés*, Paris, L'Harmattan, 1995.
- Christiane, Ndiaye, *Introduction aux littératures francophones*, Les Presses de L'Université de Montréal, Montréal, 2010.
- Edwin, Hamblet, *La littérature canadienne francophone*, Hatier, 1987.
- Florentin-Remus, Mogonea/Florentina, Mogonea/Alexandrina Mihaela, Popescu/Mihaela
- Aurelia, Ștefan, *GHID METODOLOGIC DE ELABORARE A LUCRĂRII METODICO-ȘTIINȚIFICE PENTRU OBTINEREA GRADULUI DIDACTIC I, UNIVERSITATEA DIN CRAIOVA DEPARTAMENTUL PENTRU PREGĂTIREA P E R S O N A L U L U I D I D A C T I C ,* i n https://www.ucv.ro/pdf/invatamant/educatie/grade_didactice/2018/Gradul_I/Ghid_metodologic_de_elaborare_lucrari_metodico_stiintifice_grd_I_seria_2018-2020.pdf, Craiova, dernier accès le 8 juillet 2019.
- Jack, Corzani ; Léon François Hoffman, *Littératures francophones. II Les Amériques*, Paris, Editions Bélin, 1998.
- Jan, Goes, *Introduction à la civilisation française et francophone*, Paris, Sitech, 2005.
- Jean-Marc, Moura, *Exotisme et lettres francophones*, Paris, PUF, 2003.
- Jean-Marc, Moura, *Littérature francophone et théorie postcoloniale*, Paris, PUF, 2005.
- Jean-Louis, Joubert, *Anthologie Littérature francophone*, Paris, Nathan Antologies, 1992
- Luc, Collès, *Espaces francophones, diversité linguistique et culturelle*, Paris, EME, 2005.
- Marc, Quaghebeur, *Balises pour l'histoire des Lettres belges de langue française*, Paris, Editions Labor Antologies, 1998.
- Michel, Hausser, /Martine, Matthieu, *Littératures francophones. III Afrique noire Océan Indien*, Paris, Editions Belin, 1998.
- Ndiaye, Christiane, « Avant-propos » in *Introduction aux littératures francophones : Afrique · Caraïbe · Maghreb* [en ligne]. Montréal : Presses de l'Université de Montréal, 2004 (généré le 08 juillet 2019). Disponible sur Internet : « <http://books.openedition.org/pum/10656>». ISBN : 9791036502477.
- Réjean, Beaudoin, *Le Roman québécois*, Montréal, Editions de Boréal, 1991.
- Valentina, Radulescu, *Nomadisme et croisements francophones*, Craiova, Editura Universitaria, 2011.

SITOGRAFIE

- <https://books.openedition.org/pum/10657> (dernier accès le 8 juillet 2019, Craiova)
- <http://tpexpressions.e-monsite.com/pages/la-litterature-francophone/la-litterature-francophone.html> (dernier accès le 9 juillet 2019)
- <https://amaalouf.hypotheses.org/745> (dernier accès le 11 juillet 2019)
- https://www.persee.fr/doc/litt_0047-4800_1996_num_101_1_2395 (dernier accès le 12 juillet 2019)
- <http://www.digi-archives.org/pages/echos/ESM049024.pdf> (dernier accès le 12 juillet 2019)
- <https://hls-dhs-dss.ch/fr/articles/011202/2014-12-04/> (dernier accès le 17 juillet 2019)

Comment projeter un jeu didactique dans la classe de FLE ?

Prof. Tatu Mihaela Elena
Collège « Ovid Densusianu » Făgăraș

Le jeu didactique est une méthode didactique de plus en plus utilisée dans la classe de français langue étrangère. Dans la méthodologie, le jeu est parmi les méthodes formatives participatives, d'après le critère des objectifs pour l'acquisition des connaissances. De cette perspective, le jeu est utilisé à tous les niveaux de l'enseignement de la langue, pour fixer, pour renforcer des connaissances (selon Roman D. dans *La didactique du français langue étrangère*) et aussi pour assurer le feedback et évaluer les compétences acquises pendant la classe de français. Le jeu didactique appartient aussi au groupe des méthodes actives d'apprentissage, d'après le degré de l'engagement des apprenants dans les activités didactiques. « Les jeux (didactiques) peuvent produire un degré élevé d'implication et une qualité de concentration qu'aucune autre méthode puissent déclencher. » (Note 1). Le jeu didactique apporte aussi devant les apprenants un problème à résoudre en même temps qu'ils doivent respecter les règles du jeu. De cette perspective, le jeu didactique fait partie « du groupe des méthodes de problématisation » (Note 2), d'une perspective qui plaide en faveur du jeu didactique dans l'enseignement des langues étrangères.

Les jeux didactiques sont vus comme des outils, qui peuvent être insérés dans le projet didactique pour une leçon de français langue étrangère. Un jeu didactique est déroulé dans un moment choisi du scénario didactique: soit pour faciliter l'acquisition des connaissances nouvelles, soit pour fixer les connaissances ou pour assurer le feedback et l'évaluation formative. Quand on décide de dérouler un jeu didactique, il faut savoir pourquoi on ne choisit pas une autre méthode d'enseignement ou quelles sont les raisons qui introduisent le jeu dans le scénario didactique. Si l'on décide que les apprenants doivent communiquer, collaborer, prendre la parole, se trouver dans une interaction pour atteindre une certaine compétence générale et langagière, on s'arrête aux jeux didactiques. Par les jeux didactiques, on pourrait avoir un contrôle sur l'efficacité du processus d'enseignement-apprentissage-évaluation, si on les introduit au moment de la leçon pour assurer le feedback et l'évaluation formative des apprenants.

Quand on se décide d'utiliser un jeu didactique dans la classe de français langue étrangère, il faut fixer premièrement l'objectif de cet outil, comme pour toute autre démarche pédagogique. On lit par horizontale dans la projection de l'unité d'apprentissage les éléments projetés pour une leçon à enseigner. On fait une liaison entre le contenu de la leçon et la compétence spécifique prévue en fonction du niveau commun de référence, établi dans le programme. On établit un objectif qui représente une capacité, pour développer la compétence visée. L'objectif est énoncé par un verbe d'action qui envisage un comportement observable ou ce que les apprenants sont capables de faire avec les contenus appris. Les verbes d'action pour exprimer l'objectif seraient: identifier, nommer, reconnaître, présenter, exprimer, différencier, situer, parler de, assimiler, deviner, prononcer correctement, inventer, demander, dire, distinguer, indiquer, raconter, décrire. En fonction de cet objectif, on va projeter les autres éléments des jeux didactiques. Puis, on décide l'activité langagière ou la tâche déroulée dans le jeu en tenant compte du niveau de connaissances des apprenants, de leurs acquisitions antérieures et de leurs compétences générales et langagières acquises avant le jeu. L'activité du jeu pourrait être: réception orale, réception écrite, production orale, production écrite, production orale guidée, production écrite guidée, interaction, médiation.

La tâche du jeu devrait être basée sur tous les six niveaux de la taxonomie de Bloom, surtout pour les jeux qui doivent fixer les connaissances et leur transfert. Si l'on a assuré au début de la leçon de français langue étrangère la

compréhension des connaissances, on sollicite leur application, mais aussi leur analyse et synthèse, parce « qu'un phénomène linguistique dont on comprend le fonctionnement par l'observation, la réflexion et l'analyse, s'assimile mieux, se grave dans la mémoire de façon plus profonde et peut donc être rappelé par l'apprenant au moment où, dans son désir d'expression, il en éprouve le besoin. » (Note 3).

En fonction de ces six niveaux de capacités intellectuelles, on décide le moment quand le jeu didactique doit se dérouler: pendant la leçon où presque à la fin de la leçon. Pour un jeu déroulé pendant le moment de l'acquisition des connaissances nouvelles on prévoit une seule activité langagière, par exemple réception orale ou production orale, si l'on a prévu le jeu pour des utilisateurs élémentaires. Pour un jeu de fixer et de transfert des connaissances on pourrait prévoir des activités langagières complexes: réception écrite, production orale et écrite, par exemple. La difficulté de l'activité d'un jeu est projetée en tenant compte du niveau cognitif des apprenants. Selon Callois, l'activité du jeu peut être convergente, guidée ou contrôlée par le professeur pour aboutir à un résultat (suivre une indication, par exemple) ou divergente qui implique surtout la créativité des apprenants pour obtenir un nouveau produit (description écrite, dessiner quelque chose). On pourrait projeter un jeu « qui nécessite la résolution des problèmes nouveaux ». (Note 4). Conformément à la taxonomie de Bloom, on sollicite aux apprenants des processus cognitifs supérieurs comme analyse, synthèse, évaluation. Par exemple, faire deviner à son équipe un certain personnage trouvé dans les bandes dessinées. Selon la complexité de l'activité d'un jeu on alloue pendant toute la démarche pédagogique une certaine durée nécessaire pour le déroulement du jeu pédagogique, pour corriger ou évaluer les résultats attendus du jeu.

On doit savoir quel est public qui sera impliqué dans le jeu, quel est l'effectif de la classe, comment les apprenants sont groupés et comment ils sont assis pendant le jeu. Tous ces aspects doivent répondre aux intérêts pédagogiques: « la capacité de l'enseignant à articuler ses choix méthodologiques et ses choix pédagogiques est capitale: elle lui permettra de discerner les paramètres sur lesquels il lui faut travailler pour introduire ses adoptions pertinentes. » (Note 5). Il faut observer les raisons pédagogiques pour lesquelles on choisit un jeu. On se demande si par le jeu la classe d'apprenants peut être dynamisée pour perfectionner l'expression orale, écrite, l'interaction. On se demande si le jeu devient un outil pour fixer et pour développer les compétences visées et s'il y a d'autres méthodes plus performantes. On délimite les avantages et les désavantages de chaque méthode. On met en question si pour démarrer le jeu, on dispose de toutes les ressources: du temps, de l'espace, des moyens matériels, d'une bonne disposition des apprenants, si l'on est en état de guider tout le jeu.

Un autre besoin pédagogique dans le déroulement des jeux est de décider quel est le rôle de l'enseignant au cours du jeu. On est premièrement organisateur et animateur d'un jeu, on décide selon le jeu la structure des groupes, on projette le jeu, les matériels, les activités. On distribue les matériels ou on accorde cette tâche aux autres apprenants. On s'assure que les consignes sont comprises. Mais, on s'assume d'autres rôles comme observateur pour voir si le jeu se déroule en bonnes conditions, conseiller pour accorder de l'aide pour chaque groupe pour résoudre les tâches, joueur pour donner un exemple ou pour s'impliquer d'une autre position dans l'interaction, arbitre pour donner par tour de rôle la parole, pour valider les réponses, évaluateur pour accorder des points obtenus, surtout dans les jeux compétitifs.

Selon les aspects pédagogiques déjà analysés et surtout selon l'objectif pédagogique établi par lequel on sollicite des compétences générales et langagières, on passe à la suivante étape: la préparation du jeu. Selon Silva, les jeux didactiques ont quatre niveaux métaphoriques qui assurent l'unité, pour qu'un jeu puisse fonctionner.

Le premier niveau fait référence aux matériels ludiques. Il y a des matériels empruntés des jeux traditionnels. Il s'agit des objets spécifiques pour n'importe quel jeu: « par exemple, les dés, les cartes à jouer ou les poupées. » (Note 6). On pourrait ajouter des pions, des jetons, des tables de jeux, des balles, des ballons. Dans les jeux didactiques les matériels peuvent aussi provenir d'une autre sphère que celle ludique, pour être combinés avec les matériels traditionnels. Par exemple, jouer au domino avec les activités quotidiennes. Comme supports matériels des jeux

didactiques, on peut utiliser des images, des dessins, des textes écrits, des maquettes, des feuilles avec des carrés, des fiches photocopiées, des crayons, des crayons de couleur, des stylos, des règles, des chansons, des marionnettes, la carte de la France, des bandes dessinées, des posters.

Les matériels des jeux doivent accomplir quelques conditions. Ce sont les éléments les plus attrayants pour les apprenants qui les déterminent à la première vue à s'impliquer dans les jeux. Les matériels des jeux doivent susciter aussi la curiosité de découvrir une nouvelle démarche pédagogique. Les matériels doivent être esthétiques d'une part, d'autre part, les matériels sont choisis d'une certaine manière pour faciliter le contact des apprenants avec la langue et la communication. À l'aide des matériels des jeux on a l'occasion de développer plusieurs intelligences. Dans les jeux, où il y a comme supports matériels des cartes, par exemples, on développe l'intelligence spatiale en demandant aux apprenants de repérer des objectifs touristiques ou de les dessiner dans la région où l'on les trouve et l'intelligence langagière si les apprenants sont sollicités de donner des indications pour arriver à un certain objectif touristique. Dans un jeu qui a comme support une chanson, on peut solliciter aux apprenants de dessiner les mots qu'ils entendent et qui manquent du texte. On développe en même temps l'intelligence spatiale, l'intelligence linguistique et l'intelligence musicale.

Le suivant niveau des jeux didactiques dont parle Silva fait référence aux règles des jeux qui mettent « en marche un certain nombre de mécanismes et de principes précis » (Note 7). Il y a quatre types de règles.

Ce sont les règles spécifiques pour chaque jeu. Il est recommandé d'adapter des jeux traditionnels, dont les règles sont déjà connues par les apprenants, le jeu devient praticable et il ne faut pas créer des confusions avec les consignes langagières demandées par les jeux en même temps. Par exemple, dans un jeu de domino avec les activités quotidiennes, on sait déjà le principe d'association des pièces. Dans ce cas, les apprenants doivent associer un verbe qui décrit une action quotidienne avec une image correspondante. Dans un jeu de mime, les apprenants savent qu'il faut deviner en français de quel objet ou de quelle activité il s'agit. On peut introduire aussi des règles des jeux moins connues auxquelles les apprenants doivent s'habituer ou des règles qui appartiennent aux jeux plutôt plus connus dans l'espace francophone. Par exemple, le jeu du bonhomme (où il faut lancer un dé qui indique quelle partie du corps d'un bonhomme déjà numérotée, on peut dessiner. Le numéro six lancé au dé permet de dessiner une partie du corps à son choix).

Il y a les règles respectées par tous les joueurs entraînés dans le jeu. Les apprenants savent entrer en jeu, ils ne renoncent pas aux jeux d'où ils ne sortent pas, ils affrontent les difficultés pour finir le jeu, ils doivent être motivés pour continuer.

On observe les règles plus singulières appliquées d'une manière personnalisée par les joueurs. Ils appliquent leurs propres stratégies pour gagner. Il y a des joueurs qui supervisent avec attention le déroulement du jeu pour savoir quelles variantes ont été éliminées pour savoir quelles sont les variantes encore valables. C'est le cas du jeu "Le Pendu", quand les apprenants ne répètent plus les lettres déjà dites qui ne se trouvent pas dans le mot à deviner. Il y a des joueurs qui veulent connaître les jeux dans les moindres détails pour comprendre ce qu'ils ont à faire à chaque pas, pour se mobiliser pour s'encadrer dans la durée du jeu. Il y a aussi des règles dans les groupes, où les joueurs distribuent les tâches entre eux pour finir le plus vite le jeu et pour aboutir à un résultat. Il y a des groupes qui aident les joueurs plus faibles pour donner une bonne réponse pour ramasser des points.

La dernière catégorie de règles fait référence aux règles générales qui favorisent le déroulement du jeu dans un certain espace et pour un certain public. Ces règles font référence à une certaine discipline pendant le jeu. On peut conseiller les apprenants afin de trouver vite son groupe quand on annonce déjà le moment où un jeu sera déroulé pendant la classe. On peut se grouper en silence, surtout si on a établi une certaine place dans la classe pour chaque groupe et même un symbole pour chaque groupe (par exemple, le groupe 1, 2,3 etc.). Il faut établir que pendant le moment où l'on résout les tâches du jeu il faut parler à voix basse. Puis, on établit que l'on cesse à travailler les tâches du jeu quand le temps a expiré, mais aussi en quel ordre chaque groupe et chaque membre prend la parole, (par

exemple, au sens des aiguilles d'une montre). Il faut garder le silence quand un joueur parle, on intervient seulement avec l'accord du professeur. Ce sont des règles générales que l'on travaille aussi pendant d'autres activités de la classe de français langue étrangère.

Le troisième niveau des jeux didactiques est le contexte ludique. Le contexte ludique fait référence au cadre qui indique si un jeu peut être introduit pendant la classe de français langue étrangère. Il y a des conditions extérieures, par exemple l'espace où se déroule le jeu est propice ou non pour délimiter le groupe, pour assurer si c'est le cas des mouvements pendant le jeu. La perception des apprenants sur les jeux didactiques est tenue en compte, s'ils aiment cette activité, s'ils acceptent le groupe de travail, les membres avec lesquels ils entrent en interaction, s'ils comprennent les règles des jeux et s'ils les acceptent. Le jeu peut être introduit quand on s'assure que les apprenants ont toutes les ressources matérielles et les connaissances nécessaires pour résoudre les tâches du jeu. On doit s'assurer que les apprenants ont un bon état affectif et psychique pour commencer le jeu dans une atmosphère propice, agréable. Les expressions spécifiques pour le déroulement du jeu sont introduites dans ce contexte. Par exemple, "c'est ton tour", "passe-moi le dé", "comptez les cases". On introduit des actions spécifiques seulement aux jeux, par exemple couper, mélanger, distribuer, piocher les cartes ou les pièces de domino. On tire au sort par exemple, quelle maquette on peut décrire. Chaque nouvel élément introduit dans le jeu détermine les joueurs d'être à l'aise pendant le jeu, de leur attirer l'intérêt pour cette démarche d'apprentissage. On doit penser depuis le moment de la projection du jeu quelles sont les conditions qui rendent un contexte favorable au jeu.

Le dernier niveau du jeu est l'attitude ludique. « Même si le support, la structure et le contexte sont au rendez-vous il reste encore à passer du substantif "jeu" au verbe "jouer". Il manque l'attitude ludique, c'est-à-dire la conviction intime du joueur par rapport au sens de ses actes. » (Note 8). On doit penser depuis le moment de la projection du jeu comment on peut impliquer vraiment les joueurs dans le jeu, sans devenir des "joueurs-joués", qui sont dépassés par la démarche du jeu, mais d'être des "joueurs - jouants" qui sont impliqués activement, du point de vue cognitif, affectif, volitif dans le jeu, ils acceptent les règles, ils sont disponibles pour collaborer en groupe et pour se confronter dans la compétition entre les groupes. On ne doit pas obliger les apprenants à jouer, s'ils ne veulent pas. Il y a des variables qui indiquent si les apprenants sont des joueurs impliqués. On doit s'assurer que l'on a éloigné tous les aspects qui semblent négatifs. Par exemple, comment aider les apprenants de comprendre les tâches du jeu et les règles pour travailler. On doit être rassuré qu'ils ont les connaissances nécessaires pour résoudre le problème du jeu. Pour rendre l'attitude de joueurs aux apprenants, il faut lier très bien, mettre en concordance les premiers trois niveaux du jeu: les matériels, les structures et le contexte. On doit être créatif pour nouer les niveaux du jeu comme dans un tout.

Silva présente d'autres aspects pour rendre les jeux viables, avec des joueurs impliqués. Il faut premièrement penser aux stratégies qui rendent les apprenants conscients qu'ils deviennent joueurs. Le jeu doit avoir une certaine forme pour fonctionner. On croit qu'un jeu de compétition éveille l'esprit de jeu par le simple but que tous les joueurs se proposent: vouloir gagner, ramasser des points si les tâches sont bien accomplies, recevoir un prix, une récompense. On doit maintenir la motivation des apprenants toujours éveillée pour s'impliquer dans les jeux. On doit prévenir une attitude déçue des apprenants qui se considèrent les perdants par de stratégies de motivation et d'animation qui les rendent capables de continuer.

Dans cette étape de projection du jeu, il faut, si c'est le cas de préparer des activités alternatives pour les apprenants qui refusent de s'impliquer dans le jeu. Par ces activités on devrait accomplir les mêmes compétences comme dans le jeu qui sera démarré.

D'après l'étape où l'on a projeté le jeu didactique pour la classe de français langue étrangère, on va passer à l'étape de déroulement du jeu dans la classe. Dans cette étape il faut suivre les pas suivants pour assurer un contrôle de cet outil: faire des préparations immédiatement avant le jeu, pendant le jeu et après le jeu. Au moment où on a décidé d'introduire le jeu dans la démarche didactique dans la classe, il faut s'assurer que les apprenants ont les

connaissances nécessaires pour accomplir les tâches pour acquérir les compétences générales et langagières prévues dans le jeu projeté. Si la réponse est affirmative, il faut organiser les apprenants, les grouper. On doit obtenir des groupes équilibrés, avec le même nombre de membres, si c'est possible. Les membres de chaque groupe sont placés face à face pour pouvoir collaborer. On doit observer une délimitation de chaque groupe qui doit être identifié par un nombre ou par un nom attribué pour pouvoir donner la parole à chaque groupe par tour de rôle.

Il faut obtenir une atmosphère propice au jeu et il faut distribuer les matériels pour le déroulement des jeux. Si c'est le cas, il ne faut pas obliger les apprenants à s'impliquer dans le jeu, s'ils refusent. On doit leur donner les matériels prévus qui remplacent le jeu, avec le même objectif à accomplir comme dans le jeu déroulé.

Après les préparations qui tiennent de l'organisation du cadre de jeu et des participants, on doit annoncer le jeu et son objectif à développer, les activités langagières comme les tâches des apprenants à accomplir. Mais, premièrement pour attirer l'attention des apprenants, on peut présenter un conseil, une astuce ou une note culturelle, en liaison avec l'activité du jeu. On explique quels sont les avantages langagiers des activités du jeu. On annonce aussi la manière de ramasser des points pour obtenir une récompense ou une note. On annonce la durée pour accomplir la tâche établie. On présente la règle du jeu quand on est sûr que tous les apprenants ont reçu les matériels nécessaires et on s'assure que l'atmosphère est favorable. On s'assure que tout le monde a compris toutes les explications déjà énoncées et si c'est le cas on les énonce en langue maternelle. On peut démarrer le jeu quand toutes les conditions antérieures sont accomplies.

