

Le Bacău francophone

- REVUE DES AMOUREUX DU FRANÇAIS ...
ET DE BACĂU -

NO. 8 / 2025



ISSN 2668-0181, ISSN-L 2668-0181

Bacău, 2025



Le comité de rédaction remercie vivement toutes les personnes qui ont facilité la publication de cet ouvrage en autorisant la reproduction des documents.



Équipe de rédaction

Rédacteur en chef : Daniela ANGHEL

Rédacteurs :

Florentina STANCIU

Elena-Sofica DUMITRAȘCU

Maricica IOSUB

Couvertures :

**Ioana-Cristina IOSUB, élève en IXe A,
(*La blouse roumaine, tradition et nostalgie*)**

**Daria-Elena BERTEA, élève en IXe E,
(*Românceuța*)**

**prof. coord. Georgiana STĂNESCU
Collège National Pédagogique « Ștefan cel Mare » de Bacău**

Source clipart libre de droit : <https://www.canva.com/>

ISSN 2668-0181, ISSN-L 2668-0181

Vous pouvez adresser vos réactions, propositions, interventions diverses aux rédacteurs par courriel à l'adresse suivante :

bacaufrancophone@gmail.com

La reproduction totale ou partielle des textes et des images de ce magazine est permise seulement avec l'accord écrit des auteurs.

La responsabilité pour le contenu publié est la charge exclusive des auteurs.

En soumettant leurs articles, les auteurs s'engagent au respect de GDPR.

Contenus

PROJETS / DISSÉMINATIONS

Olympiade Nationale des Langues Romanes 2025 – un nouveau défi éducatif pour les élèves de Roumanie	9
Inspectrice scolaire pour les langues modernes, prof. STANCIU Florentina – I.S.J. Bacău	
Lecture et numérique : enjeux et perspectives dans l'espace francophone. Retour sur la cinquième édition de la Conférence internationale « La Francophonie, plus qu'un simple partage d'une langue »	12
prof. dr. DUMITRAȘCU Elena-Sofica, Collège National „Vasile Alecsandri” de Bacău	
Le français - niche pour les bons esprits	14
Prof. HANGANU Loredana, Collège National « Grigore Moisil » Onești, Bacău	
La classe du futur : innovation pédagogique et dialogue interculturel	15
Prof. BRĂESCU Virginia-Smărăndița, Collège National « Grigore Moisil » Onești, Bacău	
Philodéfi : réinventer l'enseignement de la littérature et de la philosophie grâce au jeu de cartes illustrées	17
Prof. BRĂESCU Virginia-Smărăndița, Collège National « Grigore Moisil » Onești, Bacău	
Une formation immersive mêlant théâtre et perfectionnement du français	20
Prof. ANGHEL Daniela, Collège Economique « Ion Ghica » Bacău	
Le numérique dans les cours de FLE -dissémination d'une formation CREFECO	24
Prof. VOINEA Simona-Raluca, Lycée Technologique “Anghel Saligny” Bacău	
Le rôle des projets culturels francophones dans la motivation des lycéens : l'exemple du «Printemps de la Francophonie » à Moinești	29
Prof. BÂRZU Giorgiana Iulia, Lycée Théorétique « Spiru Haret » Moinești	

ARTICLES DE SPÉCIALITÉS / ÉTUDES / FICHES PÉDAGOGIQUES

Le bénévolat, un tremplin vers l'enseignement (étude)	33
Prof. CIOBANU Camelia, Collège National d'Art « George Apostu », Bacău	
Professeur de FLE dans un lycée d'art : pratiques, défis et perspectives (étude)	36
Prof. CIOBANU Camelia, Collège National d'Art « George Apostu », Bacău	
Stratégies didactiques pour améliorer la pensée latérale dans l'enseignement du français langue étrangère	42
Prof. STANCIU Florentina, Collège National « Ferdinand I » Bacău	
L'utilisation des ressources visuelles pour renforcer la motivation dans l'apprentissage du français langue étrangère	44
Prof. STANCIU Florentina, Collège National « Ferdinand I » Bacău	
Positions épistémologiques sur l'enseignement/ apprentissage de la lecture - compréhension écrite	47
Prof. COTFASE Răzvana Mihaela, Collège Economique « Ion Ghica » Bacău	
L'oralité créole face à l'écriture : construction identitaire et mémoire culturelle chez Patrick Chamoiseau	52
prof. dr. DUMITRAȘCU Elena Sofica, Collège National « V. Alecsandri » Bacău	
L'interculturalité et l'horizon francophone : Femmes d'Alger dans leur appartement, Assia Djébar	59
Prof. DANCIU Alina, Lycée Tehnologique « Dumitru Mangeron » Bacău	
L'exploitation pédagogique du texte littéraire - une opportunité pour l'interculturel	61
Prof. IRIMIA Carmen Lucia, Ecole Gymnasiale « Ion Creangă », Bacău/ Ecole Gymnasiale «Ioniță Sandu Sturdza », Săucești	
De l'approche communicative à la perspective actionnelle : continuité, rupture et enjeux pédagogiques	64
prof. GRAUR Luminița, Lycée Technologique « Jacques M. Elias » Sascut	
Le vocabulaire et les jeux didactiques - Étude de cas	67
Prof. MANASE Elena-Diana, École Gymnasiale Berești-Tazlău, Bacău	
Le rôle du vocabulaire dans l'enseignement du FLE : enjeux et démarches innovantes	70
Prof. CORLADE Daniela–Elena, Lycée Technologique « Grigore Antipa » Bacău	