Pendant le jeu on doit être attentif au déroulement du jeu, on doit chronométrer le temps nécessaire pour finir des activités du jeu, on anime les groupes à collaborer pour accomplir l'objectif du jeu. On veille au respect des règles du jeu, on donne des suggestions supplémentaires pour chaque groupe d'une manière équitable pour pouvoir accomplir les tâches, on guide les groupes, si c'est le cas d'aboutir au résultat demandé par le jeu, sans juger les joueurs, sans avoir un air de supériorité. En observant l'activité de chaque groupe, on verra quelles sont les difficultés avec lesquelles se confrontent les joueurs, il faut les retenir pour les rediscuter après le jeu. Pendant le jeu, on doit veiller si les joueurs utilisent le vocabulaire spécifique au jeu, s'ils font des interactions, s'ils sont impliqués, s'ils ont les connaissances pour continuer. Il faut aussi observer les obstacles qui empêchent le bon fonctionnement du jeu pour savoir la fois prochaine quels aspects on peut adapter aux besoins des apprenants. On souhaite que le jeu ne soit pas bloqué parce que la confiance des apprenants dans le jeu sera diminuée les fois prochaines. Il y a par exemple, des groupes rapides qui finissent plus vite les tâches et pour ne pas laisser un temps inoccupé on pourrait continuer par d'autres variantes du même jeu. Par exemple, dans un jeu où, l'on demande, par la production orale à un membre de chaque groupe de faire deviner des animaux à son groupe à l'aide des cartes et les tâches sont vite accomplies, on pourrait réutiliser les cartes. On continue le jeu en montant les mêmes cartes et en demandant aux joueurs de décrire par la production écrite les animaux trouvés sur les cartes. Un joueur d'un autre groupe est sollicité de dessiner l'animal décrit par l'équipe adverse. Cette démarche pendant le jeu est importante: « d'une part, repérer ce qui sera à reprendre avec le groupe après le jeu, qu'il s'agisse des détails sur le fonctionnement ludique de la partie ou d'éléments langagiers à reconstituer collectivement ; d'autre part, identifier les modifications à envisager lors d'utilisations postérieures, que ce soit pour parfaire l'activité ou pour l'adapter à de nouveaux publics ou objectifs. » (Note 9).

Après l'accomplissement des tâches, on donne la parole à chaque groupe, à tour de rôle, si c'est un jeu de compétition, on accorde des points pour chaque réponse correcte. Il faut intervenir pour corriger les réponses, si c'est le cas. On se rend compte si les objectifs ont été atteints. On pourrait faire une révision des connaissances acquises par les joueurs où on met en évidence les aspects essentiels. Si l'on travaille le genre des noms qui font partie du champ lexical du logement, on pourrait rappeler, par exemple après le jeu seulement les noms qui n'ont pas le même genre en français et en roumain. Par exemple: un/le canapé, une/ la cheminée, un / l'oreiller, un /le séjour, un/le lavabo ou un/l'évier, une/l'armoire. On favorise ainsi la consolidation et le transfert des acquisitions.

À la fin, les apprenants ramassent les matériels, on les conseille de remettre toutes les choses en ordre. Puis, on continue l'activité suivante prévue pendant la classe.

Silva croit que le jeu peut être « un outil à part entière pour la classe de français langue étrangère. » (Note 10). La didacticienne explique quelles sont les conditions pour transformer le jeu dans une réussite pédagogique. Une condition est que l'enseignant doit projeter un jeu d'une manière rigoureuse pour pouvoir accomplir une compétence visée. Pour observer le rendement du jeu, il faut savoir créer un cadre propice et un certain état affectif des joueurs, avant de démarrer le jeu. Le jeu doit être cohérent avec les autres démarches méthodologiques de la même leçon. Il faut l'organiser très bien pour déclencher des activités langagières. Une autre condition est de « ne pas chercher dans le jeu un outil miraculeux » (Note 11), mais de se rendre compte si les apprenants aiment les jeux, si les jeux s'inscrivent dans leurs possibilités de faire des progressions, s'ils deviennent de vrais joueurs qui veulent fortement collaborer, trouver les solutions demandées, faire face à la compétition, pouvoir et désirer se redresser s'ils ne réussissent pas à devenir toujours les gagnants.

Il est recommandable de ne pas introduire brusquement les jeux didactiques dans la classe de français langue étrangère, sans préparer le terrain d'avant. On doit travailler au début des jeux didactiques dont les activités sont courtes et simples, dont les résultats sont évalués et puis on tire les conclusions. On explique aux apprenants que les jeux didactiques ne sont pas seulement un simple jeu d'enfance. Les jeux didactiques ont à la base des structures des jeux déjà connus et on ajoute dans les jeux des activités langagières à accomplir, basées sur des interactions pour réviser les connaissances déjà apprises. Les jeux didactiques sont un véritable espace de la pratique de la langue. Il s'agit d'une démarche pédagogique qui respecte les indications du programme ayant un rôle communicatif qui aide les apprenants à résoudre des problèmes de communication. Les apprenants doivent comprendre que les jeux didactiques sont des outils pédagogiques toujours prêts à s'adapter non seulement à leurs besoins langagiers, mais plus que ça. Les jeux impliquent aussi des compétences générales par lesquelles on apprend une bonne conduite et on s'adapte aux habitudes de l'espace francophone. Il est préférable de choisir un jeu simple avec des résultats immédiats au lieu d'un jeu trop compliqué qui détermine une perte dans les détails. On doit aussi dépasser la méfiance dans les jeux, il faut être convaincu que les jeux apportent des bénéfices dans la progression des apprenants. Il faut observer par les jeux la capacité des apprenants de prendre la parole en français langue étrangère comme dans un contexte social. Mais, pour cela, on doit respecter une rigueur, on doit être toujours créatif, convaincu qu'un jeu est adéquat au public, qui l'accepte et le joue au sérieux.

Il faut s'assurer que l'on ne perd pas le temps par le jeu. On doit utiliser les jeux didactiques seulement si les apprenants savent trouver vite leur groupe de travail avant les jeux, s'ils respectent la discipline, s'ils savent quand ils prennent la parole, s'ils sont polis avec les membres du groupe et avec les adversaires, s'ils apprennent à respecter les consignes des jeux, si pendant le jeu ils déroulent des échanges bénéfiques avec les membres de son groupe et avec l'enseignant qui circule entre les groupes, si par le jeu les apprenants qui deviennent des joueurs impliqués forment une attitude positive envers l'apprentissage du français langue étrangère.

Une difficulté du déroulement des jeux didactiques est de réduire le bruit qui apparaît quand les membres des groupes font des interactions. Dans ce cas on doit maîtriser des stratégies pour garder une atmosphère où les joueurs doivent se concentrer sans être dérangés. Silva donne le conseil d'annoncer « par exemple à voix basse: "Chut... Pendant ce jeu, nous sommes tous des espions... Il nous faut rester discrets ... Parlons à voix basse..." » (Note 12).

Dans toutes les intrusions du jeu dans la démarche pédagogique on doit être attentif pour préparer très bien le jeu, on doit tenir compte de toutes les étapes de penser le jeu, de fabriquer le jeu, d'appliquer le jeu, d'observer le déroulement du jeu et de tenir compte de certains aspects qui indiquent le perfectionnement de cet outil. De cette manière, on gagne de la confiance que l'on maîtrise cet outil. Il est désirable que l'on fasse des échanges d'opinion sur cet outil avec d'autres praticiens du jeu pour partager son expérience et pour la perfectionner.

(Extrait du mémoire *Le jeu, une source de coopération et de compétition en classe de FLE*)

Notes

1. Petty G. (2007). *Profesorul de azi. Metode moderne de predare*, Editura Atelier Didactic, București, p.238
2. Siek-Piskozub T. (1997). *Jocuri și activități diatractive în învățarea limbilor străine*, Editura Polirom, Iași, p.16
3. Tagliante C. (1994). *La classe de langue*, CLE International, Paris, p.18
4. Caillois R. (2001). *Man, Play and Games*, sur le site books.google.ro/books?id=bDjOPsjzFC4C&printsec=frontcover&dq=caillois+man+play, consulté le 06.07. 2018
5. Silva H. (2008). *Le jeu en classe de langue*, CLE International, Paris, p.37
6. Idem, p. 15
7. Ibidem, p.16
8. Silva H. (2008). *Le jeu en classe de langue*, CLE International, Paris, p.18
9. Silva H. (2008). *Le jeu en classe de langue*, CLE International, Paris, p.39
10. Idem, p.40
11. Ibidem, p. 38
12. Ibidem, p.34



Le français par la chanson

et le chant choral

*Professeure Marcela Barbu
Collège National Mircea cel Bătrân,
Râmnicu-Vâlcea, jud. Vâlcea*

L'année 2019 a vu naître l'initiative du Président Emmanuel Macron intitulée « Mon idée pour le français ». En ce sens, il a rendu hommage aux enseignants de FLE et les a conviés à alimenter le plan « Une ambition pour la langue française et le plurilinguisme » par des actions concrètes concernant l'usage et le rayonnement de cette belle langue. C'est un plan vaste qui comporte 33 mesures organisées autour des trois axes : *apprendre, communiquer et créer* en français.

„ Le professeur de français est cette figure centrale qui forge l'esprit, la sensibilité, la mémoire, la curiosité car la grammaire, le vocabulaire, l'étymologie et la littérature sont le terreau où nos vies s'enracinent” a également souligné le chef de l'Etat français, estimant que „tous ici avons une dette à l'égard de ces éveilleurs” .

En effet, ce sont les professeurs qui préparent les nouvelles générations, non pas seulement à passer tel ou tel examen mais à devenir, à leur tour, acteurs d'un monde qui change.

Dans notre pays, l'année 2019 a été balisée par des activités organisées dans le cadre de la Saison France-Roumanie 2019 (1^{er} Décembre 2018 – 14 Juillet 2019) labellisée par l'Institut Français de Bucarest. Ainsi, des actions complexes ont été mises en œuvre, ayant comme enjeu majeur l'opportunité pour le public français „ d'avoir un autre regard sur une Roumanie dynamique, créative et en pleine métamorphose et de (re)découvrir la richesse de notre histoire commune” et, en contrepartie, l'opportunité pour le public roumain de „ porter un nouveau regard sur une France contemporaine, attractive et inventive et redonner l'envie de France à la jeune génération”.

La Saison s'est proposé de convaincre et de rassembler prioritairement un public jeune et dynamique, de mobiliser ses énergies et ses idées tout en stimulant sa curiosité, son enthousiasme et sa réflexion participative.

De nombreux acteurs de la francophonie des deux pays ont été activement impliqués afin de mener à bon terme cette initiative: les autorités locales, les professeurs de FLE de Roumanie, des artistes des deux pays.

Parmi ces derniers, nous nous devons de mentionner Pierre Donoré, musicien, chanteur, compositeur et interprète français (<http://www.donore.fr/>). Présent à Râmnicu-Vâlcea au mois d'avril 2018, en tant que président du jury du festival "Chansons sur scène" organisé par le Collège National *Mircea cel Bătrân* de Râmnicu-Vâlcea, l'artiste nous a fait part de son projet „ *Le français par la chanson et le chant choral*”. Un défi particulier et unificateur pour les élèves, les professeurs de français et les chefs de chœur de plusieurs départements du pays, défi que nous avons décidé de relever sans aucune hésitation et pour la réalisation duquel nous avons déployé nos ailes, histoire de contacter et de d'entraîner des professeurs de français et des élèves de plusieurs départements. Suite à ces discussions, nous avons pu avancer dans la mise en place de ce projet original et audacieux, de sorte que la tournée roumaine de l'artiste, accompagné de deux autres musiciens, s'est déroulée, ville par ville, suivant ce programme:

Ville par ville :

14/05/19 – Brasov - <https://www.facebook.com/events/812295455789921/>

15/05/19 – Buzau - <https://www.facebook.com/events/2910012089012664/>

16/05/19 – Bucarest - <https://www.facebook.com/events/237680927164642/>

17/05/19 – Cluj-Napoca - <https://www.facebook.com/events/2196889287294802/>

21/05/19 – Iasi - <https://www.facebook.com/events/242074003350780/>

23/05/19 – Ramnicu Valcea - <https://www.facebook.com/events/541319203033134/>

24/05/19 – Targu Jiu - <https://www.facebook.com/events/280739149218356/>

27/05/19 – Craiova - <https://www.facebook.com/events/244917486423677/>

En ce qui concerne la ville de Râmnicu-Vâlcea, une équipe de 5 professeurs a été la référence de Monsieur Pierre Donoré pour préparer et organiser les répétitions avec les chorales réunies „ChoRéMi” (Collège National *Mircea cel Bătrân*) et „Cantus” (Lycée d'Arts Victor Giuleanu) : Marcela Barbu, Elena Corbeanu et Anca Tulugea, professeures de français au Collège National *Mircea cel Bătrân*, Gabriel Pătrulescu (Collège National *Mircea cel Bătrân*) et Marian Cristian Stroe (Lycée d'Arts Victor Giuleanu) –chefs de chœur. Grâce aux efforts concertés de tous ces grands et petits acteurs de la francophonie et aussi grâce à la générosité de notre sponsor principal, BRD-Oltenia, c'est avec une immense joie que nous avons pu voir nos actions menées tambour battant pendant plusieurs mois concrétisées par un concert envoûtant et enthousiasmant. Une belle aventure teintée d'amitié, de partage, de rythmes et de sourires pour laquelle nous remercions l'Institut Français qui a impulsé cette Saison, de même que tous les participants à ce projet innovant. Le seul « problème » est que cette rencontre musicale a fait des ricochets et que nos élèves n'envisagent guère de s'arrêter en si bon chemin. Nous non plus d'ailleurs.

Nous sommes persuadés que le projet „ Le français par la chanson et le chant choral” a favorisé les synergies entre les divers passeurs de langues et de cultures Franco-Roumains animés par un désir commun et qu'il répondu au maximum aux objectifs fixés par la note d'intention des commissaires généraux Jean-Jacques Garnier et Andrei Țârnea.

Podu Turcului - BACĂU





Photos concert Pierre Donoré



LES JEUX DE COMPETITION

ET LEUR PLACE EN CLASSE DE FLE

*Prof. Alina Laura CLINCIU
C.N. "A. Șaguna" Brașov*

Parmi les orientations de la didactique du français langue étrangère, la sémantique du terme "jeu" s'enrichit par l'initiative de rendre les jeux didactiques des outils pédagogiques. De cette perspective, les jeux didactiques sont des méthodes actives-participatives.

La pratique des jeux didactiques dans la classe de français langue étrangère est déterminée par leurs nombreux avantages pédagogiques et didactiques. Les jeux didactiques offrent la possibilité de communiquer en français langue étrangère avec des locuteurs de la langue-cible qui interagissent pour résoudre la tâche d'un jeu. Ces outils fournissent tous les types de motivation pour apprendre le français langue étrangère par l'aide accordée aux apprenants pour surmonter les blocages dans un espace ludique familier par le travail en groupe. L'encouragement de prendre la parole est assuré par une nouvelle perception sur l'erreur qui est immédiatement remédiée d'une manière subtile. Par la large variété des jeux didactiques, on développe tous les types d'intelligence, l'attention des apprenants, leur disposition d'être créatifs et leur prédisposition à travailler en groupes. Les jeux renouvellent les relations entre l'enseignant et les apprenants. L'enseignant devient un animateur, un consultant et même un évaluateur sur place qui relève de la performance des apprenants. Les apprenants ont la possibilité de choisir de participer aux jeux didactiques et par les jeux on doit assurer leur stabilité émotionnelle et physique.

La théoricienne des jeux didactiques, Haydée Silva met en évidence les difficultés issues pendant la pratique des jeux didactiques, d'ordre contextuel, d'ordre technique, mais aussi des difficultés déterminées par les conditions des apprenants dans leur groupe de travail. On offre les pistes pour surmonter ces inconvénients. Une expérience solide et une base théorique sur les jeux didactiques permettent d'éliminer les imperfections. Une fois un jeu pratiqué, on doit l'analyser à travers le prisme théorique, pour le renouveler et le réadapter. Même si on est novice dans la pratique des jeux, on doit choisir des activités simples et courtes, au but de s'expérimenter pour pouvoir saisir le plaisir du public qui se voit en état de communiquer en français langue étrangère comme dans un contexte social.

Les jeux didactiques de la classe de français langue étrangère sont construits attentivement. On analyse premièrement la planification par l'unité d'enseignement pour le français langue étrangère et on observe une compétence spécifique que les apprenants doivent acquérir en liaison avec un contenu. Puis, on établit l'objectif du jeu à projeter, pour établir une capacité pour développer la compétence visée à l'aide d'une activité établie, comme la tâche du jeu. En tenant compte de ces dates pédagogiques, on choisit un jeu de l'espace ludique, avec ses quatre éléments. Il y a le support matériel du jeu qui doit être attrayant, les règles claires des jeux qui doivent dynamiser l'activité, le contexte ludique par lequel on décide quand on introduit un jeu dans la classe pour assurer une atmosphère bénéfique au jeu et pour mettre en œuvre la communication en français langue étrangère. Il y a aussi l'attitude ludique des apprenants qui se transforment en joueurs- jouants, surtout s'ils s'inscrivent dans la compétition pour gagner, pour aboutir à une récompense ou même pour accepter un gage pour s'échapper du statut de perdants. Si la structure ludique répond aux besoins pédagogiques établis et au niveau de la langue cible des apprenants, on peut projeter des jeux didactiques. La projection didactique des jeux se réalise par étapes,

conformément à la théorie. Avant les jeux, il faut adapter la structure ludique trouvée à ses intentions pédagogiques pour correspondre aux besoins des apprenants. D'après les intentions pédagogiques, on choisit la forme des jeux didactiques. Par exemple, par l'aspect coopératif des jeux didactiques, on vise le renforcement des connaissances et par leur esprit de compétition on vise l'évaluation plus fréquemment formative des acquis pour créer une atmosphère plus motivante en état de gérer la performance. On décide quelles composantes de la compétence communicative et langagière on peut exercer aux apprenants. On décide les aspects d'une organisation rigoureuse: la durée d'un jeu, les activités déroulées, la structure des groupes, les matériels, la manière de transmettre les consignes claires et exactes des jeux, pour être comprises, l'organisation de l'espace, les étapes pour prendre la parole. Le scénario des jeux didactiques doit être logique, rigoureux pour devenir applicable. Pendant le jeu, on doit assurer l'atmosphère propice, même par une simple procédure de tirage aux sorts, on introduit les apprenants dans l'espace ludique. On doit aussi se rassurer que les apprenants ont compris les consignes pour jouer et on doit animer les joueurs. On circule entre eux, on fait des suggestions qui règlent même leur niveau de langue. On détermine les interactions autant dans le groupe de joueurs qu'entre les groupes. Après le jeu, on réfléchit si par l'activité déroulée, les apprenants ont accompli l'objectif proposé, on analyse les résultats des jeux sur les acquis des apprenants et surtout les détails qui devraient être mis au point pour pratiquer des jeux mieux conçus.

Les jeux didactiques sont adaptables dans tous les moments de la leçon, comme dans des situations d'évaluation pendant la classe de français langue étrangère. Les matrices des jeux proposés dans cet article sont valables pour le public choisi, utilisateurs élémentaires. Les besoins de ces utilisateurs élémentaires sont d'être encouragés à s'exprimer, oralement et à l'écrit, en français langue étrangère d'une manière simple, mais sûre. La communication en français langue étrangère doit être encouragée par la révision des connaissances de langue pour les mettre immédiatement en pratique par les jeux didactiques. Le but en est de les fixer et les renforcer dans un contexte d'évaluation formative. Il faut rassurer dans ce contexte une cohérence entre les activités des jeux qui fixent, renforcent et même assurent le transfert des connaissances. La motivation des apprenants est soutenue par l'esprit de compétition des jeux et pour la compétition on se prépare aussi par la coopération dans son groupe, où l'on fait l'échange des informations pour aboutir à un résultat. Pour garder le plaisir de jouer, on a maintenu dans l'évaluation sommative la structure des jeux didactiques, par l'introduction des tableaux à compléter, des carrées à dessiner, des mots croisés à remplir. L'évaluation sommative par les jeux devient plutôt encourageante pour les apprenants. S'ils découvrent dans un rébus un mot clé après avoir donné ses réponses pour être évaluées, ils se rassurent de leur bon travail. Pour les raisons d'assurer l'objectivité de l'évaluation sommative, on n'a pas mis l'accent sur l'interaction. Mais, par le jeu de l'oie prévu avec des questions aux réponses courtes ouvertes, on peut déterminer des interactions dans le groupe pendant l'évaluation sommative. Mais, pour assurer l'objectivité on propose une fois prochaine dans ce jeu le même parcours prévu avec les pions, mais avec une grille de questions différentes pour chaque joueur. Dans l'autoévaluation, on propose une compétition entre deux membres de la même équipe. La raison est d'assurer la performance de communiquer en français langue étrangère ayant un point de comparaison. On propose l'autoévaluation par des structures ludiques qui apportent des supports pour rendre facile l'autoévaluation. Par le dessin d'une ligne de gravure qui unit les cases d'un tableau qui indiquent les réponses correctes, on assure une grille graphique pour l'autoévaluation. Le tapis coloré est un autre exemple pour s'évaluer si l'on a bien coloré des cartes avec des couleurs indiquées, selon la distinction des informations vraies ou fausses, dans un texte écrit en français langue étrangère. Par les concours inspirés de l'espace interactif télévisé, on organise des compétitions attrayantes pour favoriser la communication en français langue étrangère dans un espace de détente.

Les jeux didactiques, pliables sous la forme de coopération et de compétition ont le but d'inviter les apprenants à une démarche communicative motivante pour assurer le progrès mesurable dans l'apprentissage du français langue étrangère. Cet outil a sa place dans le projet didactique près d'autres méthodes pédagogiques que les enseignants doivent toujours enrichir et perfectionner selon les besoins et le niveau de langue de chaque public.

Bibliographie et sitographie

Grandmont N. (1997). *La pédagogie du jeu*, Université de Boeck, Bruxelles

Keller F. (2016). *Exercices de communication non-violente*, Editura Trei, Bucuresti

Leblanc M.C. (2002). *Evaluation de l'interaction dans les jeux de rôles de français langue étrangère*, Harmattan, Paris

Milcu M. (2005). *Psihologiarelațiilor interpersonale. Competiție și conflict*, Ed. Polirom, Iași

Payet A. (2010). *Activités théâtrales en classe de langue*, CLE International

Siek-Piskozub T. (1997). *Jocuri și activități diatractive în învățarea limbilor străine* Editura Polirom, Iași

Silva H. (2008). *Le jeu en classe de langue*, CLE International, Paris

Brougère G. (2006). *Jouer/Apprendre*, dans la revue L'orientation scolaire et professionnelle, no. 35/3/2006, p. 479-481

Chiss J. L. (1986). dans l'article *Interaction pédagogique et didactique des langues (de la classe de FLE à la classe de FLM)*, dans la revue Langue française no.70, p.88-97

Coste D. (1980). *Analyse de discours pragmatique de la parole dans quelques usages d'une didactique de langue* dans Applied Linguistics, 1980, Vol I, nr. 3, p. 245-260

Silva H. (2009). dans l'article *La créativité au jeu en classe de Français Langue Etrangère*, dans la revue Synergies Europe, no.4, p.105-117

Silva H. (2000). dans l'article *Les jeux de société: adaptations et détournements*, dans la revue Les Cahiers de l'ALIPUT, vol. XIX, no.3, p. 14-27

www.actibloom.com/la-playdagogie-une-méthode-active-et-participative.html, consulté le 12.06.2018

Giai-Miniet S. (2017). *La place du jeu dans les programmes*, sur www.reseau-canope.fr/savoirscdi/cdi-outil-pedagogique/apprentissage-et-construction-des-savoirs/education-et-pedagogie-reflexion/organiser-et-animer-des-espaces-pedago-ludiques-du-cdi, consulté le 21.06.2018



Les quatre niveaux sémantiques du jeu

*Prof.dr. Olaru Simona Cristina
Le Collège National « Iulia Hasdeu », Bucarest*

Le philosophe Jacques Henriot souligne à juste titre que le jeu est toujours une métaphore, et qu'il convient de distinguer les différents niveaux de référence sémantique auxquels cette métaphore ludique renvoie: le matériel, le contexte, la structure et l'attitude.