La bande dessinée : une étude sur l'articulation entre plaisir de lire et apprentissage du français	74
Prof. CORLADE Daniela–Elena, Lycée Technologique « Grigore Antipa » Bacău	
L'impact de la médiation en classe de FLE	82
Prof. COSTIN Alina Monica, Ecole Gymnasiale “Miron Costin” Bacău	
L'intelligence artificielle – étude sur les défis et les opportunités en classe dans le contexte actuel	85
Prof. ANGHEL Daniela, Collège Economique « Ion Ghica » Bacău	
L'intelligence artificielle et l'enseignement	90
prof. ARMINIA Aura-Maria, Collège National « Vasile Alecsandri » Bacău	
La relation entre le verbal et non verbal dans la communication	93
Prof. BROȘTIUC-ANDONE Daniela, Școala Gimnazială « Mihai Drăgan », Bacău	
Impact du jeu en classe de FLE sur la motivation	97
Prof. STOICA Viorela, Collège Economique « Ion Ghica » Bacău	
Un jour à l'école. Les aventures de la grenouille Croa (fiche pédagogique)	99
Prof. IOSUB Maricica, Collège National Pédagogique « Ștefan cel Mare » de Bacău	

ÉCRITURES CRÉATIVES

Les cendres des choix

Bîgu Anca-Nicoleta, Mihalache Ana-Maria, Râmbu Cosmina-Alexia, Tănase Maria Andrada, Collège « Mihai Eminescu » Bacău	106
prof.coord. PETREA Paula	

Un billet aller-retour vers la Francophonie

Ilieș Anastasia, VIIe, Collège National d'Art « George Apostu », Bacău	113
prof. coord. CIOBANU Camelia	

Le 20 mars 1970

Grumezescu Ioana, VIIe, Collège National d'Art « George Apostu », Bacău	114
prof. coord. CIOBANU Camelia	

Réunion francophone

Urdă Ariana Ioana, VIIe, Collège National d'Art « George Apostu », Bacău	115
prof. coord. CIOBANU Camelia	

À cette occasion, on mange des crêpes Bănărescu Ilinca, VIIe, Collège National d'Art « George Apostu », Bacău prof. coord. CIOBANU Camelia	119
Accro à ma passion, DESSINER Păduraru Tamara Elena, Xe, Collège National d'Art « George Apostu », Bacău prof. coord. CIOBANU Camelia	120
Le monde des proverbes français – Croyez en vous ! Salca Ramona, Xe, Collège National d'Art « George Apostu », Bacău prof. coord. CIOBANU Camelia	121
Journée de la Francophonie 2025 Ciobanu Ariadna, Xe, Collège National d'Art « George Apostu », Bacău prof. coord. CIOBANU Camelia	122
Le monde des proverbes français – Concours de poésie en français Neagu Georgiana Sabrina, Xe, Collège National d'Art « George Apostu », Bacău prof. coord. CIOBANU Camelia	123
Le monde des proverbes français – Elle n'a pas posé mon lapin Pal Adela, Xe, Collège National d'Art « George Apostu », Bacău prof. coord. CIOBANU Camelia	124
Un grand rêve Geangu Raluca Ștefania, Xe, Collège National d'Art « George Apostu », Bacău prof. coord. CIOBANU Camelia	125
La Francophonie, c'est quoi ? Andrei Sara - Andrea, Xe, Collège National d'Art « George Apostu », Bacău prof. coord. CIOBANU Camelia	126
Les valeurs de la France Bejan Bianca Delia, Xe, Collège National d'Art « George Apostu », Bacău prof. coord. CIOBANU Camelia	127
Je suis francophone Sabău Lorena, Xe, Collège National d'Art « George Apostu », Bacău prof. coord. CIOBANU Camelia	128
Le test ultime Vasluianu Anastasia-Maria, Xe, Collège National d'Art « George Apostu », Bacău prof. coord. CIOBANU Camelia	129