Ces quatre catégories permettent de prendre en compte la plupart des sens attribués au phénomène ludique et de mieux comprendre ce qui les unit et ce qui les sépare.

▪ Le matériel ludique

Le jeu en tant que matériel concerne les objets- généralement concrets- dont on fait l'usage pour jouer. Le matériel ludique, c'est ce avec quoi on joue.

Par rapport au matériel, la classe de langue est un espace privilégié dans la mesure où ses acteurs sont aux prises avec la langue et la communication et presque tout peut y servir de support : images, documents audio et vidéo, cartes, objets quotidiens, objets insolites, corps, sons, mots, concepts, etc.

Il est fortement conseillé de se munir pour la classe de FLE de supports variés et polyvalents car le plaisir esthétique d'un support attrayant permet de marquer l'activité d'une empreinte affective : on se souviendra mieux d'une règle de grammaire, d'une série d'unités lexicales ou d'une séquence d'interaction si on y attache le souvenir d'objets et d'activités concrètes auxquelles on a participé.

Dans ce sens, voici quelques idées d'accessoires utiles en classe de langue :

- Dés de différentes tailles et couleurs, depuis les plus classiques à 6 faces jusqu'aux plus originaux (des dés polyédrique à 11, 12, 20 ou 100 faces ; des dés non-numérotés, des dés sphériques. Ceux-ci peuvent être utilisés pour tirer au sort pour travailler les chiffres, etc.
- Accessoires sonores (tambourin, sifflets, grelots, pipeau, canard jaune qui couine lorsqu'on le presse, sonnette de vélo, trompette en miniature) utiles pour signaler le début ou la fin d'une partie, pour suggérer un rythme lors des activités impliquant le mouvement, pour indiquer une erreur. Par exemple, nous pouvons travailler la prononciation avec un canard sonore en plastique : nous annonçons les élèves qu'on a invité en classe un phonéticien très tatillon qui hurle dès qu'il entend une erreur.
- Boîtes et autres contenants (chapeaux, sac en tissu, corbeille, cornets...) indispensables pour ranger les jeux, pour attirer l'attention des apprenants dès le début de la séance.
- Jetons, pions, figurines et autres objets en miniature- utiles pour jouer à des jeux où chaque joueur est représenté par une pièce différente ; pour tenir les scores, pour pratiquer le tirage au sort.
- Chronomètres (montres de précision, minuteurs de cuisine, sablier aux durées diverses) qui permettent de calculer facilement et sans polémique la durée des tours de jeu, des tours de parole, des délais pour accomplir la tâche, etc.
- Petits cadeaux (médailles ou fleurs en papier, autocollants rigolos, jolies images- cartes postales, vignettes, etc.) pour récompenser les gagnants.
- Accessoires pour l'expression dramatique (foulards colorés, vieux vêtements, bijoux fantaisie,

accessoires de coiffure, etc.) pour les mises en scène, les jeux de rôle, les improvisations.

- Des corps de mots, d'images et objets (activités quotidiennes, vêtements, nourriture, verbes courants, thèmes de discussion sur l'interculturel, personnages historiques francophones et universaux, etc.).

La liste d'accessoires potentiels est infinie et la diversité des supports disponibles à fabriquer est immense.

- Les structures ludiques

Chaque jeu possède un système de règles propres, une structure ludique mettant en marche un certain nombre de mécanismes et de principes précis. La structure, ou plutôt les structures, donnent formes aux jeux et permettent de reconnaître ce à quoi on joue.

Pour exploiter pleinement le matériel de jeu, il est indispensable d'avoir une bonne connaissance des structures ludiques, des plus abstraites aux plus concrètes, des plus générales aux plus singulières.

Indubitablement, plus la gamme de structure ludiques maîtrisées par l'enseignant est large, mieux il sera en mesure de répondre à des besoins pédagogiques variés.

- Le contexte ludique

L'actualisation du jeu, lorsqu'elle survient, s'inscrit dans des conditions de réalisation spécifiques ; c'est alors qu'intervient le contexte ludique.

Le contexte en classe de FLE inclut « l'ensemble de circonstances extérieures au jeu dans lesquelles s'insère le fait ludique : les variables socioculturelles, la situation spécifique de réception et la manière dont un jeu s'inscrit dans la culture ludique individuelle ou collective. » (Silva, Haydée, *Le jeu en classe de langue*, Edition CLE International, Paris, 2008, p.17).

La prise en compte des variables socioculturelles permet d'intégrer à la démarche pédagogique le rapport du jeu à l'histoire et à l'idéologie du contexte d'un enseignement précis, en exploitant notamment les stéréotypes culturels.

L'analyse de la situation de réception permet de tenir compte de la langue, des valeurs, des goûts et des attentes de la société à un moment donné et de chaque individu. Elle englobe aussi les conditions matérielles concrètes du jeu, les rapports hiérarchiques et affectifs entre les joueurs, ainsi que le possible conflit avec la situation de réception.

- L'attitude ludique

Même si le support, la structure et le contexte favorable sont au rendez-vous, il manque quelque chose d'essentiel pour que l'on puisse passer du substantif « jeu » au verbe « jouer ». Il s'agit de l'attitude ludique, c'est-à-dire la conviction intime du joueur par rapport à ses actes. C'est elle qui véhicule bien des avantages reconnus au jeu ; car sans elle, le jeu devient simple exercice.

De plus, il convient de savoir qu'il ne suffit pas de mettre le jeu en actes pour que l'attitude soit acquise : un prétendu joueur peut parfaitement faire ce qu'on lui indique sans avoir la moindre conscience de jouer. Il ne suffit pas non plus de dire le jeu : on peut annoncer que l'on joue sans jouer vraiment – c'est trop souvent le cas en classe –. Le plus important, c'est de penser le jeu, autrement dit, d'attacher à ses actes – et à un éventuel dire – un sens de jeu.

« L'attitude ludique est pourtant impossible de programmer chez le joueur, dans la mesure où il s'agit d'un comportement subjectif déterminé par de trop nombreux facteurs. La seule solution consiste à travailler sur les trois niveaux préalables (matériel, structure, contexte), en évitant la focalisation sur un seul d'entre eux, car une

erreur courante est de croire qu'il suffit d'en toucher un pour les entraîner tous. Il faut que le professeur assume lui aussi, bien entendu, une attitude ludique, car les apprenants ne seront jamais dupes d'un jeu auquel l'enseignant ne croit pas. » (Silva, Haydée, *op.cit.*, p.18).

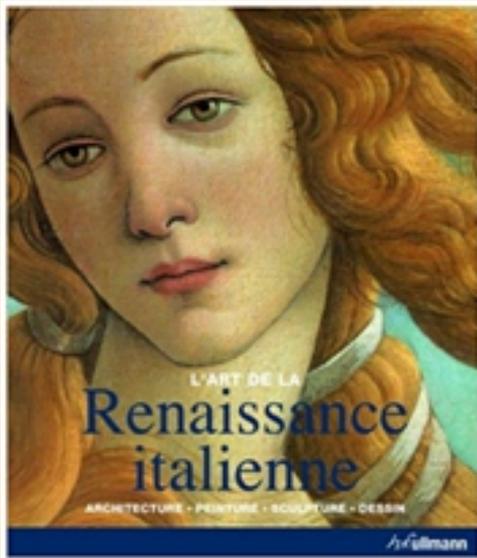
Bibliographie

- Silva, Haydée, *Le jeu en classe de langue*, Edition CLE International, Paris, 2008
- Weiss, François, *Jouer, communiqué, apprendre*, Edition Hachette, Paris, 2002



« L'IDÉAL DE BEAUTÉ

DANS LA PEINTURE ITALIENNE DE LA RENAISSANCE »



Prof. Doina Medrea
Collège National « I. L. Caragiale » - Bucarest

« La beauté consiste à chasser le superflu. »
Michel-Ange

Dès le XIV^e siècle, certains hommes se rendent compte qu'ils n'appartiennent plus au Moyen Âge. Il s'agit d'intellectuels comme le poète italien Petrarque, qui prône la redécouverte des auteurs anciens en respectant le texte original grec ou latin. Les savants italiens, puis européens, reviennent vers les textes de l'Antiquité de tous les anciens, qu'ils retraduisent et qu'ils redécouvrent. L'homme est alors représenté d'une façon nouvelle, il n'est plus entièrement soumis à la volonté de Dieu, il devient le centre du monde; pour y aboutir on reprend **l'idéal antique de la beauté**. La sculpture (bustes, statues équestres ou en pied) et la peinture (portraits, autoportraits ...) montrent le désir qu'ont les artistes d'être reconnus comme des créateurs et les mécènes comme des gens soucieux de la gloire de leur famille ou d'eux mêmes. Dans l'éducation on favorise tout ce qui peut être enseigné dans le but de développer les capacités physiques, esthétiques ou intellectuelles de l'homme. Ces ambitieux sont dits **les humanistes**.

La Renaissance artistique italienne connaît une « **Première Renaissance** », de début, au XIV^e siècle, une autre de grande importance, la « **Haute Renaissance** » aux XV^e et XVI^e siècles et une dernière, au XVI^e siècle, la « **Renaissance Tardive** » qui tend vers « **le maniérisme** ». Le développement de ces nouvelles conceptions artistiques est lié particulièrement à trois villes: **Florence, Venise et Rome**.



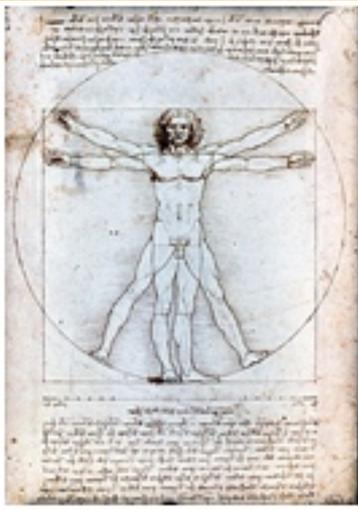
Carte des principaux foyers de la Renaissance italienne

A cette époque de la « **Première Renaissance** » (1420 - 1500), rien n'aurait été possible sans le mécénat. Un mécénat intéressé, évidemment, l'étalage du luxe des princes et la propagande de l'Eglise, mais néanmoins vital à l'éclosion de tous ces chefs-d'oeuvre. A Florence, le mécénat des Médicis commença sous Cosme l'Ancien (1386 - 1464), le fondateur de la dynastie de Médicis, grand-père de Laurent le Magnifique. Il faut dire que Florence jouissait alors d'une ère exceptionnelle de calme et prospérité. La famille **Médicis** consacre sa fortune, et celle de sa ville à enrichir, embellir sa cité, à en faire un foyer culturel et artistique. On fait peindre les fresques du couvent San Marco par **Fra Angelico** et on encourage **les innovations techniques dans la peinture**. On pourrait mentionner le «paradoxe» **Botticelli** (1444 ou 1445 - 1510), parce qu'il annonce l'humanisme sur le plan plastique, mais il reste attaché au gothique, en délaissant la perspective et le réalisme. Alors que, suivant l'innovation de Léonard de Vinci, les autres peintres choisissent les contours flous (technique dite du *sfumato*), Botticelli s'en tient au tracé net, aux lignes claires, au dessin. La piste Botticelli, qui privilégie l'imagination, n'est pas suivie. C'est **le réalisme**, fondé sur les règles de l'architecture, de **la perspective** et des calculs savants, qui va l'emporter. Avec « **La Naissance de Vénus** » (1485) Botticelli représente une Vénus pudique, dont l'attitude évoque la Vierge. Il montre la déesse sous les traits de Simonetta Vespucci. La nudité choquera Savonarole, qui va imposer une théocratie à Florence. Botticelli, proche de ce prédicateur, porte lui-même quelques-uns de ses nus féminins au "bûcher des vanités". On ignore s'il le fit volontairement ou de manière un peu forcée. En tout cas, après avoir rencontré Savonarole, Botticelli ne peignit plus de nus féminins.

D'autres peintres de cette période doivent être nommés pour leur inventions: **Paolo Uccello** (1397 - 1475) qui a fait des recherches presque obsessionnelles ; **Piero della Francesca** (v 1412 - 1492), qui a bien maîtrisé la perspective étant géomètre et mathématicien. **Fra Angelico** (1400 - 1455) qui jouait sur les ombres et la lumière et qui a donné de la profondeur à ses tableaux; **Masaccio** (1401 - 1428), considéré comme le plus grand peintre de la Première Renaissance, formé au contact des oeuvres de Donatello et de Brunelleschi, **Filippo Lippi** (1406 - 1469) qui a été le maître de Botticelli...

La « Haute Renaissance » (1500 – 1520) a porté l'art à la perfection, puisqu'elle relie le génie de Léonard de Vinci (1452 – 1519), la sérénité de Raphaël Sanzio (1483 – 1520) et l'inquiétude de Michel-Ange (1475 -1564).

Léonard de Vinci a marqué un pas décisif vers la «Haute Renaissance» en abolissant l'équilibre entre la ligne et la couleur au profit de la modulation chromatique des contours. Léonard remplace de plus en plus la ligne de contour et de démarcation par une modulation chromatique. Il a mis ses figures et ses objets comme derrière un voile en dissolvant les contours au profit de transitions chromatiques, technique que Vasari a appelée le "*sfumato*" (enfumé). Cette art, du «*sfumato*» a permis à Vinci de créer un effet vaporeux obtenu par superposition de glacis de peinture, de façon à plonger les contours dans le flou ; la technique reproduit le fonctionnement de la vision humaine : l'œil humain, en effet, perd, avec la distance, la netteté des objets, à quoi s'ajoutent l'accumulation de poussières atmosphériques qui s'interposent entre ces éléments éloignés et leur observateur. Cette technique a rendu célèbre «*la Joconde*» . Cet art de la symétrie et de l'équilibre est mis au service de l'humanisme : **l'homme**, dont Protagoras disait qu'il était **la « mesure de toutes choses »**, est considéré par la Renaissance comme **un être parfait**, à la fois parce qu'il est la créature de Dieu, et parce qu'il est gouverné par une raison dont son corps reflète les qualités ; le célèbre dessin de Léonard, «*L'homme de Vitruve*», illustre cette foi dans l'être humain : l'inscription simultanée du corps au sein de ces deux formes parfaites que sont le cercle et le carré, manifeste la perfection de l'homme, être de sagesse, capable d'accéder par ses propres forces à la Vérité, pour peu qu'il n'oublie pas les leçons des maîtres antiques. C'est **l'idéal de beauté** de l'époque.



Léonard de Vinci, *L'homme de Vitruve*

Raphaël fixe, lui aussi, **les canons de la beauté** pour des siècles. Ses oeuvres reposent sur **la mesure, la grâce, l'harmonie et visent la perfection**. Avec lui, la peinture a trouvé son expression achevée. Son art a profondément influencé la peinture occidentale jusqu'au XIX^e siècle. Son oeuvre est considérée comme **l'incarnation la plus pure de tous les idéaux de la Renaissance**. Il atteint et fixe une fois pour toutes l'apogée de la Haute Renaissance dans les fresques de la chambre de la Signature (1509-1511).

Michel-Ange a créé l'oeuvre la plus difficile à classer dans les normes idéales de la Haute Renaissance. Il a eu une vision plus inquiète de la place de l'homme au centre de l'univers. Il a réalisé une peinture expressive des corps qui retraduit la souffrance et l'angoisse, comme sa *Pietà* (1499) ou la « *Vierge Marie douloureuse* », tenant sur ses genoux le corps du Christ descendu de la croix avant sa mise au tombeau, sa résurrection et son ascension. Le Christ est représenté selon son âge et semble donc plus vieux que sa mère. Mais il y a une harmonie parfaite entre les deux corps qui semblent contrastés, mais en même temps unis. La sculpture, de forme approximativement triangulaire, joue sur le contraste entre le corps poli du Christ et les multiples plis du vêtement de la Vierge. Le Christ est de petite taille par rapport à sa mère. Le visage de cette dernière respire jeunesse, douceur et tristesse, choix esthétique de l'artiste, qui a préféré la beauté à l'exacerbation de la douleur. Ce choix est confirmé par la position de la main gauche de la Vierge, qui exprime paisiblement l'acceptation... Et la rare beauté de la Vierge est presque indescriptible. Malgré la douleur et la mort ... Un autre chef-d'oeuvre de Michel-Ange, « *David* » (1504) est inspiré de la Bible et de l'Antiquité, pour mieux exalter les vertus civiques de la [République florentine](#). La statue, qui constitue « *l'idéal du citoyen-guerrier* » (ce qui représente en fait l'incarnation de **l'idéal masculin de beauté** de la [Renaissance italienne](#)), est devenue le symbole de la ville de [Florence](#). Dans la peinture, Michel-Ange reprend les idées des artistes du XIV^e siècle (de Léonard), surtout sur la beauté des corps humains; il innove en mélangeant des **couleurs vives**, acides, claires et métalliques, en présentant de nouveaux thèmes (comme la Genèse). Il refuse d'utiliser des **contrastes de couleurs** trop appuyés, ce qui lui permet de mêler les corps avec le décor... Il est un des seuls artistes à avoir transposé **sa vision de sculpteur dans la peinture** : les corps peints ressemblent à ses statues. La réalisation de **la fresque du plafond de la Chapelle Sixtine** témoigne une maîtrise technique parfaite, accomplie. Considéré de son vivant un génie, Michel-Ange a été un **maître du sublime**. L'exigence de perfection à laquelle il s'est soumis et sa perception de l'opposition entre la détresse humaine et le monde divin confèrent à son oeuvre une force éternelle.

La Renaissance Tardive (1520 -1580) marque un certain changement dans la peinture italienne. Tout d'abord, pendant cette période, nommée « **le maniérisme** », les frontières italiennes sont dépassées. C'est un mouvement né en opposition avec les conventions artistiques et avec la perfection de la Haute Renaissance dans la représentation du corps humain et dans la maîtrise de l'art de la perspective. Le terme « *maniérisme* » (de l'italien *manierismo*, de l'expression *bella maniera*) est employé dans le sens de la touche caractéristique d'un peintre en

opposition avec la règle d'imitation de la nature. **La perfection formelle recherchée par la Haute Renaissance va être dépassée, en mettant l'accent sur le style de l'artiste, sa manière personnelle de peindre. Trois dominantes stylistiques** de ce courant artistique sont à signaler: **une exagération délibérée des mouvements ou des mimiques, les corps subissent une élongation** qui les éloigne des proportions idéales tant recherchées par les grands artistes de la Renaissance et, enfin, **les coloris très crus** vont rompre avec l'harmonie classique des couleurs. Cet art cherche à susciter un renouvellement de l'émotion artistique en provoquant l'observateur de l'époque. Il faut mentionner qu'il s'adresse à l'élite cultivée du XVI^e siècle. Le précurseur de l'école vénitienne, dont l'œuvre marque la rupture définitive avec le style gothique est considéré **Giovanni Bellini** (1425 - 1516) , qui a formé toute une génération de peintres, dont **Giorgione** (1477 - 1510), premier grand peintre vénitien du Cinquecento italien) et **Titien**, l'aîné du véritable **triumvirat vénitien** (qui compte **Titien, le Tintoret et Véronèse**) de la Renaissance Tardive.

De ces peintres **Titien** (1488-1576) marque de son empreinte les trois premiers quarts du XVI^e siècle. Ses œuvres se construisent à partir de la couleur. Il libère aussi la peinture des contraintes de la ligne et de la forme où elle était emprisonnée depuis le Moyen Âge finissant, et cela pour donner tout le pouvoir à la couleur. Il ne se soucie ni du contour ni de la perspective. Il construit à partir de la couleur. La palette de Titien était constituée de peu de couleurs, mais il jouait sur les contrastes (v. "**Vénus au miroir**", 1545). Il a une habileté particulière à faire ressortir les traits de caractère des personnages. La tradition vénitienne, attachée à la couleur, trouve en lui à la fois un point d'aboutissement et une ouverture vers **le baroque** qui s'épanouira au XVII^e siècle.

Pendant la Renaissance, le corps féminin réapparaît donc dans l'art. Il est encore une fois idéalisé. Les femmes des tableaux de Raphaël et de Botticelli se tiennent dans des postures peu naturelles, qui rappellent le déhanché des statues antiques grecques. Quant à la Vénus de Botticelli, elle a tout de la statue : d'une blancheur d'ivoire, sans le moindre poil ni bourrelet, elle est l'archétype de la beauté de marbre. Une divinité plus qu'une femme, au corps entièrement **idéalisé**. Beaucoup d'éléments ne tiennent pas compte des règles de l'anatomie : le cou est étrangement long, les épaules trop tombantes et le bras gauche est bizarrement attaché au reste du corps. **Les artistes de l'époque transforment la réalité pour mieux se rapprocher de leur conception de l'idéal féminin.**

... pour démontrer ces idées, analysons quelques tableaux très connus, qui ont fait la gloire de la Renaissance italienne .



Sandro Botticelli – «Le Printemps» (vers 1482)

«*Le Printemps* de Sandro Botticelli (1445-1510) est une peinture sur bois. C'est une commande de Laurent de Médicis pour le mariage de son cousin Lorenzo di Pier Francesco de Médicis... Cette composition est une allégorie du printemps (de la renaissance de la nature), mais aussi, par ses personnages ambigus (chrétiens et antiques à la fois), un dépassement de la peinture religieuse soumise au dogme chrétien... Neuf personnages se détachent d'un fond sombre constitué par un bosquet. A gauche, nous voyons Mercure qui avec son caducée arrête les nuages de l'hiver, puis viennent les Trois Grâces, qui dansent une ronde. Au milieu du tableau se trouve Vénus, qui par son geste, nous invite dans son jardin. Au-dessus de la divinité, Cupidon décoche une flèche. A droite, Botticelli représente un groupe plus énigmatique : Zéphyr (dieu du vent d'ouest) aurait enlevé la nymphe Chloris puis l'aurait transformée en Flore, la déesse du printemps, après leurs noces (mythe tiré des *Métamorphoses* d'Ovide). Les personnages s'alignent, il n'y a pas vraiment de perspective, mais un rythme créé par les divinités et la succession des troncs parallèles qui se profilent sur le fond clair. Le mouvement est suggéré surtout par les Trois Grâces : mouvement des pieds et des mains, souffle dans les voiles. La présence de Vénus est mise en valeur par la forme des branches de l'arrière-plan qui forme comme un nimbe derrière son corps. Les personnages sont traités avec élégance et souplesse, drapés dans des voilages fluides et transparents. Leurs visages sont emprunts de douceur et de sérénité. Cette œuvre exprime avec subtilité et raffinement la naissance d'un humanisme néoplatonicien, qui place l'homme au centre du monde.

Vers 1515- 1520, Titian représentera Flora comme une déesse romaine du printemps, dont l'équivalent en Grèce est la nymphe Chloris. Ce portrait se situe dans la lignée de *La femme au miroir*. Titien propose sa vision de la beauté féminine idéale et parvient magistralement à évoquer une subtile sensualité.



Sandro Botticelli - « La naissance de Vénus » (1484 -1485)

Botticelli reprend un sujet mythologique: l'arrivée de Vénus à Chypre. Il s'inspire de la Vénus anadyomène du peintre grec antique Appelle (IV^e avt JC). Il s'inspire également de la légende rapportée par Hésiode: Ouranos, époux de Gaia (la Terre) détestait ses enfants et les tuait. Gaia décida donc de les cacher au sein de la terre. Elle crée l'acier et fabrique une serpe qu'elle confie à son fils Chronos qui doit la venger et castrer Ouranos. Ce dernier jette les organes sexuels de son père dans la mer. De ces restes et l'écume, naît Vénus (Aphrodite) qui s'installe d'abord à Chypre. Vénus est la déesse de l'amour, de la beauté et de la pureté. Homère rapporte que la belle déesse à la couronne d'or fut portée sur cette cote par le souffle de Zéphyr, et fut accueillie par les Heures qui lui donnent des vêtements immortels. Le tableau est un portrait allégorique (représentation de la Beauté et de l'Amour). Les personnages apparaissent comme plaqués sur le décor. On perçoit un triangle à gauche représentant un couple dans les airs. Un autre à droite souligne la présence d'un autre personnage féminin. Vénus est placée au centre des lignes de force du tableau ce qui souligne son importance. Elle est le centre du sujet. Le littoral escarpé et l'étendue de mer rappellent l'origine de Vénus. Les vagues se dirigent vers le bas du tableau. Les fines lignes d'or, appliquées au pinceau, rehaussent les troncs, branches et feuilles de la végétation: il s'agit de signifier la présence de la lumière divine. Des fleurs tombent du ciel: il s'agit de roses, fleurs nées avec Vénus d'après la légende. On note la présence des 4 éléments: l'air (Zéphyr), l'Eau de la mer (lieu des renaissances, de la vie, mais aussi de purification), la Terre (emblème de fécondité) et le Feu de l'amour (lui aussi élément de purification). L'air attise le feu de l'amour. Vénus est peinte presque grandeur nature. Sa nudité est symbole de pureté et d'innocence (symbole du coquillage, au Moyen-Age on croyait qu'ils étaient fécondés par la rosée). La blancheur de sa peau évoque l'hymen. Elle semble avancer vers la terre grâce au souffle de Zéphyr. L'appui sur une seule jambe et son léger déhanchement sont hérités de la statuaire grecque. C'est une façon de suggérer le mouvement. Elle penche un peu le visage et tente de cacher sa nudité dans un geste pudique. La présence de nombreuses lignes ondoyantes, de courbes (cheveux, étoffes) suggère sa grâce. Il émane d'elle une grâce mélancolique (voir son regard). Sa chevelure incroyablement longue, ondulée et blonde signifie la beauté idéale. La jeune femme représentée est Flore, déesse du printemps

(l'une des Heures). Elle tente de recouvrir Vénus avec une étoffe de pourpre (couleur qui rappelle l'importance de Vénus). Elle porte un collier de myrte, plante associée à Vénus, comme sa ceinture de roses. Le peintre propose une sorte de synthèse entre le monde païen et le monde chrétien. Vénus est dans l'Antiquité associée à l'amour charnel et sauvage; ici elle est présentée comme une divinité fragile et pudique. Son regard mélancolique suggère qu'elle est détachée des contingences terrestres et matérielles: elle est davantage une Vénus céleste. On passe de l'amour charnel à un amour spirituel. Vénus incarne par ailleurs la Beauté idéale, sublimée.



Léonard de Vinci – «La dame à l' hermine» (1488 -1490)

Il est aujourd'hui admis que le portrait représente Cecilia Gallerani (1473-1536), la maîtresse du duc de Milan, Ludovico Sforza. Elle était très cultivée, connaissait le latin et organisait des réunions à caractère philosophique dans ses appartements du château des Sforza, à Milan. Le tableau rend parfaitement compte du raffinement du personnage : délicatesse du geste, longs doigts effilés, intelligence du regard. La popularité de ce portrait résulte probablement de la distinction naturelle du modèle, de l'impression immédiate de raffinement délicat que da Vinci a su capter. La simplicité vestimentaire choisie par l'artiste permet de mettre en valeur l'élégance de la femme, au lieu d'attirer le regard sur la somptuosité de la parure. Le long cou est souligné par un simple collier de perles et la main, volontairement surdimensionnée, se caractérise par de longs doigts reposant sur l'hermine. Le portrait est ainsi en adéquation avec ce que nous connaissons du modèle : une femme intelligente et cultivée, aimant fréquenter les écrivains et les artistes. A la fin du XV^e siècle le portrait est en général une idéalisation du modèle, qui n'accorde que peu d'intérêt à la personnalité. *La dame à l'hermine* est au contraire très présente, très vivante. Da Vinci réalise un instantané photographique d'une dame caressant son animal de compagnie et dont le regard est attiré par quelque chose ou quelqu'un placé à droite, hors cadre. Ce tableau, bien plus que *La Joconde*, fait entrer l'art du portrait dans la modernité.



Léonard de Vinci – «La Joconde» (1503 -1506)

Il s'agirait du portrait de Lisa Gherardini (1479-1542), épouse de Francesco del Giocondo, marchand d'étoffes florentin, dont le nom féminisé lui valut le "surnom" de Gioconda, francisé en "Joconde". Le portrait présente deux caractéristiques novatrices qui auraient été la cause de son refus par le commanditaire Francesco del Giocondo. La Joconde sourit ou ébauche un sourire, ce qui n'est pas convenable pour l'époque. Le paysage d'arrière-plan est indistinct, vaporeux, un peu inquiétant, caractéristique de Léonard, alors que l'on peut s'attendre vers 1500 à un paysage typiquement florentin et donc très familier. La femme est représentée à mi-corps, un léger sourire énigmatique sur son visage, vêtue sévèrement, en dépit de son décolleté. S'agit-il d'un habit de deuil ? Le paysage à l'arrière-plan présente des caractéristiques typiquement léonardesques, comme une petite rivière, ou un pont de pierre. L'artiste utilise la technique du *sfumato*, qui lui permet de fondre les ombres et de donner de la douceur au visage. Cette peinture est emblématique du *classicisme* de la Renaissance. Nombreux furent les peintres qu'inspira la pose de "la Joconde", avec son visage représenté de trois quarts, son buste légèrement tourné et ses mains croisées au premier plan. Selon Vasari, la carnation du modèle était d'un rose et d'un rouge délicats, donnant une impression de vie extrême ; mais ce sont surtout le regard et le sourire de Monna Lisa qui ont rendu le tableau mythique entre tous.



Léonard de Vinci - La Vierge, l'enfant Jésus et Sainte Anne (1503–1519)

Léonard de Vinci a consacré plusieurs années de sa vie à cet ambitieux tableau religieux. L'origine de la commande demeure incertaine. Dans cette scène, Léonard de Vinci réunit trois personnages : la Vierge, sa mère, et l'enfant Jésus. L'agneau, quant à lui, symbolise le sacrifice à venir. Dans un cadre à la fois bucolique et alpin (décor fréquent dans les œuvres de l'artiste), les personnes partagent un instant de douceur, l'amour étant visible à travers les jeux de regards. « *L'œuvre réunit dans un paysage sainte Anne, la Vierge Marie et l'Enfant Jésus, soit trois générations, dont deux issues de conception divine. Elle fut sans doute conçue comme un ex-voto rendant grâce à sainte Anne pour la naissance de la fille de Louis XII, mais Léonard travailla trop longtemps à sa réalisation pour la livrer. La composition est exemplaire des recherches de Léonard sur l'agencement des figures et fut une grande source d'inspiration pour les artistes de la génération suivante.* » (Notice Musée du Louvre).



Raphaël – « La belle jardinière » (1507)

Après la Vierge du Belvédère (Vienne) et la Vierge au chardonneret (Florence), de 1505 - 1506, La Belle Jardinière, datée de 1507 ou de 1508, clôt, à la fin du séjour florentin de Raphaël, ses recherches sur le motif de la Vierge à l'Enfant avec saint Jean inscrit dans une composition dynamique et pyramidale au premier plan d'un paysage. La Vierge et l'Enfant Jésus sont représentés en compagnie du petit saint Jean-Baptiste dans un ample paysage dont le premier plan est parsemé de fleurs minutieusement décrites, entre autres les violettes - symboles de l'humilité de la Vierge - et les ancolies - symboles de la Passion du Christ. D'abord désigné dans les inventaires des collections royales comme *La Sainte Vierge en paysanne*, le tableau est baptisé vers 1720, *La Jardinière* par l'amateur Pierre-Jean Mariette dans son *Abecedario*.

Cette atmosphère bucolique se retrouve dans deux autres madones de Raphaël qui sont à peu près contemporaines, c'est-à-dire peintes vers la fin du séjour florentin de l'artiste. Il s'agit de *La Madone à la prairie*, datée de 1506, de Vienne et de *La Madone au chardonneret*, exécutée vers 1507, aujourd'hui à Florence. Elles se concentrent sur le motif de la Vierge au premier plan d'un paysage et entourée de deux enfants dont les attitudes et les gestes s'accordent avec les siens pour créer un groupe à la fois fluide et cohérent. Toutes trois contiennent en outre en filigrane une préfiguration de la Passion de Jésus ; elle est explicite dans *La Madone à la prairie* où saint Jean tend sa croix de roseau à Jésus ou dans *La Madone au chardonneret* construite autour de l'oiseau qui passe pour avoir le plumage taché de rouge depuis qu'il ôta de la couronne du Christ ses épines ; dans *La Belle Jardinière*, cette prémonition est exprimée dans l'échange des regards entre Jésus, qui cherche à saisir sur les genoux de sa mère le *Livre* contenant l'annonce de son supplice, et saint Jean qui esquisse un mouvement pour le suivre.

(Ecouter aussi : https://www.oeuvrequiparle.com/decouverte/?page_id=543)



Raphaël – « *La Madone à la prairie* » (1505- 1506)

La Madone à la prairie (*Madonna del prato*) ou *Madone du belvédère* (*Madonna del belvedere*) a été peinte pour Taddeo Taddei (1470-1529), un mécène et humaniste italien qui avait accueilli Raphaël dans son palais de Florence, qui existe encore aujourd'hui.

Le thème a déjà été maintes fois représenté, mais Raphaël le renouvelle. La Vierge Marie, Jésus et le jeune Jean-Baptiste, compagnon de jeu du Christ Enfant, apparaissent dans une prairie représentée assez schématiquement. La Vierge, assise et tenant l'Enfant Jésus de ses deux mains, porte sa traditionnelle pèlerine bleue (couleur céleste) et une robe rouge (couleur de la passion du Christ). La sobriété de cette tenue vestimentaire n'est agrémentée que par quelques broderies de fils d'or. A gauche, Jean-Baptiste tient un bâton terminé en croix, accessoire qui lui est traditionnellement dévolu. Jésus tient la croix d'une main, référence explicite à la future crucifixion. La Vierge observe cette scène sereinement mais avec une certaine tristesse dans le regard. Les trois personnages portent une auréole discrète autour de la tête, symbole de sainteté. Les trois figures forment une sorte de pyramide dont le sommet est la coiffure de la Vierge. Ce modèle de composition est inspiré de Léonard de Vinci ([Vierge aux rochers](#), 1483-86), de même que le léger sfumato qui entoure le corps des enfants. Le paysage en arrière-plan permet de projeter le regard jusqu'à l'horizon. Aucune activité humaine n'apparaît puisqu'il s'agit pour l'artiste de placer la scène du premier plan dans un cadre naturel idéal symbolisant la quiétude. La composition du paysage s'appuie toujours à cette époque sur la perspective atmosphérique : les lointains sont traités en dégradés de gris-bleu s'éclaircissant vers le blanc sur la ligne d'horizon.

L'originalité de l'œuvre vient de la parfaite sérénité qui s'en dégage. L'humanisation du divin se manifeste par l'évocation d'une mère promenant des enfants à la campagne, comme s'il s'agissait d'une famille ordinaire. Mais le drame est figuré discrètement par la fleur de pavot (rouge) placée à droite de la Vierge et la croix de saint Jean-Baptiste, références à la passion du Christ. La figure de la Vierge s'humanise au maximum. Elle devient une femme placée dans un cadre naturel. Les gestes de prière disparaissent. La relation mère-enfant est privilégiée. Selon le tempérament de l'artiste, elle est traitée avec retenue (Raphaël) ou en accentuant la dimension émotive (Vinci, Titien).



Michel-Ange, «Tondo Doni ou La Sainte Famille» (1503 – 1504, 1506 -1507)

Réalisée pour Agnolo Doni, cette représentation de **la Sainte Famille** porte la marque de l'influence de Léonard de Vinci. Michel-Ange organise la composition sur un axe vertical, autour duquel les personnages principaux, liés par le jeu des regards et le mouvement de leurs bras, semblent s'enrouler selon une spirale ; les masses de ce groupe sont traitées comme une sculpture. L'impression de profondeur et d'espace devient sensible grâce à la présence de la paroi rocheuse qui apparaît dans le fond, en partie cachée par une frise d'athlètes – curieuse intrusion profane –, devant laquelle se tient saint Jean-Baptiste et qui ferme la composition. Cette sensation est renforcée par la forme circulaire du tableau, qui se présente comme une synthèse du monde. La nouveauté s'exprime également par l'emploi de couleurs brillantes, presque métalliques, qui contribuent à placer la scène hors du monde humain et lui confèrent un caractère sacré jusqu'alors absent de ce type de représentations. Si cet exemple confirme ce qu'a pu affirmer Michel-Ange à propos de la supériorité de la sculpture sur la peinture, il n'en reste pas moins que le *Tondo Doni*, sa première œuvre picturale, témoigne à la fois d'une maîtrise et d'une manière personnelle très affirmées, qui influenceront la peinture florentine.

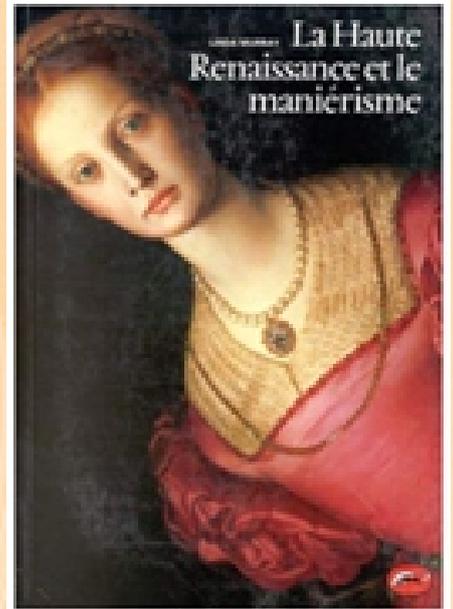
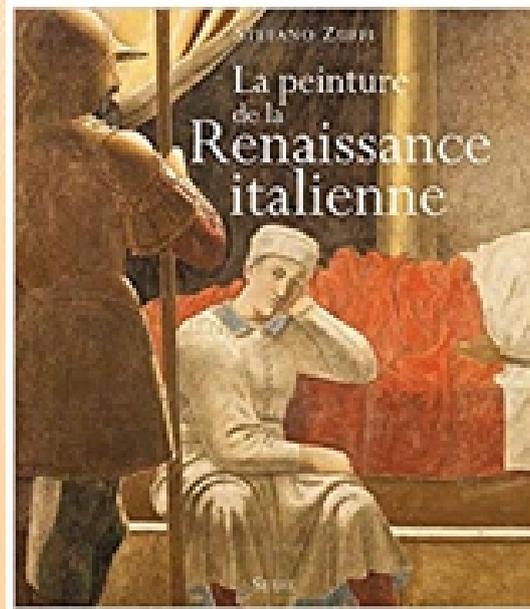
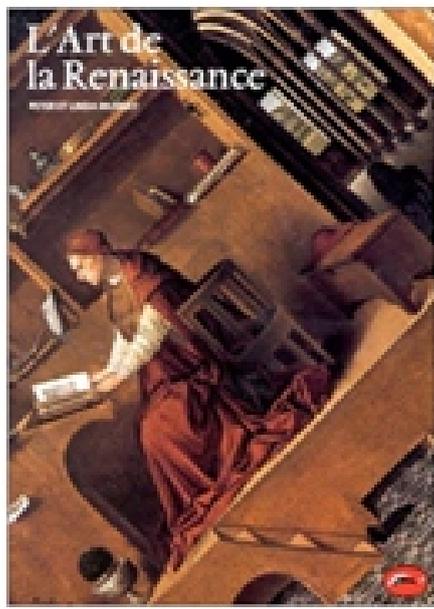


Michel-Ange - Plafond de la Chapelle Sixtine

Le plafond de la [chapelle Sixtine](#), au Vatican, est une œuvre titanesque, peuplée par plus de trois cents personnages, achevée par Michel-Ange en quatre ans (1508-1512), sans aucune aide. L'ensemble met en scène **l'histoire de l'humanité** en s'appuyant sur les principaux épisodes de la [Genèse](#), de la **Création (la Création d'Adam)** au **Déluge**. Les scènes surgissant au plat de la voûte comme des visions célestes, les figures de sibylles et de prophètes, annonçant la venue du Christ, et les étonnants *ignudi* (nus adolescents), qui semblent soutenir la voûte, représentent le plus parfait accomplissement du dessin linéaire des Florentins, amplifié par la monumentalité romaine. Michel-Ange réalisera l'immense fresque du [Jugement dernier](#) entre 1536 et 1541. Il y peint la haute figure d'un Christ justicier dominant un espace visionnaire où tourbillonnent les âmes des damnés. Oubliant le style classique, il anticipe l'ample pulsation du [baroque](#), tout en livrant le message d'angoisse suscité par l'idée du Jugement dernier. Les fresques de la Chapelle Sixtine font de Michel-Ange **l'apôtre du maniérisme**, regroupant des peintres qui préfèrent les lignes courbes aux lignes droites et qui privilégient les scènes propres à l'exprimer une tension dramatique.

... La Renaissance a été un mouvement de rupture avec le gothique, la pensée médiévale et l'assujettissement à Dieu, redécouvrant l'idéal humaniste, politique, philosophique et artistique de l'Antiquité. La Renaissance installe de nombreux fondements de la pensée moderne et de l'histoire de l'art.

L'artiste de la Renaissance était un artiste complet, un «*homme universel*», souvent peintre et orfèvre, sculpteur et architecte, théoricien et poète, comme **Léonard de Vinci** ou **Michel-Ange**. L'artiste est devenu un savant, qui utilise les traités, qui connaît les règles de la perspective et qui s'attache à la connaissance du corps humain... qu'il considère **parfait**, un véritable **idéal de beauté**.

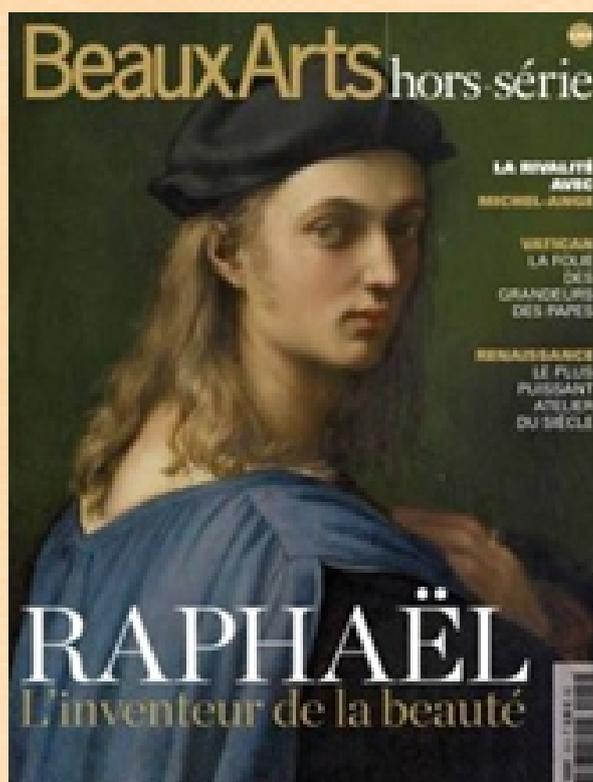


Bibliographie:

- Colectia „Pictori de geniu” (nr. 1 – Michelangelo; nr. 2 – Leonardo da Vinci; nr. 6 – Botticelli; nr. 10 – Rafael);
- Colectia „Mari pictori” (nr. 36 – Michelangelo; nr. 37 – Leonardo da Vinci; nr. 38 – Rafael, nr. 41 – Sandro Botticelli);
- Alessandro Vezzosi – „Da Vinci – arta si stinta universului”, Découvertes – arta, ed. Univers;
- Elie Faure – „Istoria artei. Arta Renasterii”, ed. Meridiane, Bucuresti, 1988;
- Paul Aulnas – „Découvrir l'histoire de la peinture”
- Linda Murray - „La Haute Renaissance et le Maniérisme”, 2003

Jean Delumeau

- , R. Lightbown, *La Renaissance*, Paris, Le Seuil, 1996.
- Encyclopédie Larousse, 2008
- Internet



« Grasse, la capitale mondiale du parfum »



Prof. **Cornelia Andrei**
Collège Technique d'Aéronautique « Henri Coandă », Bucarest

Grasse, ville de la Côte d'Azur, est la capitale mondiale du parfum. La ville a acquis au fil des siècles un savoir-faire unique, conservé au Musée International de la parfumerie de Grasse.