Je suis francophone

Puiu Elena-Mariana, Xe, Collège National d'Art « George Apostu », Bacău 130
prof. coord. CIOBANU Camelia

Mes proverbes préférés du Petit Prince

Chiriac Alexandra, Xe, Collège National d'Art « George Apostu », Bacău 131
prof. coord. CIOBANU Camelia

Une histoire de ma vie

Petrea Delia Ioana, Xe, Collège National d'Art « George Apostu », Bacău 132
prof. coord. CIOBANU Camelia

Vivre dans un monde de proverbes avec mon chat

Duma Bordioş Anastasia, Xe, Collège National d'Art « George Apostu », Bacău 133
prof. coord. CIOBANU Camelia

L'inventeur du grand croissant parisien

Odobişteanu Nicoleta, Xe, Collège National d'Art « George Apostu », Bacău 135
prof. coord. CIOBANU Camelia

La Journée européenne des langues 2024

FLORIŞTEAN Elena - élève en IXe A, BERTEA Daria-Elena, ANGHEL Arina-Alexandra et FARCAŞ Denisa - élèves en IXe E, Collège National Pédagogique « Ştefan cel Mare » de Bacău 136
coordinatrice, prof. IOSUB Maricica

La Fête de la Francophonie 2025

Andrei Codrin-Matei, Farcaş Denisa, Zancu Andrei-Cristian, Guşă Denis-Ştefan, Berteau Daria-Elena, Bartoş Radu-Ştefan, Anghel Arina-Alexandra, Cădă Ştefan-Denis, Groza Maria-Nicoleta - élèves en IXe E et Iosub Ioana-Cristina – élève en IXe A, Collège National Pédagogique « Ştefan cel Mare » de Bacău 138
coordinatrice, prof. IOSUB Maricica

PROJETS

DISSÉMINATIONS



Un jour d'automne à Paris

Denisa PAȘCU, élève en Xe F,

prof. coord. Nicoleta-Cristina CĂRARE

Collège National Pédagogique « Ștefan cel Mare » de Bacău

OLYMPIADE NATIONALE DES LANGUES ROMANES 2025 – UN NOUVEAU DÉFI ÉDUCATIF POUR LES ÉLÈVES DE ROUMANIE

Inspectrice scolaire pour les langues modernes,
prof. STANCIU Florentina – I.S.J. Bacău

Cette année, du **26 au 30 avril 2025**, le département de **Bacău**, par l'intermédiaire de l'Inspection Scolaire Départementale, a accueilli une nouvelle édition de l'**Olympiade nationale des langues romanes : l'espagnol, l'italien et le portugais**, pour les classes VII-XII.



Cet événement d'envergure a réuni environ 400 élèves venus de tous les quatre coins du pays, accompagnés de leurs professeurs coordonnateurs, ainsi qu'une cinquantaine de professeurs-membres de la Commission Centrale Nationale.

En tant qu'inspectrice scolaire pour les langues modernes, j'ai eu la grande joie et l'honneur de coordonner une équipe de collègues dévoués afin que cette compétition devienne une véritable fête de l'excellence, de la passion et de la culture.

La participation d'un si grand nombre d'élèves, d'enseignants, de parents, d'inspecteurs scolaires, de représentants officiels des institutions locales et départementales, ainsi que de représentants de l'Ambassade de l'Espagne en Roumanie, a confirmé que ce concours national n'est pas seulement un concours de connaissances, mais également un reflet des temps dans lesquels nous vivons – une époque de mondialisation où les frontières deviennent de plus en plus perméables, et où la mobilité culturelle est, avant tout, une réalité quotidienne.

Au-delà des frontières nationales et des identités culturelles spécifiques, les compétences linguistiques deviennent des ressources essentielles pour former des citoyens européens.





L'espagnol, l'italien et le portugais ne sont pas seulement des langues à étudier, mais des voies vers des mondes divers qui ouvrent de perspectives nouvelles et des façons de penser différentes, en offrant une plongée dans des cultures riches et diverses.

Les élèves qualifiés pour ce concours national ont témoigné d'une performance académique remarquable, d'un effort soutenu dans la quête de la connaissance et de l'exploration des cultures hispanophone, italienne et lusophone, avec une passion admirable. Ils ont démontré de même qu'ils ont l'ouverture et le courage nécessaires pour percevoir un autre univers culturel, pour penser et ressentir dans une autre langue.

Le programme de l'olympiade a été bien concentré, avec beaucoup d'activités: épreuve écrite et épreuve orale au Collège «N. V. Karpen», visites de musées, représentation théâtrale « Gaițele » au Théâtre Municipal Bacovia, soirée festive, ainsi que les cérémonies d'ouverture et de remise des prix au Théâtre d'Été « Radu Beligan » de Bacău.

Dans son message, l'inspectrice scolaire générale Ana - Maria Egarmin a souligné que cette olympiade représente « un nouveau défi éducatif », en mettant en lumière l'implication exemplaire de tous les acteurs locaux dans le soutien de cet événement. Le Conseil Départemental de Bacău, le principal partenaire de l'événement a assuré le soutien financier nécessaire pour l'organisation de la compétition dans les meilleures conditions. Le Conseil Local de Bacău ainsi que les sponsors locaux ont également contribué de manière essentielle à la bonne coordination de ce concours.

Présente à la cérémonie d'ouverture, la présidente du Conseil Départemental de Bacău, madame Cristina-Ionela Breahnă-Pravăț, a souligné l'importance de la collaboration institutionnelle pour le développement éducatif des jeunes : « De tels événements sont des

jalons de la performance et un investissement dans notre avenir ». À son tour, l'Institution du Préfet du Département de Bacău, représentée par madame la sous-préfète Emilia Gal, a adressé ses vœux de réussite et ses encouragements à tous les participants.

Le rideau est tombé sur cette compétition nationale... Mais les applaudissements continuent retentir, non seulement pour les 140 élèves qui ont remporté des prix, mais aussi pour toute l'équipe derrière ce succès : tous les collègues du département de Bacău – professeurs de français, d'allemand, d'espagnol, enseignants d'autres disciplines, inspecteurs scolaires, sponsors qui m'ont soutenue, ont travaillé et rêvé avec moi.



ORGANIZATORI:



MINISTERUL EDUCAȚIEI ȘI CERCETĂRII



INSPECTORATUL ȘCOLAR JUDEȚEAN BACĂU



OLIMPIADA NAȚIONALĂ DE LIMBI ROMANICE

LIMBILE SPANIOLĂ, ITALIANĂ, PORTUGHEZĂ

26-30 aprilie 2025

BACĂU

PARTENERI:



Consiliul Județean Bacău



Primăria Municipiului BACĂU

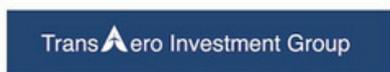


Colegiul Național de Artă „George Apostu” Bacău



Serviciul Public Județean pentru Promovarea Turismului și Coordinarea Activității de Salvamont Bacău

SPONSORI:



LOCAȚIE:



Toutes mes félicitations, toute ma gratitude et un sincère «BRAVO!» à cette équipe formidable!

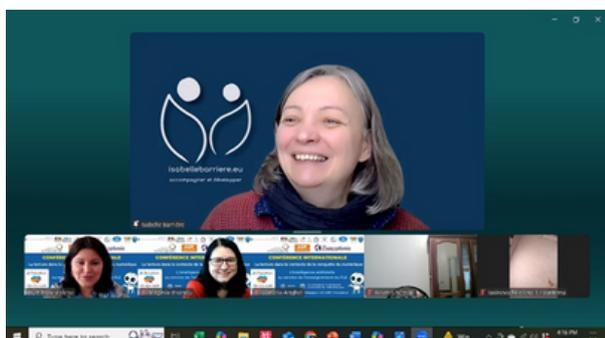
LECTURE ET NUMÉRIQUE : ENJEUX ET PERSPECTIVES DANS L'ESPACE FRANCOPHONE

Retour sur la cinquième édition de la Conférence internationale
« La Francophonie, plus qu'un simple partage d'une langue »

prof. dr. DUMITRAȘCU Elena-Sofica
Collège National „Vasile Alecsandri” de Bacău



La cinquième édition de la Conférence internationale « La Francophonie, plus qu'un simple partage d'une langue » s'est tenue dans un contexte marqué par l'omniprésence du numérique, lequel reconfigure de manière profonde les pratiques d'enseignement, de communication et, plus spécifiquement, les modes de lecture. La thématique centrale de cette édition – *le rôle de la lecture à l'ère du numérique* – s'inscrit au cœur des préoccupations contemporaines, à l'intersection des enjeux pédagogiques, culturels et technologiques.