L'activité de la parfumerie est née à Grasse au XVII^{ème} siècle, dans le cadre de la production de gants. Le parfum sert à l'époque à masquer l'odeur de cuir pour satisfaire à la mode des gants parfumés.

À partir du XVIII^{ème} siècle, l'activité de ganterie est peu à peu abandonnée au profit de la seule parfumerie.

Grasse bénéficie d'un micro-climat doux et ensoleillé, favorable à la culture des fleurs. Les champs de roses centifolia, de jasmin ou encore de tubéreuse, se développent d'abord autour de la ville, puis dans les villages voisins.

Au XIX^{ème} siècle, les grands maisons de parfumerie créent des comptoirs partout dans le monde et importent des matières premières telles que le safran, le santal ou la vanille qui sont raffinés à Grasse. Les parfumeurs grasseois développent de nouveaux procédés comme la distillation par injection de vapeur directe. Cet esprit d'innovation se poursuit aujourd'hui à travers d'une importante activité de recherche et développement. Mais c'est surtout une sensibilité unique acquise au fil des siècles qui fait l'excellence de la parfumerie grasseoise.

<https://www.youtube.com/watch?v=dC8kOxWhREc>

- Répondez aux questions suivantes:
 - Quand est née l'activité de la parfumerie à Grasse ?
 - À quoi servait le parfum à l'époque ?
 - De quoi bénéficie la ville de Grasse ?
 - Quelles sont les fleurs cultivées sur les champs de Grasse ?
 - Quelles sont les matières premières importées et raffinées à Grasse ?
 - Quel est le nouveau procédé développé par les parfumeurs grasseois ?
 - Qu'est-ce qui fait l'excellence de la parfumerie grasseoise ?

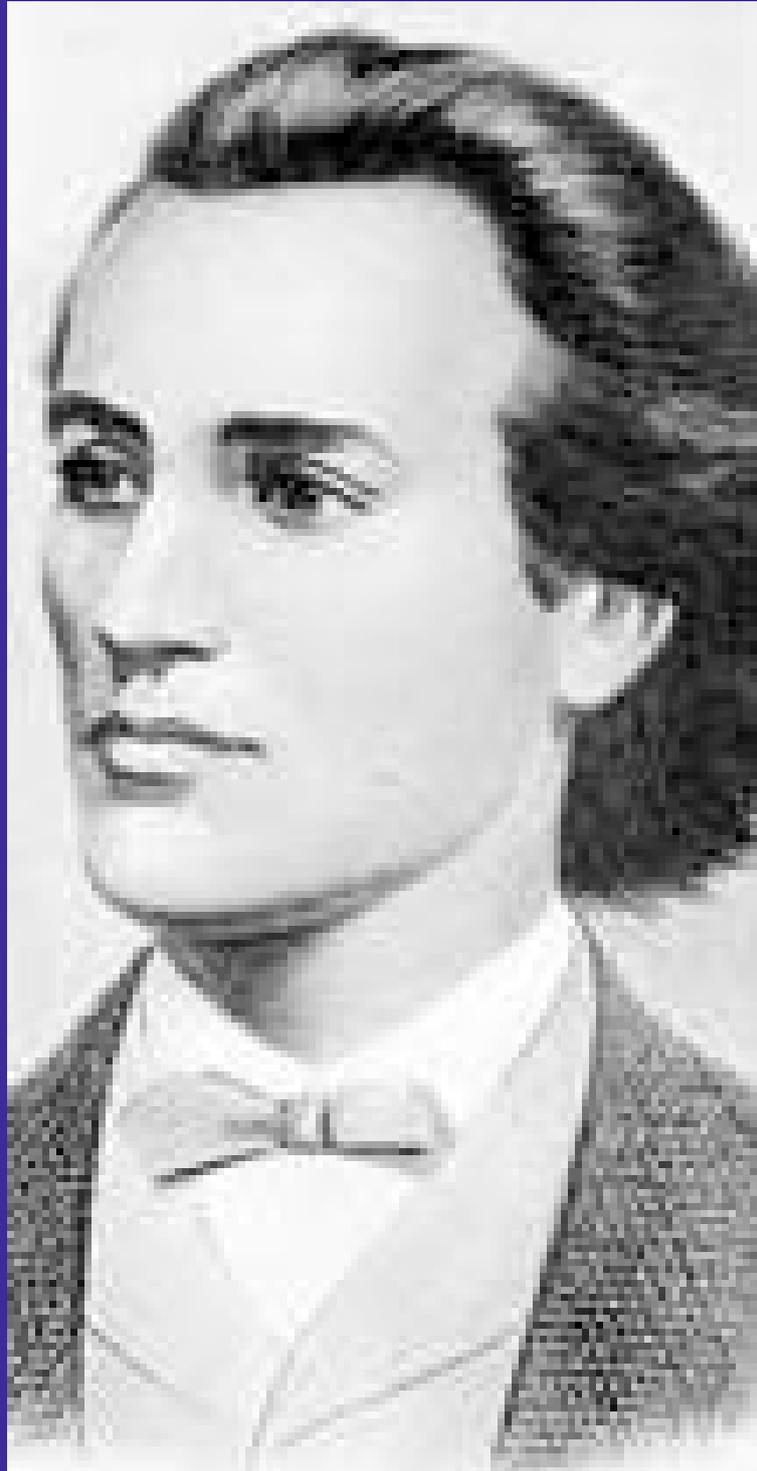
- Réalisez une brève présentation des principales matières premières d'origine végétale, utilisées dans l'industrie de la parfumerie.

- Choisissez un clip publicitaire d'un parfum célèbre - édition de luxe pour elle / pour lui, et remplissez une fiche descriptive contenant le nom, l'ambiance, l'emballage, le flacon et la fragrance.

Sitographie :

<https://fr.loccitane.com/>

<https://www.museedelalavande.com/fr/>



La langue française
pendant l'époque de Mihai Eminescu

Le français pendant l'époque de Mihai Eminescu



Pages réalisées par: prof. Mihai MURARIU
Lycée: COLEGIUL NAȚIONAL PEDAGOGIC „ȘTEFAN CEL MARE” BACĂU

Au milieu du XIX^e siècle, on surnommait Bucarest « le petit Paris ». Le français a de fortes racines chez nous: les premiers contacts entre les deux langues a été indirect, vers 1800, suite à l'influence majeure que la culture française avait en Europe, même si, politiquement, les Principautés Roumaines étaient encore marquées, à l'époque, par les dernières touches des influences grecques. Ce qui est intéressant c'est que les Phanariotes eux-mêmes ont introduit la langue française dans les Principautés, d'abord dans l'Administration.

Dans un livre publié en 1995 (« *Între Orient și Occident. Țările Române la începutul epocii moderne* »), l'historien Neagu Djuvara nous dit que nos premiers „émigrants” en France ont été les fils des boyards roumains qui y allaient pour les études. Lorsqu'ils étaient de retour, ceux-ci apportaient de nouvelles coutumes.

Le prince Nicolae Vodă Caragea (Valachie, 1782-1783) a eu un secrétaire français, Pierre Laroche, qui est resté sur terre roumaine pendant deux décennies, au service de plusieurs princes régnants. Le français était alors – et allait l'être pendant plus d'un siècle – la langue des relations diplomatiques.

C'est par la langue française que nous sommes entrés alors en contact avec la civilisation française : pas seulement dans la politique mais aussi en gastronomie, dans les arts, dans la musique et surtout dans la littérature. C'est par le biais du français qu'il s'est passé dans un temps très court un processus complexe de transformation de la langue roumaine et un branchement de notre culture à celle française, c'est-à-dire à la civilisation européenne moderne.

Le français se répand de plus en plus au niveau urbain, il devient la langue des élites. Beaucoup des jeunes qui l'avaient étudié en France – la génération des « bonjouristes » - vont rentrer plus tard au pays natal et vont faire la Révolution de 1848.

À l'époque, nous nous affirmions, à l'aide du français, notre identité nationale au niveau européen, identité qui passait par les origines latines du peuple roumain et de la langue roumaine. C'est à cette époque que beaucoup de termes français sont entrés dans la langue roumaine, dans beaucoup de domaines : politique (națiune, a convoca, guvernămînt, electorat), économique (contabil, afacere, furnizor), social (societate, partid, corespondență, salon, birou, pension, șofer, profesor, drept, sentință, a proteja, a corija - devenu a corecta), philosophique (analogie, eroare, logică, idee, formă, metodă), vestimentaire (jupă, vestă, cravată, șosetă), artistique (vals, bolero, menuet, festival, bal), gastronomique (antreu, aperitiv, desert, supă, sos, cremă). Le lexique médical, par exemple, même s'il contient une multitude de termes d'origine grecque, la plupart de ces termes sont entrés dans la langue roumaine par filière française, dans cette même période (emisferă, cardiologie, ortopedie, farmacie).

Les exemples sont nombreux. Les statistiques indiquent un pourcentage situé entre 30% et 40% du fonds lexical de la langue roumaine comme étant d'origine française (*Dimitrie Macrea, « Studii de istorie a limbii și a lingvisticii române », 1965*). Le rôle de la langue française dans la modernisation du roumain a été décisif, comme vous pourrez le constater dans les pages suivantes...

Célébrités francophones pendant l'époque de Mihai Eminescu

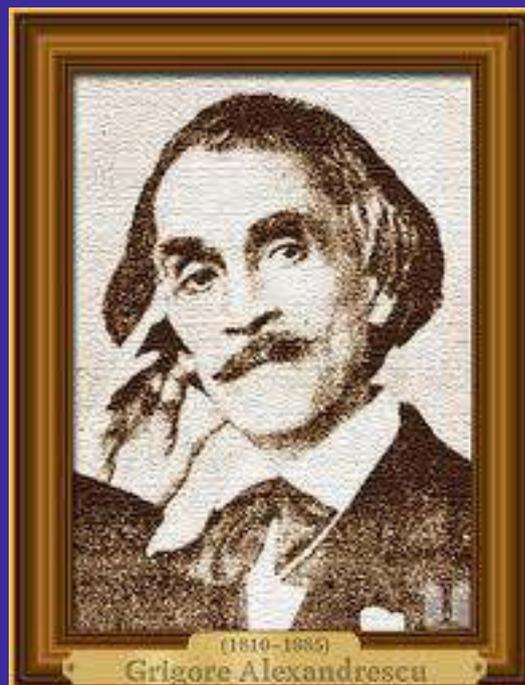


Ion Ghica(1816-1897):

Ministre de l'Intérieur, ambassadeur à Londres, académicien, ingénieur, économiste, mathématicien, écrivain, pédagogue

Il a appris le français dans la pension du professeur Vaillant, venu dans le pays vers 1831. Il sentait qu'il maîtrisait bien le français, mais il a eu la révélation qu'il pouvait encore mieux quand il a entendu si bien parler français le plus timide de ses collègues...

C'était Grigore Alecsandrescu, qui est devenu son ami...



Grigore Alexandrescu (1810-1885)

poète et fabuliste

Célébrités francophones pendant l'époque de Mihai Eminescu



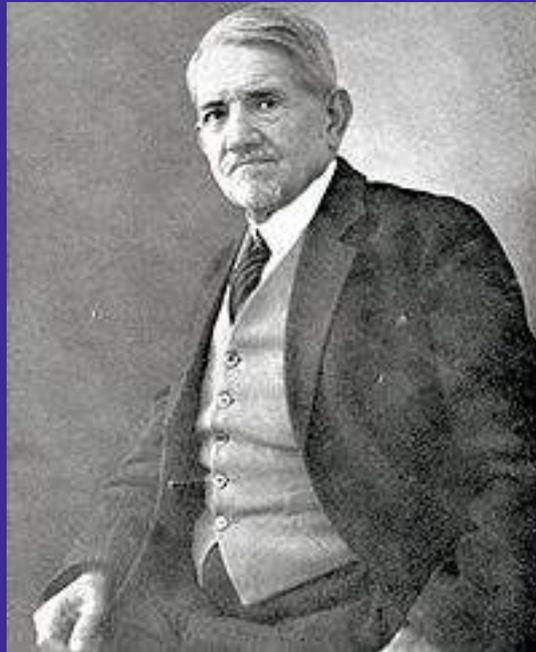
Vasile Alecsandri (1821-1890)

a appris le français, le grec et l'allemand à la pension du Français Cuénim, ex officier dans l'armée de Napoléon. On pratiquait l'apprentissage par cœur. Il a été reçu *bachelier ès lettres* grâce aux classes de français où il avait appris la paix de Westphalie, qui avait mis fin à la guerre de 30 ans (1618-1648) et qui avait jeté les bases du *jus publicum europæum* (le « droit public européen »).

À 13 ans, l'élève Alecsandri envoyait à son professeur Victor Cuénim une félicitation en français, signée Basile Alecsandri. Victor Cuénim – était un professeur français resté en Moldavie après le retrait des troupes de Napoléon de Russie. Vers 1831 il a tenu à Iași une *pension* (institution privée d'enseignement dans le passé), où a appris toute la génération d'Alecsandri.

**E unul care cântă mai dulce decât mine?
Cu-atât mai bine țării, și lui cu-atât mai bine.
Apuce înainte ș-ajungă cât de sus.
La răsăritu-i falnic se-nchină-al meu apus.**

(1888, poésie *Unor critici* – Vasile Alecsandri, avec dignité et non pas envieux, sur l'ascension du poète Mihai Eminescu)



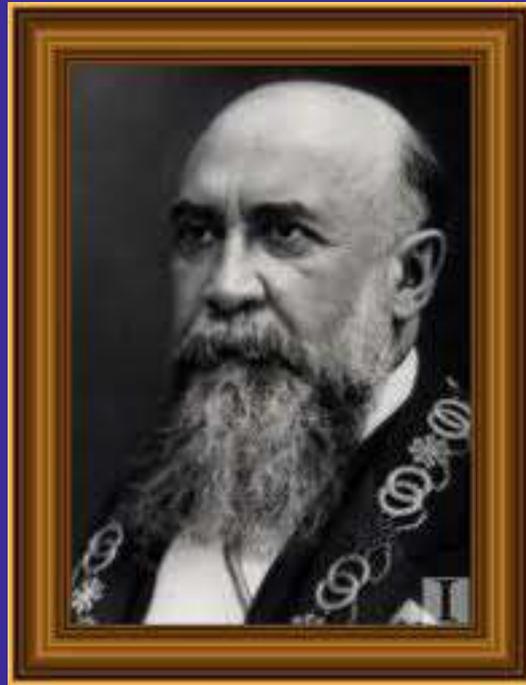
Constantin Bacalbașa (1856-1935)

Journaliste, mémorialiste, homme politique

a appris à Bucarest, à une pension où les élèves étaient obligés de ne parler qu'en français pendant les récréations.

Bibliographie:

Constantintin Bacalbașa, *Bucureștii de altădată*,
Ed. Eminescu, București, 1927

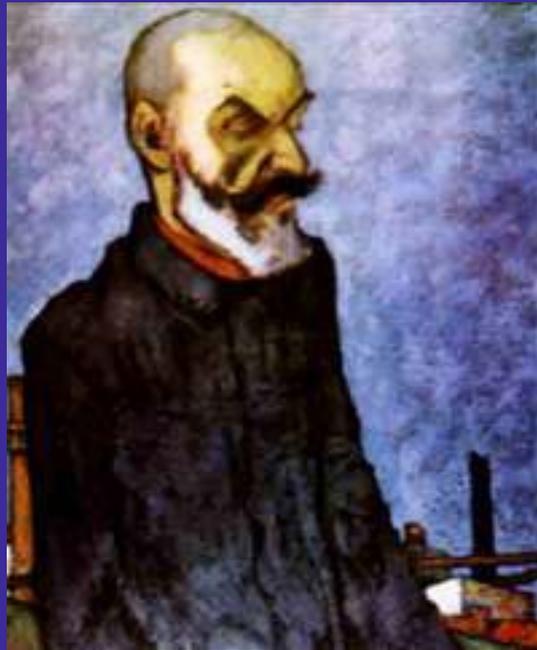


Nicolae Iorga (1871-1940)

Historien, critique littéraire, documentariste, dramaturge, poète, encyclopédiste, mémorialiste, ministre, parlementaire, premier ministre, professeur universitaire et académicien

Il connaissait le français dès l'âge de 5 ans.

Ainsi, il regarde ses professeurs critiquement – bons connaisseurs de la langue, mais sans la joie d'enseigner.

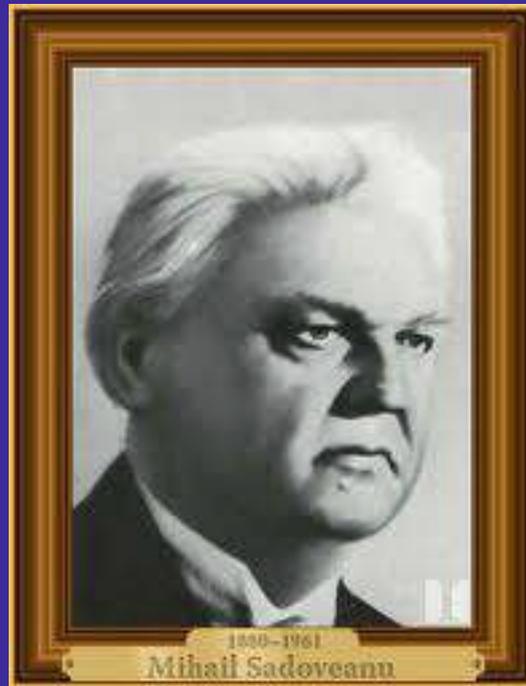


Gala Galaction (1879-1961)

*écrivain, pope orthodoxe, professeur de théologie roumain
d'origine aroumaine, traducteur de la Bible en roumain.*

Il évoquait, dans son volume "Chipuri si popasuri", les figures de trois de ses professeurs de français qu'il avait eu:

- 1) l'un sévère,
- 2) un autre malheureux avec sa profession
- 3) et un autre de haute distinction, qui lui laissait des souvenirs inoubliables et qui lui stimulait le plaisir d'approfondir cette langue.



Mihail Sadoveanu (1880-1961)

écrivain de contes, nouvelles, romans, académicien et homme politique roumain

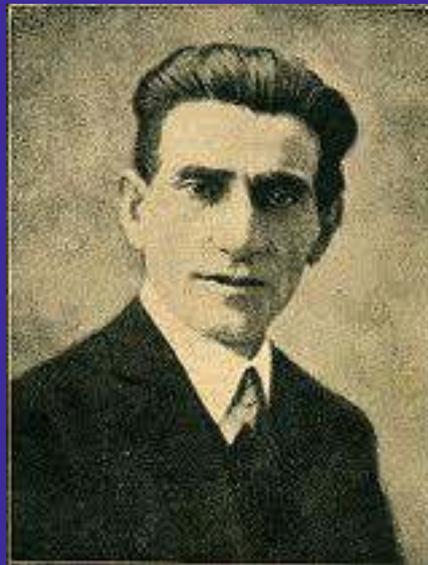
**apprend le français
dès l'âge le plus tendre (collège),
avec beaucoup d'aisance.**



Eugen Lovinescu (1881-1943)

*critique et historien littéraire, théoricien de la littérature et sociologue de la culture,
mémorialiste, dramaturge, romancier și nouvelliste roumain,
le plus important critique selon Titu Maiorescu*

Il a soutenu sa thèse de doctorat à Sorbonne.

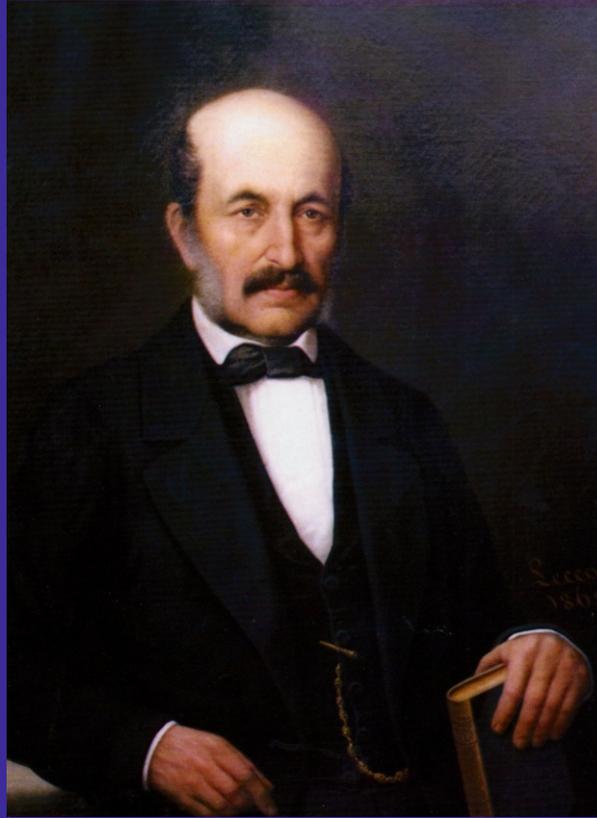


Panait Istrati (1884-1935)

Écrivain roumain de langues roumaine et française

Il a appris le français pendant 4 mois, enfermé dans une chambre d'hôtel, dans laquelle il avait collé des tableaux de conjugaisons. Peu après être sorti dans les rues de Paris, il avait déjà la joie de se voir publié dans la collection „Prosateurs français contemporains”.

Célébrités francophones pendant l'époque de Mihai Eminescu



Petrache Poenaru (1799-1875)

Ingénieur, mathématicien, inventeur.

Encouragé par Tudor Vladimirescu, il fait ses études
à Vienne et à Paris.

Pendant ses études, par le

brevet du stylographe en 1827

*(« plume portable sans fin, qui s'alimente elle-même avec de l'encre »),
il devient le possesseur du premier brevet d'invention obtenu par un Roumain.*

Il a fait le premier drapeau tricolore en utilisant pour la première fois les couleurs rouge, jaune et bleu. Il a été le premier Roumain à avoir voyagé avec le train, en 1830, sur la première voie ferrée du monde (Liverpool – Manchester).

À son retour, il participe à la Révolution de 1848.
En 1870 il devient membre de l'Académie Roumaine.

Célébrités francophones pendant l'époque de Mihai Eminescu



Victor Babeș (1854-1926)

Médecin et bactériologue.

Dès le lycée, il est aussi attiré par les langues étrangères.

Suite aux découvertes de Louis Pasteur, il est attiré par la microbiologie et il va à Paris.

Il travaille pendant un certain temps avec Louis Pasteur et de Victor Ciornil. Avec celui-ci, il publie en français le premier traité systématique de bactériologie du monde : « Les bactéries et leur rôle dans l'anatomie et la histologie pathologiques des maladies infectieuses ».

Il est parmi les premiers savants à s'occuper de la sérothérapie - la transmission de l'immunité par le sérum des animaux immunisés ; il découvre et décrit plus de 50 germes pathogènes.

En Roumanie, à la tête de l'Institut de Bactériologie, il crée la chaire d'anatomie pathologique et de bactériologie de l'Université de Bucarest. Il introduit le traitement antirabique en Roumanie, en l'améliorant parfois avec la sérothérapie.

Il a été membre de l'Académie Roumaine, membre correspondant de l'Académie de Médecine de Paris et officier de la Légion d'Honneur (France).

Célébrités francophones pendant l'époque de Mihai Eminescu



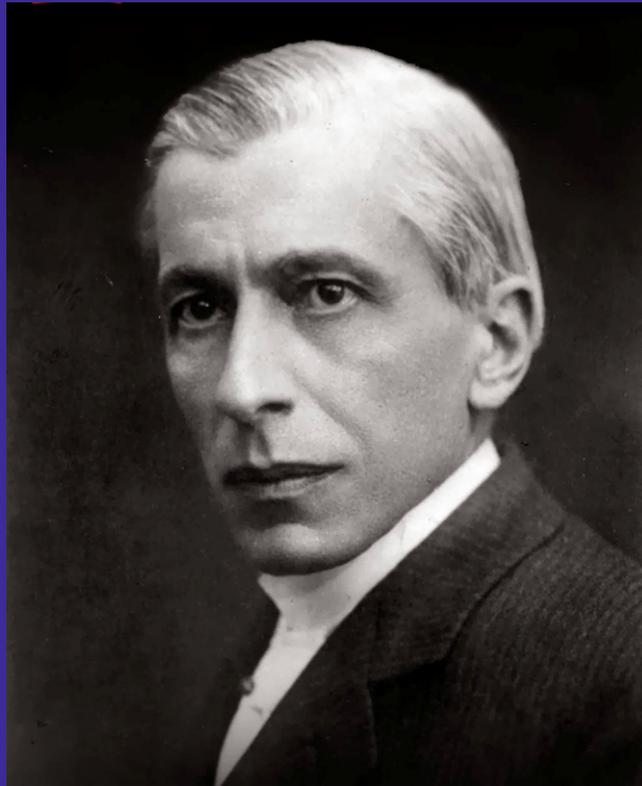
Anghel Saligny (1854-1925)

C'est l'ingénieur de la Roumanie moderne.

Son père était un pédagogue d'origine française (d'Alsace). Une fois établi en Roumanie, après avoir demandé la citoyenneté roumaine, il avait fondé une pension pour enfants à Focșani, là où il enseignait ses langues natales : le français et l'allemand.

Anghel Saligny a projeté (1888) et construit le pont sur le Danube (Cernavodă), qui à l'époque était **le plus long de l'Europe** et parmi les plus importants ponts métalliques à grande ouverture du monde.

Il a été le réalisateur de multiples inventions et solutions uniques dans la projection et la construction des ponts et dans la construction industrielle (silos en béton armé pour stocker le blé) en première mondiale.



Nicolae Paulescu (1869-1931)

Médecin et chercheur dans le domaine de la physiologie, spécialement dans le métabolisme des glucides, la pathogénèse du diabète, le rôle du pancréas dans l'assimilation nutritive, la coagulation du sang, le mécanisme de la mort subite.

Dès le lycée, il est passionné par les langues étrangères.

Il étudie la médecine à Paris, puis il soutient trois doctorats à Paris.

Il obtient le titre de docteur en médecine avec sa thèse « Recherches sur la structure de la rate » (1897). En 1899 il obtient le titre de docteur en sciences, avec sa thèse « Études comparatives de l'action des chlorures alcalines sur la matière vivante ».

Il a découvert l'hormone antidiabétique, sécrétée par le pancréas (la pancréine, appelée plus tard insuline), annonçant l'évènement en 1921 dans la revue belge « Archives Internationales de Psychologie ».

En dépit des évidences, il ne sera pas crédité comme découvreur de l'insuline, du moins de son vivant.

Ce n'est qu'en 1969 que ses mérites sont reconnus par le Comité Nobel.



Bucarest en 1860...



Bucarest en 1870...



Bucarest en 1880...

COLLOQUE INTERNATIONAL CONVIVIAL EN SLOVAQUIE

15 août – 18 août 2019

Prof. Teodora Predescu Stani
Collège National Mircea cel Bătrân, Râmnicu Vâlcea

Le 14 août 2019, je suis partie, comme mes chers collègues, pour la ville historique de Banska Stiavnica, en Slovaquie. Mais cette fois-ci, ce n'était pas pour me détendre et me reposer, mais pour y puiser l'inspiration pour mes cours de français.

Le Colloque International Convivial auquel j'ai participé est un événement traditionnel, mais tous les ans, c'est une fête renouvelée pour les professeurs parce que cela nous permet d'être plus motivés afin de diffuser l'amour du français et de la culture française.

Cette activité, accréditée par la Fédération Internationale des Professeurs de Français, est organisée par l'Association Slovaque des Professeurs de Français (SAUF) et le Département de la Langue Française à l'Université Ss. Cyrille et Méthode à Trnava avec l'Organisation Internationale de la Francophonie, Wallonie-Bruxelles International, l'Institut Français de Slovaquie, l'Association Cap à l'est, Carrefour des cultures romanes et avec le soutien des Éditions Didier-Hatier, sous le haut patronage de Son Excellence Monsieur l'ambassadeur de France en Slovaquie Christophe Léonzi.

L'objectif de l'événement est d'échanger les savoirs et les expériences, de créer des fiches pédagogiques sur la thématique.

La conférence s'est déroulée dans l'Hôtel Kerling et Penzion Ister, Banska Stiavnica, à l'occasion du mouvement scientifique Sciences en Langue Française.

Les deux sections du colloque A et B ont réuni en 2019 une quarantaine de collègues de Russie, Belgique, France, Algérie, Albanie, Indonésie, Kosovo, Maroc, Turquie, Jordanie, Erevan, Canada, Koweït, Angleterre, Slovaquie, Ukraine, Congo, Égypte et Roumanie



La Section A a eu pour thème: *Méthodologies et recherches des (jeunes) chercheurs. Français langue mondiale : didactique / linguistique / littérature / culture / philosophie : méthodes et recherche (en français)* et les présidentes de la session ont été:

Mme [Christine Petit](#), présidente de l'Association Belge des Professeurs de Français



Mme [Lidija Pasuljevic Shimwell](#), Université de Reading, Angleterre



Cette année, le programme de la **section B** a tourné autour du sujet *Éveil à la langue française: enseignement précoce*. Comment être plus créatifs? Comment faire des cours plus amusants et efficaces? Comment captiver l'attention de nos élèves? Ce sont des questions que les enseignants se posent très souvent.

Mme [Sandrine Boussard-Nilly](#), professeur au Rectorat de Rouen en France, a dirigé les travaux de cette session.



Le colloque s'est ouvert le 16 août 2019 par le mot d'accueil de Madame Jana Birova, présidente de l'Association Slovaque des Professeurs de Français (SAUF), mais aussi par celui de Son Excellence Christophe Léonzi, ambassadeur de France en Slovaquie.



Après deux conférences plénières et la pause-déjeuner, les professeurs ont suivi les interventions présentées par leurs collègues dans le cadre de la section choisie dès leur inscription.

Je me suis inscrite pour la section B. Cette section a été menée de manière interactive avec des séminaires et des ateliers. Les enseignants ayant choisi cette section ont animé à tour de rôle un atelier en créant ensemble une banque d'activités pour l'enseignement précoce et l'éveil à la langue française. Moi, j'ai proposé l'atelier *La classe s'amuse* et j'ai présenté quelques jeux pour l'enseignement / l'apprentissage du FLE.



Le jour suivant, le programme a continué avec les ateliers prévus.

Grâce aux pauses, aux déjeuners et aux dîners solennels, nous avons pu partager nos expériences et nos idées avec les autres collègues, et pas seulement les expériences des ateliers, mais aussi celles de nos cours et classes en général.



Chaque soir, après une journée pleine d'informations, nous nous sommes détendus et nous avons découvert la ville historique de Banská Štiavnica, nous avons visité les monuments historiques, les cafés historiques.

La ville médiévale, intégralement préservée, ainsi que les alentours, ont été inscrits le [11 décembre 1993](#) sur la [liste du patrimoine mondial](#) de l'[Unesco](#).

Banská Štiavnica est entourée par une série de *tajch* (lacs artificiels de montagne) creusés lors de l'exploitation minière dans la région. Une soixantaine de *tajchs* ont été creusés, aujourd'hui il en reste une trentaine. Ils forment un cadre magnifique de sports et de loisirs dans un environnement montagneux.



Dans la période de 15-17 août s'est produit le festival francophone Cap à l'est organisé par l'association Cap à l'est (directeur : M. Michel de Maulne, ancien directeur et co-fondateur avec Jacques Chirac de la Maison de la poésie à Paris), Centre d'information littéraire (directrice dr. Miroslava Vallova). Le festival est fameux pour ces spectacles uniques dans l'Europe Centrale se passant en plein air, dans le vieux château de Banská Štiavnica et/ou dans les cafés historiques de Banská Štiavnica avec les poètes invités et connus dans le monde entier. Nous avons profité de notre présence pour y participer.

Une fois le colloque fini, les membres du comité scientifique décident les 30 meilleures interventions de la section A pour être publiées dans le numéro de Janvier 2020 de la revue XLinguae, revue enregistrée dans la base de données Scopus.

Les fiches pédagogiques conçues dans la section B sont publiées séparément dans un livre financé par la FIPF et OIF.

Le 18 août après la clôture et le déjeuner, nous sommes rentrés chez nous, bien motivés, débordant d'énergie et d'enthousiasme et, après la rentrée, nous avons pu insuffler dans nos cours toute notre créativité.

Nous remercions chaleureusement les organisateurs pour ces journées très bien organisées et pour toutes leurs idées créatives.

Pourquoi enseigner la littérature?

Connais-toi toi-même par le texte littéraire



Professeure: **Luiza-Any CONSTANTINESCU**
Lycée: Colegiul Național „Grigore Moisil” București

On enseigne la littérature parce qu’il existe avant tout une demande pour cette forme d’activité. Et il faut la satisfaire. L’enseignement de la littérature est comme une satisfaction d’un besoin social et individuel à la fois. L’enseignement de la littérature est parfois comme un champ de bataille où les méthodes et les personnes se confrontent. Et, pourtant, il faut continuer à enseigner la littérature pour enrichir l’expérience des lecteurs et achever leur personnalité.

Il ne faut jamais oublier que la littérature demeure le plus important moyen de culture, la plus riche source d’information scientifique et culturelle.

Quand on dit “littérature”, on dit, en même temps, civilisation et culture. Cette triple relation, civilisation-culture-littérature, représente une constante fondamentale du processus de l’enseignement des langues et littératures étrangères aux lycées.¹ Le but principal de l’enseignement d’une langue et d’une littérature étrangères n’est pas l’enseignement de l’histoire littéraire, mais de l’histoire de la littérature.

Enseigner la littérature française, ce n’est pas seulement enseigner des “mots”, si habilement choisis et combinés soient-ils, c’est aussi les introduire de la façon la plus sûre à la connaissance de la civilisation, dont cette littérature est l’émanation et le reflet². Il convient ici de rappeler la fameuse formule de M-me de Staël: “La littérature est l’expression d’une société” ou celle de Simone de Beauvoir: “C’est à travers sa littérature qu’on apprend le mieux un pays étranger”.³

L'enseignement de la littérature française suppose des tâches de première importance:

- la nécessité de connaître parfaitement l'oeuvre, à savoir le texte dont on veut épuiser tous les aspects, vu que le texte constitue le matériau à partir duquel s'édifie le phénomène littéraire.
- la nécessité de connaître l'évolution des idées, des goûts, de la sensibilité de l'époque, des mentalités.

Robert Escarpit⁴ parle, en ce sens, de la relation société-littérature qui inclut une sociologie de l'oeuvre littéraire ainsi qu'une psychologie de la lecture.

- la nécessité d'éviter pourtant trop de détails d'ordre historique afin de mieux dégager l'étude des formes, des thèmes, l'évolution des techniques, les idées sociales, morales et philosophiques de l'oeuvre littéraire.

L'essentiel est de faire connaître aux apprenants ce que signifie "l'esprit français" dans l'ensemble de la littérature et de la pensée universelles.

En tant que produit de la société, la littérature se trouve en permanente interférence avec tout ce qui représente la constellation spirituelle d'une époque:⁵

- littérature et société, relation qui vise le caractère collectif de la création littéraire, vue comme le produit du groupe social auquel appartient le créateur.
- littérature et philosophie vise à mettre en évidence la relation entre les lettres et la philosophie du temps, à savoir: le cartésianisme qui a dominé la pensée et l'écriture du 17-ème siècle, le romantisme et la

pensée dialectique, la phénoménologie et le Nouveau-Roman, l'existentialisme au 20-ème siècle.

- littérature et histoire vise le fait que toute étape historique laisse son empreinte sur les créations artistiques majeures. Certains événements historiques de la vie de l'humanité ont favorisé l'apparition du romantisme, par exemple, ou du naturalisme.
- littérature et beaux-arts vise les rapports complexes entre les écrivains et les artistes d'une époque (P. Valéry analysant Ed. Degas, Diderot et Baudelaire critiques d'art), ainsi que les interférences entre la littérature et la musique (Berlioz et le romantisme, M. Proust et la musique etc.)
- littérature et esthétique : c'est un domaine qui constitue une préoccupation permanente pour les écrivains (la notion de beau au 17-ème siècle, les idées esthétiques de M-me de Staël, l'esthétique parnassienne, etc.)
- littérature et cinéma vise la contribution de quelque grand cinéaste à mettre en valeur tel ou tel chef-d'oeuvre littéraire, sa vision artistique (Le Rouge et le Noir, La Chartreuse de Parme, etc.)

Prenant en compte tous les aspects mentionnés ci-dessus, l'enseignement de la littérature aux lycées apparaîtra aux yeux des apprenants, non pas fragmentaire et lacunaire, mais dans des dimensions monumentales, comme un ample processus où facteurs économiques, sociaux, culturels, politiques et historiques concourent, où la

littérature devient inséparable des apports de la linguistique, de la psychanalyse, de la sociologie ou de la philosophie.

L'enseignement de la littérature aboutira aux dimensions humaines et universelles, à la connaissance de ce fonds précieux qui se transmet d'une génération à l'autre à travers les siècles.

Par la littérature française, les apprenants roumains seront familiarisés aux réalités de cette civilisation qu'ils sauront ensuite confronter d'une manière juste et efficace avec leur propre culture et civilisation.

Quand on aborde un texte de littérature on peut très bien appliquer à cette démarche la célèbre règle d'or de la personnalité élaborée par Socrate: "Connais-toi toi-même".

Et, en effet, en connaissant mieux Baudelaire, Balzac, Hugo, Flaubert, on se connaît mieux soi-même.

La littérature devient ainsi une philosophie du monde, une esthétique, une morale. Et elle est une source inépuisable de bonheur, une raison de vivre. Par la littérature, les élèves sauront repérer un chef-d'œuvre dans un ouvrage qui satisfait pleinement son esprit, son cœur, son âme.

A paraphraser Maurice Blanchot⁶, pour vivre, l'œuvre a besoin de se "communiquer". Un texte littéraire qui n'est pas lu ne sera rien. Lire, cela veut donc dire faire que le livre soit écrit, sans personne qui l'écrive. Tout comme les autres artistes, l'écrivain veut donner à ses lecteurs de l'affection qu'il appelle "plaisir esthétique" et que J.P. Sartre nomme "joie esthétique", signe que l'œuvre est accomplie.⁷

La lecture fait que l'oeuvre devient oeuvre. Lire, c'est "faire" que l'oeuvre se communique. Par la lecture du texte littéraire, le lecteur parvient à mieux se connaître, à se reconnaître à travers ce qu'il lit. Le livre a besoin du lecteur pour exister, tout comme le lecteur a besoin du livre pour se découvrir. Intime liaison, fondée sur la nécessité de communiquer et de se communiquer. La lecture ne fait rien de plus, n'ajoute rien au texte, le laisse être ce qu'il est, elle signifie liberté, laissant l'oeuvre de s'affirmer. La lecture véritable ne peut jamais mettre en question le livre véritable; mais elle n'est pas, non plus, simple soumission au texte. Le livre véritable bénéficie de "l'ouverture" large à toutes les interprétations possibles de ses possibles lecteurs. Ceux-ci les donneront en vertu des nombreux points de vue personnels sur le texte littéraire et de la multitude de situations à travers lesquelles ils se reconnaissent, dans lesquelles ils se reflètent et qui les aident à mieux comprendre leur personnalité.

NOTES

¹ Universitatea din București, Civilisation et littérature, Colloques, Bucarest, 1/1978 p.53

² Idem, p.54

³ Maurice Bruézière, Littérature et Civilisation, in Le Français dans le Monde, nr.77, 1978, p.54

⁴ Apud, Colloques, Universitatea din București, Facultatea de limbi și literaturi străine, 1/1978, p.55

⁵ Universitatea din București, Colloques, Bucarest, 1/1978, p.56-57

⁶ Maurice Blanchot, L'espace littéraire, Editions Gallimard, 1955, p.265-267

⁷ Jean- Paul Sartre, Qu'est-ce que la littérature?, Editions Gallimard, 1948, p.73

L'énoncé politique dans le discours médiatique – un discours hybride

Cristina Drăguț

Enseignante de FLE

(Licenciée ès lettres à l'Université de Bucarest)

École 55 de Bucarest, Roumanie

Directeur coord., prof. de FLE, Vasile Botea

Résumé

Un essai qui présente quelques réflexions sur le développement du discours social au XXI^e siècle notamment lié à l'espace public envahi des nouvelles pratiques discursives de la presse qui transmet le discours politique sous une forme hybride, d'une manière subjective. Une sélection de méthodes et théories utiles pour l'analyse de ce discours hybride.

Introduction

Dans notre article nous voulons présenter la rencontre du discours politique avec le discours médiatique et la création d'un nouveau discours qui en dérive. Un des objectifs de notre démarche vise à identifier quelques approches théoriques et méthodologiques qui pourraient soutenir l'analyse de ce nouveau genre discursif. Un autre objectif est orienté vers l'aspect pratique de cette analyse. Il s'agit de donner des exemples de la presse actuelle qui confirment l'apparition de nouvelles productions langagières et de démontrer leurs traits hybrides, à partir des théories sélectionnées. Notre démonstration de l'existence du discours hybride politico-médiatique vise plusieurs aspects: la forme, l'auteur, la finalité.

1. La catégorie de genre discursif - une nouvelle classification

Dans l'article « Retour sur une catégorie: le genre » (*voir Note 1*) Dominique Maingueneau revient sur la diversité des genres discursifs distribués, en 1999, en trois grandes catégories: les genres « auctoriaux », les genres « routiniers » et les genres « conversationnels », pour proposer une autre répartition. C'est une démarche théorique dans l'analyse du discours qui vise une nouvelle classification des genres, actualisée et plus adaptée aux productions discursives actuelles, en permanente transformation. Une distinction nette et simple entre les types de discours devient problématique au moment où il faut diversifier les critères situationnels pour la classification des genres parce que le contexte socio-historique de la communication se transforme sans cesse.

Dans quelles catégories nous pouvons trouver initialement le discours politique et le discours journalistique? D. Maingueneau les classe parmi les genres auctoriaux, car c'est l'auteur ou l'éditeur qui instaure un cadre pour son activité discursive, « en attribuant telle étiquette à telle oeuvre ». En même temps, il met des sous-types du discours médiatique ou politique, le magazine, le journal quotidien, le débat télévisé (entre les candidats politiques, par exemple), dans la catégorie des genres routiniers. Il reconnaît que la distinction forte entre genres « auctoriaux » et « routiniers » est le principal défaut de cette tripartition entre genres. Par conséquent, il propose seulement deux régimes de généricité: celui des genres conversationnels et celui des genres institués, lesquels regroupent les « genres routiniers » et les « genres auctoriaux » d'aparavant.

1.1 Les « scénographies » plus originales du discours politique

D. Maingueneau nous propose aussi de distinguer quatre modes de généricité instituée, selon la relation qui s'établit entre la « scène générique » et la « scénographie ».

Le terme scène est utilisé par Maingueneau dans son ouvrage « Analyser les textes de communication » (*voir Note 2*) pour désigner les cadres inhérents de l'énonciation où la parole est mise en scène de sorte qu'elle devienne un

discours cohérent. « La scène englobante » correspond au type de discours: politique, médiatique, religieux, scientifique, philosophique etc. En même temps cette scène n'est pas suffisante pour encadrer les particularités d'un genre de discours déterminé, donc l'énonciation a besoin d'une « scène générique ». La « scénographie » offre l'origine au discours, mais simultanément elle est construite, développée par celui-ci. C'est un processus paradoxal.

La finalité des genres discursifs détermine la variation des scénographies. Dans les quatre modes de généricité instituée D. Maingueneau classe les genres discursifs plus ou moins favorables au développement des scénographies variées. La première catégorie est destinée aux genres institués qui « sont caractérisés par des formules et des schèmes compositionnels préétablis sur lesquels s'exerce un fort contrôle, pour lesquels les participants sont pratiquement interchangeable. Il est impossible de parler d'« auteur » pour de tels genres» (voir Note 3). Ce sont des fiches administratives, des actes notariés, des échanges entre avions et tour de contrôle etc.

Nous trouvons le genre politique et le genre médiatique dans les catégories 2 et 3. Parmi les genres institués de mode 2, le discours politique suit une scénographie préférentielle, mais il est favorable au recours à des scénographies plus originales. Un exemple serait *la lettre ouverte* de Ludivine de La Rochère, présidente de la *Manif Pour Tous*, adressée au candidat à la présidentielle, Emmanuel Macron. La présidente de la *Manif Pour Tous* a choisi cette scénographie pour son discours critique vis-à-vis du va-et-vient idéologique exprimé par le candidat Emmanuel Macron sur le mariage et l'adoption pour les personnes de même sexe et pour lui proposer une rencontre afin d'échanger sur leurs points de vue et leurs convictions (voir Note 4). Une nouvelle scénographie du discours politique est celle de *mea culpa*, utilisée de plus en plus par les énonciateurs politiques qui veulent éteindre les polémiques nées de leurs affirmations blessantes pour certaines catégories sociales. Ils essaient ainsi d'effacer une mauvaise impression créée auparavant et de révéler leur personnalité, qui doit plaire au public. On peut parler ici de l'ethos de la rhétorique traditionnelle: l'orateur veut présenter à l'auditeur ses meilleurs traits de caractère pour faire une bonne impression. La sincérité n'est pas importante. C'est la caractéristique essentielle de l'ethos mise en évidence par Roland Barthes. Nous avons des exemples de *mea culpa* dans la course présidentielle en France: la conférence de presse de François Fillon pour s'expliquer sur l'affaire PenelopeGate et pour présenter ses excuses aux Français (voir Note 5); le discours d'Emmanuel Macron après ses propos sur la colonisation en Algérie. (voir Note 6).

L'innovation est plus grande au cas des genres institués de mode 3 (publicités, émissions de télévision, chansons etc.), pour lesquels il n'existe pas de scénographie préférentielle, mais « bien souvent des habitudes se prennent, des stéréotypes se mettent en place » (voir Note 7).

D. Maingueneau finit la classification selon la relation entre la « scène générique » et la « scénographie » avec les genres institués de mode 4 qui sont les genres proprement auctoriaux dont « les textes ne correspondent donc pas à des activités discursives bien balisées dans l'espace social: les genres publicitaires, télévisuels, politiques imposent leur présence, ils sont liés à certaines activités sociales aux finalités préétablies » (voir Note 8). Dans les textes auctoriaux l'auteur construit son identité à travers son énonciation.

2. Le discours politique – un énoncé à l'intérieur du discours médiatique. La pluralité des énonciateurs

Ci-dessus nous avons présenté brièvement quelques voies pour l'analyse du discours, en observant les possibles « scénographies » qui correspondent aux finalités des genres discursifs. Dans notre démarche nous nous intéressons aux genres politiques et médiatiques qui s'entremêlent souvent dans un discours nouveau, considéré comme hybride, qui devient problématique quand on veut identifier son auteur et analyser l'énoncé.

A notre époque l'énoncé politique est moins un sujet de rhétorique et plus un sujet de discours rapporté, car il est accessible au public par l'intermédiaire du discours médiatique sous toutes ses formes (presse écrite, journal télévisé, conférence de presse). De ce fait, nous recevons le message politique sous la forme d'un discours hybride

dont les caractéristiques nécessitent un rapide développement des théories dans le domaine de l'analyse de discours.

Comment peut-on récepter un discours comme le suivant, paru sur le site d'un journal français:

Une critique *mezzo voce* des journalistes, qu'il a d'ailleurs pris à partie samedi, leur reprochant de [rester](#) paresseusement prisonniers de catégories caduques – en l'occurrence le clivage entre la droite et la gauche. « Certains veulent nous [faire choisir](#). On nous dit : M. Macron n'est pas clair. Est-il de gauche ou est-il de droite ? (...) Mais [le monde](#) change, la vie [politique](#) change, ces petits clivages, ces cases, auxquels on vous a habitués ont changé », a-t-il ainsi attaqué, tout en prenant soin de [préciser](#) qu'il avait beaucoup de « respect » pour la presse, un « contre-pouvoir indispensable ».

LeMonde.fr, le 18 février 2017

Nous sommes les récepteurs d'un discours politique et journalistique à la fois, où plusieurs voix nous transmettent un message, en utilisant les formes de discours direct et indirect. Un tel type de discours confirme la théorie de la polyphonie développée par Oswald Ducrot dans son ouvrage « Le dire et le dit », où il veut remplacer la théorie de l'unicité du sujet de l'énonciation. « C'est cette théorie « un énoncé-un sujet » qui permet d'employer l'expression « le sujet », en présupposant comme une évidence qu'il y a un être unique auteur de l'énoncé et responsable de ce qui est dit dans l'énoncé » (voir Note 9). Ce sujet a trois propriétés: il est chargé de toute l'activité psycho-physiologique nécessaire à la production de l'énoncé; il est l'auteur des actes illocutoires accomplis dans la production de l'énoncé; il est désigné dans un énoncé par les marques de la première personne (je-miens-ici). Mais « dès qu'il y a une forme quelconque de reprise (et rien n'est plus fréquent que la reprise dans la conversation), l'attribution des trois propriétés à un sujet parlant unique devient problématique... » (voir Note 10).

La thèse de la polyphonie permet « l'attribution à l'énonciation d'un ou de plusieurs sujets qui seraient son origine. Il faut distinguer parmi ces sujets au moins deux types de personnages, les énonciateurs et les locuteurs ». Le locuteur est « un être qui, dans le sens même de l'énoncé, est présenté comme son responsable, c'est-à-dire comme quelqu'un à qui l'on doit imputer la responsabilité de cet énoncé » (voir Note 11).

O. Ducrot appelle « énonciateurs » ces êtres qui sont censés s'exprimer à travers l'énonciation, sans que pour autant on leur attribue des mots précis; s'ils parlent, c'est seulement en ce sens que l'énonciation est vue comme exprimant leur point de vue, leur position, leur attitude, mais non pas, au sens matériel du terme, leurs paroles » (voir Note 12).

Le fragment de texte que nous avons cité au dessus est un énoncé dont l'auteur est un journaliste, mais celui-ci n'est pas le responsable unique de ce qui est dit. Le journaliste est le locuteur et l'énonciateur 1 qui présente le discours d'Emmanuel Macron comme une attaque contre la presse. Nous identifions le deuxième énonciateur, E. Macron, dont le discours est rapporté en style direct, et le troisième énonciateur introduit par le politicien dans son énoncé pour exprimer le point de vue de la presse qu'il veut critiquer. E. Macron est aussi un locuteur qui accomplit un acte dérivé de parole par le fait qu'il met en scène un énonciateur exprimant son attitude propre. Dans le discours du candidat politique nous remarquons le phénomène de dédoublement qui lui permet de se faire le porte-parole de ses électeurs, en utilisant « nous » en tant que victimes de la presse: « Certains veulent nous [faire choisir](#). On nous dit... ». Il utilise « vous » quand il veut se séparer de la foule habituée aux clivages politiques et exprimer le point de vue d'un énonciateur qui adhère aux changements du monde et de la vie politique.

Voici un exemple de polyphonie: sur la scène de ce discours médiatique se rencontrent plusieurs énonciateurs exprimant divers points de vue.

3. La problématique du style – le discours hybride

Une démonstration relevante sur l'existence d'un discours hybride doit continuer avec une approche du style. Le discours médiatique actuel présente un mélange de styles et un usage plus fréquent des formes hybrides: le discours direct, le discours direct libre, le discours indirect, l'îlot textuel ou énonciatif, ainsi que le résumé avec citations. L'approche de Dominique Maingueneau dans son livre « Analyser les textes de communication » nous offre un utile instrument pour identifier tous ces styles dans le discours médiatique qui comprend des énoncés politiques.

Le texte médiatique cité ci-dessus est un exemple relevant pour la rencontre des styles. Il y a un discours direct avec guillemets et un verbe introducteur placé à la fin, « ... a-t-il ainsi attaqué », qui ne désigne pas vraiment un acte de parole, mais plutôt l'interprétation subjective donnée par le journaliste aux propos cités. D. Maingueneau dit que le discours direct ne peut être objectif: « quelle que soit sa fidélité, le discours direct n'est jamais qu'un fragment de texte dominé par l'énonciateur du discours citant, qui dispose de multiples moyens pour lui donner un éclairage personnel » (voir Note 13). Le journaliste est l'énonciateur qui cherche ainsi à « mettre à distance », parce qu'il n'adhère pas aux paroles citées de Macron (voir Note 14).

Nous y identifions aussi des *îlots textuels* indiqués par des guillemets et de l'italique: « tout en prenant soin de préciser qu'il avait beaucoup de « *respect* » pour la presse, un « *contre-pouvoir indispensable* ». D'après D. Maingueneau les *îlots textuels* ou les *îlots énonciatifs* sont des fragments mentionnés et cités dans le discours indirect. Ce type de discours rapporté « est une forme quelque peu *hybride* : même s'il s'agit globalement de discours indirect, ce dernier contient quelques mots attribués à l'énonciateur cité » (voir Note 15). Nous voyons ici un procédé fréquent dans la presse.

Un autre exemple relevant pour le discours hybride est le suivant:

Affirmant que le « socle de sécurité » faisait l'objet d'un « large consensus national », François Hollande a estimé qu'en « période électorale ce qui doit compter, c'est moins les différences que les rassemblements, moins les oppositions que l'unité ». « Qu'est-ce qui doit être absolument sanctuarisé ? » s'est-il interrogé, avant de répondre : « Les effectifs, les moyens en matériel, les conditions d'emploi des forces de sécurité et le respect des valeurs républicaines. » « Après, il peut y avoir de l'imagination, de l'illusion, des surenchères » qui font « partie, hélas, de ce que le débat public peut parfois engendrer » lors d'une campagne, a-t-il observé. « Mais il doit y avoir de la part de tous ceux et de toutes celles qui se présentent aux suffrages l'affirmation que ce socle de sécurité ne pourra jamais être remis en cause », a martelé François Hollande.

LePoint.fr, le 27 février 2017

Nous identifions le discours direct et beaucoup de verbes introducteurs chargés de divers sens, quelques-uns peu liés de l'acte de parole, mais utilisés par le journaliste pour nuancer le discours de l'homme politique: « affirmant que », « a estimé », « s'est-il interrogé, avant de répondre », « a-t-il observé », « a martelé ». Nous remarquons aussi les *îlots énonciatifs* entre guillemets. Ce discours donne l'impression d'un *collage* de paroles réalisé par le journaliste qui s'assume l'interprétation du discours politique.

Conclusion

Les fragments analysés sont représentatifs pour le discours médiatique actuel qui veut nous rapporter le discours politique en utilisant une multitude de styles et une pluralité d'énonciateurs. Il s'agit d'une *mise en scène* du discours politique sous une nouvelle forme, considérée comme hybride. Nous n'avons pas beaucoup d'occasions d'être les récepteurs directs du discours politique. L'accès à la rhétorique politique est de plus en plus facilité par le discours médiatique qui nous transmet l'énoncé politique déjà interprété d'une manière subjective.

Ici nous avons présenté seulement quelques idées qui peuvent soutenir et renouveler les recherches dans le domaine de l'analyse de discours. Les tendances de transformation des discours exigent de nouvelles approches

dans ce domaine.

Pour une possible suite des recherches notre intérêt devrait être accordé aussi au discours politique parlementaire, à la conférence de presse, à l'interview des politiciens, au débat télévisé etc.

Références bibliographiques

Ducrot, O., *Le dire et le dit*, Minuit, 2008

Maingueneau, D., *Analyser les textes de communication*, Nathan, 2000

Maingueneau, D., « *Retour sur une catégorie: le genre* », in J.-M. Adam, J.-Blaise Grize et M. A. Bouacha, *Texte et discours: catégories pour l'analyse*, Éditions Universitaires de Dijon, 2004

LeMonde.fr, 6 février 2017

LeMonde.fr, « *Après la polémique sur la colonisation, Emmanuel Macron demande pardon* », 18 février 2017

LePoint.fr, 18 février 2017

LePoint.fr, « *Forces de sécurité : Hollande veut que les recrutements continuent* », 27 février 2017



Notes

1. Maingueneau, D., « *Retour sur une catégorie: le genre* », in J.-M. Adam, J.-Blaise Grize et M. A. Bouacha, *Texte et discours: catégories pour l'analyse*, Éditions Universitaires de Dijon, 2004, p. 107-118

2. Maingueneau, D., *Analyser les textes de communication*, Nathan, 2000

3; Maingueneau, D., « *Retour sur une catégorie: le genre* », in J.-M. Adam, J.-Blaise Grize et M. A. Bouacha, *Texte et discours: catégories pour l'analyse*, Éditions Universitaires de Dijon, 2004, p. 112

4. *LePoint.fr*, 18 février 2017

5. *LeMonde.fr*, 6 février 2017

6. *LeMonde.fr*, 18 février 2017

7. Maingueneau, D., « *Retour sur une catégorie: le genre* », in J.-M. Adam, J.-Blaise Grize et M. A. Bouacha, *Texte et discours: catégories pour l'analyse*, Éditions Universitaires de Dijon, 2004, p. 113

8. *Ibidem*, p. 114

9. Ducrot, O., *Le dire et le dit*, Minuit, 2008, p. 189

10. *Ibidem*, p. 192

11. *Ibidem*, p. 193

12. *Ibidem*, p. 204

13. Maingueneau, D., *Analyser les textes de communication*, Nathan, 2000, p. 119

14. *Ibidem*, p. 120

15; *Ibidem*, p. 129

PROJET DIDACTIQUE

Proposé par Anghel Daniela

Lycée Economique "Ion Ghica" Bacău

Date:

Ecole:

Classe : Xème M, L2 – 1h/semaine

Professeur:

Plage curriculaire: Langue et communication

Objet d'étude: Langue française

Contenu de l'apprentissage : Les médias

Type de leçon: mixte

Niveau A2-B1

Compétences générales:

1.1 Identificarea ideilor esențiale dintr-un text de complexitate medie

1.2 Deducerea din context a înțelesului unor elemente necunoscute dintr-un mesaj audiat

1.3 Recunoașterea unor informații specifice dintr-un text citit/ ascultat pe subiecte familiare, articulat clar și cu viteză normală

3.1 Exprimarea poziției față de opiniile exprimate în cadrul unei discuții

3.2 Comunicarea în vederea realizării unei sarcini care necesită un schimb de informații simplu și direct

Compétences spécifiques :

Communicatifs :

- Présenter des avantages et des inconvénients des médias
- Développer le lexique lié à Internet et aux réseaux sociaux.

Éducation aux médias :

- Étudier les messages du texte et de l'image dans un clip.

Affectives :

- Les élèves doivent s'impliquer dans le déroulement de la leçon ;
- Les élèves vont collaborer avec le professeur pour réaliser les objectifs proposés et montrer le niveau de leur acquis

Stratégies didactiques :

✓ **Méthodes et procédés :**

- Conversation,
- Conversation euristique,
- GLC
- Exercices cognitifs
- Bingo de connaissance
- Problématisation

✓ **Ressources:**

- Le vidéoprojecteur
- Les dictionnaires
- Le TB
- La vidéo
- Fiche de travail

✓ **Bibliographie :**

<https://www.youtube.com/watch?v=91xurdAwyNg>

<http://www.edu.ro/index.php/articles/12785>

Formes d'activités :

1. activité collective: correction des devoirs, écoute active
2. activité individuelle: travail sur les cahiers et sur les fiches de travail
3. activité en paire: travail sur les fiches

✓ **Forme d'évaluation :** évaluation continue

✓ **Lieu de travail :**

✓ **Durée: 50 minutes**

LE SCENARIO DE LA CLASSE

Mise en train (2'):

1. Salut
2. Vérification de la présence,

Vérification des devoirs (8'):

- Contrôle et correction des devoirs du point de vue qualitatif et quantitatif ;
(Devoir : Présentez en quelques mots les avantages et les désavantages que vous trouvez à votre média préféré : l'Internet, la télévision, la presse écrite, la radio, le téléphone portable)

Transition à la leçon (7'):

Le professeur montre aux élèves la photographie suivante :

- il leur demande la signification et s'ils utilisent les réseaux de socialisation,
- le prof annonce le titre et les objectifs de la leçon ensuite il propose aux élèves le Bingo de connaissance



Communication de nouvelles connaissances

Le prof propose aux élèves la vidéo **Les réseaux sociaux** et les fiches de travail pour identifier des informations précises (10')

- **Activité 1** – travail individuel et mise en commun (5')
- **Activité 2 et 3** – travail en équipe (5')

Fixation des connaissances

- Le prof propose aux élèves **Activité 4** – travail en équipe (5')
- La mise en commun orale (3')

Feed-back

Le prof demande aux élèves de faire un petit résumé de ce qu'ils ont travaillé pendant la classe en regardant les objectifs proposés.

Le prof fait l'évaluation de l'activité. (3')

Devoir à la maison

- Le prof propose aux élèves comme devoir **Activité 5** (2')

Activité 1

Complétez les espaces libres avec les mots suivants : marcher, défiler, amitié, tour, perdus, connecte, bouton, se déplacer, communiquer.

Les réseaux sociaux

Qu'est-ce qu'on ferait sans les réseaux sociaux ?

On serait un peu, comme des oiseaux sans nid

*Y'a rien de plus beau que l'..... sur les réseaux sociaux
avec jamais « on s'ennuie »*

Moi dès le matin je me et je vois pleins de vie

Je ferai le de toute la planète

Alors que j'suis pas sorti du lit

Je ne suis pas sorti du lit

Les réseaux sociaux

Qu'est-ce qu'on ferait sans les réseaux sociaux ?

On s'rait plus qui, on serait moins beaux ! Tant pis !

Y'a rien de plus beau que l'amitié sur les réseaux sociaux

Grâce à eux on sait tout ce qui se dit

Il y en a qui se prennent la tête pour chez leurs amis

Alors qu'il suffit pour faire la fête d'appuyer sur le de la souris

Sur le bouton de la souris

Quand viendra le jour de la grande panne

Si on veut encore

*On aura besoin d'une paire de cannes afin de réapprendre à
pour nous réapprendre à marcher*

Lexique :
le nid = cuibul

Activité 2

Écoutez la chanson encore une fois et cochez les bonnes réponses :

« On serait un peu perdus comme des oiseaux sans nid » signifie :

- Nous sommes des oiseaux
- Les réseaux sociaux sont très importants pour nous
- Nous ne pouvons pas vivre sans les réseaux sociaux

« Y'a rien de plus beau que l'amitié sur les réseaux sociaux » signifie :

- a. Nous sommes plus beaux si nous avons des amis
- b. Les réseaux sociaux sont beaux
- c. L'amitié est importante seulement sur les réseaux sociaux

« Je vois défiler pleins de vie » signifie :

- a. Tout le monde parle de sa vie
- b. Beaucoup de gens commencent à défiler sur l'écran
- c. Nous trouvons des informations de la presse écrite

« Le jour de la grande panne » symbolise :

- a. Le jour où l'Internet disparaîtra
- b. Le jour quand l'électricité sera interrompue
- c. La batterie du téléphone doit être chargée

Activité 3

Associez les synonymes :

Perdu	Familiarité
Amitié	Parader
Se connecter	Transmettre
Défiler	Se brancher
Communiquer	Oublié

Activité 4

Relisez la transcription de la chanson et, en travaillant en équipe, présentez les avantages ou les désavantages que vous trouvez aux réseaux sociaux envisageant les aspects suivants :

- Le rôle des réseaux de communication
- Les informations personnelles demandées pour faire un compte
- Les informations trouvées
- La relation avec le monde
- Les personnes qui y ont accès
- L'accessibilité

Activité 5

Quel est votre media préféré ? Justifiez en 10-15 lignes.

Les réseaux sociaux - Denis Lefdup

Les réseaux sociaux

Qu'est-ce qu'on ferait sans les réseaux sociaux ?

On serait un peu **perdus**, comme des oiseaux sans nid

Y'a rien de plus beau que **l'amitié** sur les réseaux sociaux
avec jamais « on s'ennuie »

Moi dès le matin je me **connecte** et je vois **défiler** pleins de vie

Je ferai le **tour** de toute la planète

Alors que j'suis pas sorti du lit

Je ne suis pas sorti du lit

Les réseaux sociaux

Qu'est-ce qu'on ferait sans les réseaux sociaux ?

On s'rait plus qui, on serait moins beaux ! Tant pis !

Y'a rien de plus beau que l'amitié sur les réseaux sociaux

Grâce à eux on sait tout ce qui se dit

Il y en a qui se **prennent** la tête pour **se déplacer** chez leurs amis

Alors qu'il suffit pour faire la fête d'appuyer sur le **bouton** de la souris

Sur le bouton de la souris

Quand viendra le jour de la grande panne

Si on veut encore **communiquer**

On aura besoin d'une paire de cannes afin de réapprendre à **marcher**
pour nous réapprendre à marcher

FICHE DE TRAVAIL

Bingo de connaissance

..... passe plus de 2h par jour sur un réseau de socialisation	..... poste toujours des photos sur Facebook	..... joue beaucoup de jeux en ligne	..... commente toujours au statut des amis
..... fait ses devoirs sur un réseau de socialisation	..... actualise son profil Facebook une fois par jour	..... est dépendant de Facebook.	..... participe à des concours en ligne
..... est très actif sur Facebook	..... vérifie son profil pendant la classe	..... n'a pas un compte Facebook	..... ne peut pas vivre sans les réseaux sociaux
..... a beaucoup d'amis virtuels.	..... déteste Facebook.	..... ne sait pas les anniversaires de ses amis sans Facebook.	..... utilise Facebook pour chatter.
..... n'a pas beaucoup d'amis sur Facebook	..... poste des articles intéressants.	..... partage des vidéos amusants.	..... peut vivre sans les réseaux sociaux
..... poste de photos amusantes.	..... ne vérifie pas son profil pendant la classe	..... a un compte Facebook	..... utilise beaucoup les émoticons sur le chat.

Apprendre le français en ligne

La communication écrite

Niveau: Lycée

*Prof. Virginia-Smărandița Brăescu
Collège National „Grigore Moisil” Onești*

„Ceux qui écrivent clairement ont des lecteurs; ceux qui écrivent obscurément ont des commentateurs.”
Albert Camus

Rédiger clairement en français est une attitude pédagogique que l'on peut partager afin d'apprendre aux élèves à se rendre autonomes pour mieux transmettre leurs messages, c'est-à-dire d'être capables d'évaluer l'efficacité communicative de leurs propres textes, de les corriger et ainsi d'améliorer leur niveau de compétence en compréhension de l'écrit et en rédaction claire.

Le courrier électronique

La correspondance électronique a son manuel de savoir-vivre que l'on appelle la Netiquette. Les règles de la communication par e-mail (issues de la netiquette) restent pourtant ignorées.

La communication électronique

La communication par e-mail impose:

- la mention de vos nom et prénom dans le champ *Expéditeur*;
- la signature contenant vos nom et coordonnées;
- l'indication de la priorité uniquement aux messages urgents;
- le respect des règles d'orthographe et de grammaire;
- le ton moins formel que celui d'une lettre écrite;
- les formules de politesse simples du type "Bien à vous" ou "Cordialement"
- la copie conforme (Cc:) seulement pour les personnes devant être tenues informées;
- la copie cachée (Bcc: ou Cci:) quand chaque destinataire n'a pas connaissance de la liste des autres destinataires;
- l'absence des mots complets en majuscules car l'utilisation des majuscules dans les courriels équivaut à CRIER;

Il est déconseillé :

- de laisser le champ *Sujet* vide;
- d'envoyer par e-mail votre numéro de carte bancaire, vos codes secrets et mots de passe, sauf s'il s'agit d'un e-mail sécurisé.

La rédaction des lettres

La lettre est une communication écrite plus ou moins longue. Elle fait partie du genre épistolaire. *Qu'on*

3. La lettre commence par une formule d'appel ou de salutation.
4. La lettre se termine par une formule de politesse ou de conclusion et la signature.
5. Les formules d'appel et de politesse, comme le registre de langue, sont choisis en fonction du destinataire de la lettre et des rapports entretenus avec lui. Identifiez le ou les **destinataires** de votre lettre : qui sont-ils, que connaissent-ils du sujet que vous abordez, quelles sont leurs attentes présumées?
6. Le lieu et la date sont toujours situés en haut à droite. Les autres marques du temps et du lieu varient en fonction de la situation d'énonciation.
7. Il convient d'utiliser toujours la majuscule: Cher Victor, Chère Marie, „Monsieur le Maire”, „Monsieur le Directeur”, „Monsieur le Ministre” etc).
8. Définissez l'**objectif** que vous voulez atteindre grâce à votre lettre. Que souhaitez-vous que fasse ou pense votre lecteur? Organisez votre contenu selon un **plan** qui sert votre objectif (informer, demander de faire, expliquer, convaincre).
9. Les outils de langue sont ceux de la communication directe: le présent comme temps de base, les pronoms des première et deuxième personnes surtout, et des phrases de tout type. Les compléments circonstanciels de lieu et de temps sont utilisés en raison du décalage dans l'espace et dans le temps entre l'émetteur et le destinataire de la lettre;
10. Construisez des **phrases** faciles à lire : courtes (une idée par phrase) et construites avec logique (sujet + verbe + compléments). Choisissez des **mots** qui auront de l'impact : connus, concrets, clairs. Formulez de manière **concise** : ne gardez que les informations et les mots utiles. Adoptez un style qui **accroche** l'attention de votre lecteur et donnez à votre lettre une **structure visuelle** facile à parcourir.



écrive dans n'importe quelle langue, à la main ou à l'ordinateur, c'est très utile d'écrire des lettres et cela vaut le plaisir. L'art épistolaire exprime la joie, reflète les sentiments, véhicule l'information, transmet l'époque.

On écrit des lettres personnelles à la famille, à des gens que nous connaissons ou à des amis pour bien des raisons: féliciter, adresser des vœux, inviter, remercier, partager des pensées, parler de soi etc. Par contre, on écrit des lettres administratives pour annoncer un envoi, demander ou confirmer quelque chose, manifester de l'intérêt, proposer une solution, obtenir de l'information etc.

On distingue donc sommairement la lettre administrative de la lettre personnelle :

La lettre administrative

- message à caractère pragmatique;
- protocole de rédaction (formules d'en-tête, objet des paragraphes, formules de politesse);
- le locuteur n'y manifeste pas de présence déterminante;
- règles de présentation et d'orthographe, strictement respectées;
- sobriété;
- clarté, simplicité;

La lettre personnelle

- entamée autour d'un projet personnel;
- n'obéit à aucun protocole de rédaction (une syntaxe et un ton plus familiers);
- le locuteur exprime des sentiments personnels librement;
- registre de langue familier ou courant;
- relation proche;
- spontanéité, variété;

Quelques conseils pour la rédaction d'une lettre

- Laissez des marges à gauche et à droite;
- Vérifiez l'orthographe et les titres des destinataires ainsi que le contenu de la lettre;
- Commencez chaque nouveau paragraphe par un alinéa;
- Signez toujours les lettres de votre propre main si possible;
- Par respect pour le destinataire, il convient d'écrire sur des feuilles blanches, proprement et lisiblement;
- Par convention, la rédaction se fait à l'encre bleue marine ou noire.

Les 10 règles de la correspondance

1. L'en-tête qui nomme le destinataire doit être bien visible.
2. Le corps de la lettre se rédige en plusieurs paragraphes.

Modèle de présentation d'une lettre personnelle/ informelle

Prénom et Nom de l'expéditeur

Adresse

Code postal, Ville

Téléphone

Nom du destinataire

Adresse

Code postal, Ville

Ville d'envoi, Date

Appellation intime/ Salutation personnelle,

I-er paragraphe (Commentaires ou réponse à des questions)

II-ème paragraphe.

III-ème paragraphe.

... paragraphe.

}
Tout ce que vous voulez dire
Langue libre

Conclusion libre

Votre signature

Modèle de présentation d'une lettre administrative

Nom du destinataire

Société

Adresse

Code postal, Ville

Ville d'envoi, Date

Salutations d'usage (l'appel),

I-er paragraphe (Idées principales)

II-ème paragraphe.

III-ème paragraphe.

... paragraphe.

Raison et développement

Langue soignée

Lignes en alinéa

Ligne objet

Conclusion

Salutations d'usage

Signature de l'auteur

Prénom et Nom de l'expéditeur

Adresse

Code postal, Ville

Téléphone

Pièces à joindre s'il y a lieu

Eléments pragmatiques du discours politique

Etude de spécialité sur le discours d'Emmanuel Macron du 13 avril 2020

Prof. **Simona-Raluca Voinea**
Lycée Technologique « Anghel Saligny », Bacău

Dans cette étude de spécialité nous avons réalisé une analyse pragmatique du discours du président de la France, M. Emmanuel Macron, du 13 avril 2020, en pleine crise du Covid-19. Nous avons essayé de mettre en évidence la structure argumentative, les étapes du raisonnement, la mise en scène de l'orateur et de l'auditoire, le stéréotypage, l'éthos discursif, la place des valeurs.

FRAGMENT A ANALYSER :

ADRESSE AUX FRANÇAIS, 13 AVRIL 2020

« Françaises, Français,

Mes chers compatriotes,

Nous sommes en train de vivre des jours difficiles.

Nous ressentons tous en ce moment la peur, l'angoisse pour nos parents, pour nous même face à ce virus redoutable, invisible, imprévisible.

La fatigue et la lassitude pour certains, le deuil et le chagrin pour d'autres.

Cette période est encore plus difficile à vivre lorsqu'on habite à plusieurs dans un appartement exigü, lorsqu'on ne dispose pas chez soi des moyens de communications nécessaires pour apprendre, se distraire, échanger. Encore plus difficile à vivre lorsque les tensions sont là, que les risques de violence dans la famille scandent le quotidien et nous mesurons tous, dans cette période, la solitude et la tristesse de nos aînés.

Et pourtant, grâce à nos efforts, chaque jour nous avons progressé. Nos fonctionnaires et personnels de santé, médecins, infirmiers, aides-soignants, ambulanciers, secouristes, nos militaires, nos pompiers, nos pharmaciens ont donné dans cette première ligne toute leur énergie pour sauver des vies et soigner. Ils ont tenu. Les hôpitaux français ont réussi à soigner tous ceux qui s'y présentaient. Ces journées, ces semaines ont été et resteront l'honneur de nos soignants, en ville comme à l'hôpital.

Dans la deuxième ligne, nos agriculteurs, nos enseignants, nos chauffeurs routiers, livreurs, électriciens, manutentionnaires, caissiers et caissières, nos éboueurs, personnels de sécurité et de nettoyage, nos fonctionnaires, nos journalistes, nos travailleurs sociaux, nos maires et élus locaux et j'en oublie tellement aidé par tant de Français qui se sont engagés. Tous ont permis à la vie de continuer au fond.

Et chacun d'entre vous, dans ce que j'ai appelé cette troisième ligne, chacun d'entre vous par votre civisme, en respectant les règles de confinement, grâce aussi à la vigilance de nos policiers et de nos gendarmes, vous avez fait que l'épidémie commence à marquer le pas.

Les résultats sont là. Plusieurs régions ont pu être épargnées. Depuis quelques jours, les entrées en réanimation diminuent. L'espoir renaît.

Et je veux ce soir vous remercier très chaleureusement pour ce dévouement et vous dire toute ma reconnaissance.

Alors, étions-nous préparés à cette crise ? A l'évidence, pas assez mais nous avons fait face en France comme

partout ailleurs. Nous avons donc dû parer à l'urgence, prendre des décisions difficiles à partir d'informations partielles, souvent changeantes, nous adapter sans cesse, car ce virus était inconnu et il porte encore aujourd'hui beaucoup de mystères. [...]

Il y a dans cette crise une chance : nous ressouder et prouver notre humanité, bâtir un autre projet dans la concorde. Un projet français, une raison de vivre ensemble profonde.

Dans les prochaines semaines, avec toutes les composantes de notre Nation, je tâcherai de dessiner ce chemin qui rend cela possible.

Mes chers compatriotes, nous aurons des jours meilleurs et nous retrouverons les Jours Heureux. J'en ai la conviction.

Et les vertus qui, aujourd'hui, nous permettent de tenir, seront celles qui nous aideront à bâtir l'avenir, notre solidarité, notre confiance, notre volonté.

Alors prenez soin de vous, prenons soin les uns des autres

Nous tiendrons.

Vive la République.

Vive la France. »

Emmanuel Macron, président de la République.

Analyse :

La rhétorique n'est plus, selon Aristote, l'art de persuader n'importe quel auditeur, mais l'art de découvrir tout ce qu'il y a de persuasif dans un discours donné. Elle comprend le *discours judiciaire*, le *discours politique* et le *discours épideictique*.

Une définition du discours argumentatif appartient à Charaudeau et Maingueneau. Ils proposent de comprendre l'argumentation de façon intradiscursive par ses différentes formes structurelles et de façon extradiscursive, par l'effet perlocutoire qui lui serait attaché, la persuasion.

Tout discours argumentatif est une forme de communication, qui fait intervenir des émetteurs, des destinataires et un message. Tout discours est investi d'une forte dimension actionnelle.

Il est à signaler l'importance de *l'ethos*, vu comme image que l'orateur projette de lui-même dans son discours, et qui contribue essentiellement à assurer sa crédibilité et son autorité. Le *pathos* jouit aussi d'une place de choix, parce que l'émotion que l'orateur essaie de susciter dans son auditoire est une partie importante de toute argumentation. Dans tout énoncé, le lien argumentatif est fondé sur des connaissances implicites de l'auditoire (appelées aussi *topos*), donc l'auditoire a certaines attentes, dont le locuteur doit tenir compte.

Le sens d'un énoncé comporte, comme partie intégrante, constitutive, une forme d'influence, *la force argumentative*. Ainsi, Anscombe et Ducrot conçoivent l'activité linguistique comme une activité intentionnelle. Ducrot souligne une idée qu'il appelle « fondamentale »: même un énoncé, en apparence, tout à fait objectif, comme *La terre est ronde* est intimement lié à son énonciation: « dès que l'on parle, on parle de sa parole » (Ducrot).

Selon les théoriciens de la nouvelle rhétorique, l'orateur est obligé de s'adapter à son auditeur, par de diverses stratégies eu au-delà des aspects linguistiques. Il doit tenir compte des croyances, des valeurs, des opinions de ceux qui l'écoutent. En fait, exercer une *influence* sur l'autre c'est le but de tout acte argumentatif. On ne doit pas laisser de côté *la dimension émotionnelle, affective, de l'argumentation*, vu qu'elle apparaît souvent dans les rapports de force ou de séduction entre les gens. En argumentant, on cherche à établir un accord avec les autres.

Un exemple d'opération discursive de nature pragmatique, fréquemment utilisée dans l'argumentation, est

la *schématisation*, qui recouvre une série de moyens par lesquels se réalise l'inscription de l'auditoire dans le discours et sont censés construire, dans l'optique pragmatique, une certaine représentation de celui à qui on s'adresse. Ainsi, le locuteur, quel qu'il soit (orateur, écrivain, journaliste), doit se faire une représentation préalable de ses lecteurs, dont les traces sont gardées dans son discours. Il s'agit d'une médiation des représentations collectives dans et à travers le discours argumentatif. Cette notion est proche de celle de « stéréotype », qui peut être défini, à l'instar de R. Amossy, comme une image collective figée, qu'on peut décrire en attribuant un ensemble de prédicats à un thème).

En ce qui concerne la nature de la communication argumentative, on peut identifier les éléments suivants : a) *l'opinion de l'orateur* appartient au domaine du vraisemblable, qu'il s'agisse d'une thèse, d'une cause, d'un point de vue ou d'une idée (cette idée existe en tant que telle avant d'être mise en forme comme argument) ; b) *l'orateur*, celui qui argumente, pour lui-même ou pour autrui ; c) *l'argument* défendu par l'orateur (l'opinion mise dans une certaine forme, pour convaincre, à travers le raisonnement argumentatif) ; d) *l'auditoire* que l'orateur veut convaincre d'adhérer à l'opinion qu'il lui propose (une personne, un public, ou l'orateur lui-même – cas-limite, où il cherche de s'auto convaincre) ; e) *le contexte de réception* (l'ensemble de valeurs, des jugements que l'orateur et l'auditeur partagent).

Le plus important, dans une argumentation, c'est *l'adhésion* de l'auditoire aux idées exprimées par l'orateur. Argumenter signifie aussi choisir les aspects essentiels qui rendent *acceptable* une opinion devant un public donné.

Le fragment représente une partie du discours d'Emmanuel Macron, le président de la République française, lors de son adresse aux Français, le 13 avril 2020, en pleine crise de coronavirus.

L'auditoire définit l'ensemble d'opinions, de schèmes de pensée sur lesquelles peut s'appuyer quelqu'un qui vise à gagner l'adhésion par la parole. S'adapter donc à l'auditoire, c'est, avant tout, prendre en compte sadoxa. Il doit connaître aussi le niveau d'éducation de ses interlocuteurs, le milieu dont ils font partie, les fonctions qu'ils assument en société.

L'orateur : le président français, Emmanuel Macron. L'auditoire : le peuple français. En ce qui tient de l'ethos, l'orateur bénéficie d'une crédibilité indéniable, ayant le caractère moral pour une telle tâche. L'auditoire est collectif et homogène, même dans ses différences, car le discours est adressé à la société française, au peuple français.

En respectant son statut institutionnel, l'orateur s'adresse à son auditoire poliment, par une formule consacrée, « mes chers compatriotes », l'adjectif « cher » apportant une nuance adoucissante, de rapprochement de l'auditoire, qui tient du pathos discursif.

Dès le début du discours, l'orateur apporte en discussion la situation difficile du moment, due à la crise sanitaire qui a affecté le monde entier, y compris la France : « Nous sommes en train de vivre des jours difficiles ». En utilisant le pronom personnel « nous », plusieurs fois même, l'orateur s'inclue dans la situation, en mettant en évidence le sentiment de communion, de rapprochement, de compréhension. Face au virus personne n'est protégé, personne n'est à l'abri. Nous avons remarqué l'utilisation du champ lexical de la souffrance : « la peur », « l'angoisse », « le deuil », « le chagrin ».

L'orateur réalise ensuite une présentation-schéma (schématisation) du peuple français, auquel il s'adresse, en présentant quelques exemples typiques de la vie quotidienne des Français (stéréotypes), de leur problèmes, en s'incluant de nouveau, par le pronom « nous » : « Nous ressentons tous en ce moment la peur, l'angoisse pour nos parents, pour nous même face à ce virus redoutable, invisible, imprévisible. ». Il souligne encore l'idée de solidarité face à la souffrance avec ce « tous » qui inclue les différentes catégories de la société française, et, chose importante, lui aussi. Les problèmes sont eux aussi schématisés, réduits à quelques exemples (énumérations): la

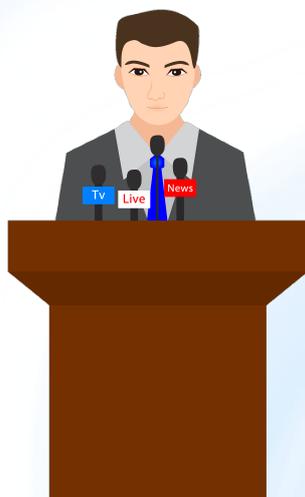
maladie, le sentiment d'inquiétude, la peur, les gens « enfermés » dans de petits appartements, la fermeture des écoles et le manque des moyens de communication, la violence domestique, la tristesse des aînés.

Les connecteurs « et pourtant » marquent une juxtaposition, un renversement dans le fil argumentatif, car l'orateur change le fil du discours, en parlant des progrès faits, en dépit de la situation compliquée : « Et pourtant, grâce à nos efforts, chaque jour nous avons progressé ». Les efforts sont aux Français et ils ont été faits « chaque jour », marquant ainsi, de nouveau, le caractère répétitif. L'orateur fait ensuite une classification de la société française, selon leur niveau d'implication : en première, deuxième, troisième ligne face au virus et leur contribution au secours général, en renforçant le rôle de chacun à la réussite.

En utilisant des arguments en alternance, après avoir parlé des problèmes, il annonce les réussites, « les résultats », le nombre plus réduits de malades, la mise en scène d'un projet français, national, qui mette en valeur et rapproche ses citoyens.

Tout en présentant une image réelle des problèmes de la société française, faisant preuve de l'empathie, l'orateur a apporté plusieurs arguments en faveur de sa thèse, du message qu'il a voulu transmettre : ayez confiance, on va dépasser ensemble cette période difficile, de crise. Le président français a apporté en discussion la réalisation d'un futur projet, destiné à être réalisé en solidarité nationale, la crise étant vue, cette fois-ci, comme une opportunité : « Il y a dans cette crise une chance : nous ressouder et prouver notre humanité, bâtir un autre projet dans la concorde. Un projet français, une raison de vivre ensemble profonde. »

Il a souligné, en même temps, l'importance de la solidarité, en faisant appel aux valeurs nationales françaises. L'orateur fait une promesse et avoue une conviction, à la fin du discours : « Mes chers compatriotes, nous aurons des jours meilleurs et nous retrouverons les Jours Heureux. J'en ai la conviction », « Nous tiendrons ».



Bibliographie

Arsith, Mirela, *Semiotica discursului politic*, Editura « Ștefan Lupașcu », Iași, 2005

Ducrot, Oswald- *Dire et ne pas dire*, Editions Hermann, Paris, 1972.

Mastacan, Simina- *Discursul implicit al dreptului*, Editura Junimea, Iași, 2004.

Mastacan, Simina- *La phrase et son au-delà. Eléments de linguistique française*, Editura Alma Mater, Bacău, 2008.

Mastacan, Simina- *Practici argumentative. Note de curs. Master Limba franceză. Practici de comunicare*, Universitatea « Vasile Alecsandri » din Bacău, 2019.

<https://www.elysee.fr/emmanuel-macron/2020/04/13/adresse-aux-francais-13-avril-2020>

ARPF

**ASSOCIATION ROUMAINE DES
PROFESSEURS FRANCOPHONES**

ARPF

Citation de numéro :

Quand on se dit je t'aime par amitié

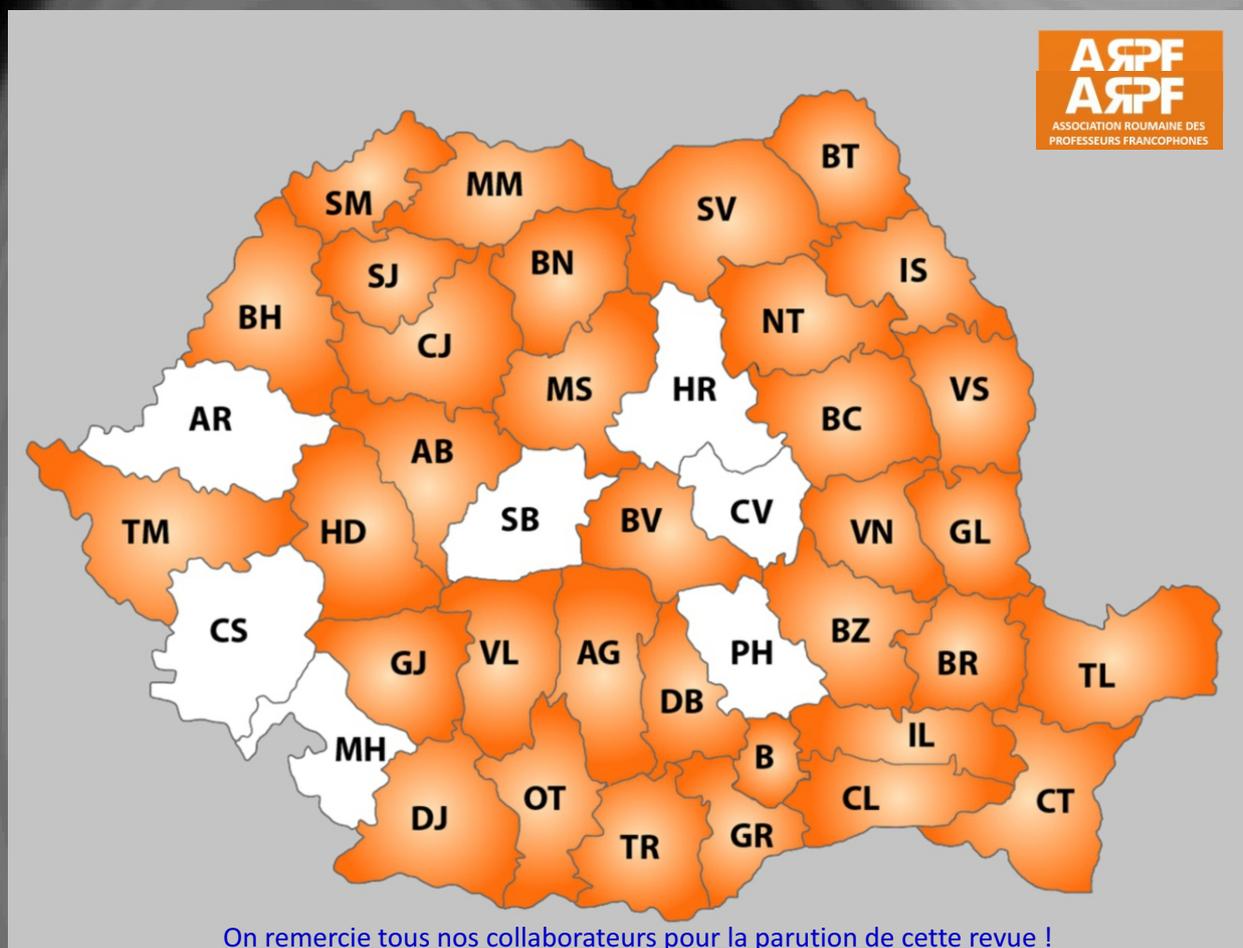
C'est presque la dernière page.

Quand on se dit je t'aime un peu par pitié

C'est comme la fin d'un bon voyage.

Joe Dassin

(40 ans depuis sa mort)



[On remercie tous nos collaborateurs pour la parution de cette revue !](#)

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), Daniela ANGHEL, Mihaela POSTELNICU, Raluca MARTINESCU, Simona NENOV, Maria PAȘCA, Dorina POPI.

Graphique: Nicoleta CĂRARE, Mihai MURARIU

Source clipart libre de droit: <https://pixabay.com/fr/> - un grand merci

Les articles peuvent être envoyés à:

murariu.mihai@pedagogicbacau.ro



ISSN: 2067 - 175X