Le passage progressif du support imprimé à l'écran constitue une transformation majeure qui interroge notre rapport aux textes et à la culture. Sommes-nous témoins d'une évolution des pratiques lectorales ou d'une véritable mutation culturelle ? Cette interrogation a structuré l'ensemble des interventions, lesquelles se sont appuyées sur une méthodologie mixte combinant analyses de contenu, enquêtes de terrain et entretiens qualitatifs.

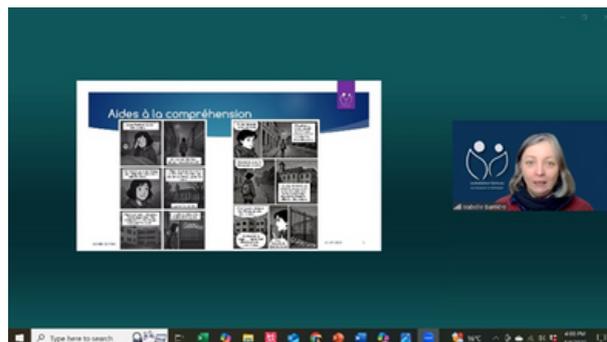
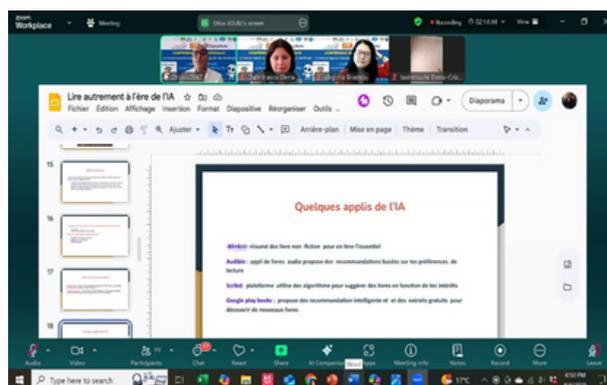
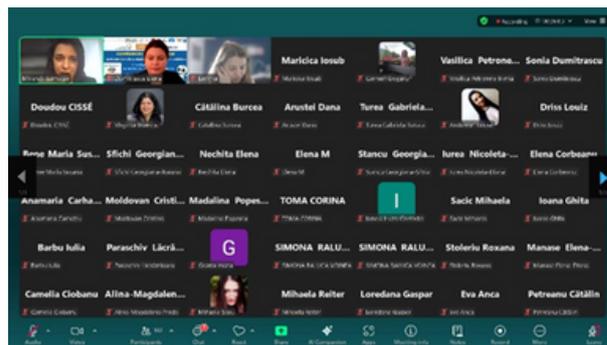
Les communications ont mis en évidence plusieurs dimensions essentielles :

- la diversité et la plasticité des **nouveaux formats de lecture** proposés par le numérique ;
- les **transformations des pratiques lectorales** et leur inscription dans des temporalités et espaces inédits ;
- les effets mesurables sur la **compréhension, l'interprétation et la réception des œuvres littéraires**.

Ces résultats soulignent à la fois les potentialités offertes par la lecture numérique — en termes d'accessibilité, d'interactivité et d'adaptation aux profils d'apprenants — et les défis qu'elle pose, notamment en matière de concentration, d'esprit critique et de rapport au texte littéraire.

Les contributions rassemblées dans le cinquième numéro de la *Revue des Professeurs de Français* visent à approfondir cette réflexion. Elles offrent des analyses diversifiées qui éclairent les dynamiques actuelles au sein de l'espace francophone et proposent des pistes concrètes pour repenser la pédagogie de la lecture à l'ère du numérique.

Au-delà des constats, cette publication se veut un outil pour les enseignants, chercheurs et décideurs désireux d'adapter leurs pratiques aux mutations en cours. Elle confirme également le rôle de la Francophonie comme **espace de recherche, d'innovation et de dialogue** autour de la langue, de la culture et des médiations de la lecture.



LE FRANÇAIS - NICHE POUR LES BONS ESPRITS

prof. HANGANU Loredana

Collège National « Grigore Moisil » Onești, Bacău

L'étude du français, si désuète qu'elle puisse paraître dernièrement, fait les vacances, rajeunit l'esprit par l'abondance des réalités découvertes et nourrit des rêves. Elle éveille aussi des opportunités à explorer le moi plus profondément qu'on ne l'a jamais imaginé, un moi riche en potentiel qui attend se découvrir pour peu qu'on lui offre l'opportunité de se faire écouter.

Elena Pleșcan, élève en XIe C, C.N. Gr. Moisil, Onești est la lauréate du Prix de la Francophonie, concours d'essais, 27-e édition, dans le cadre du jumelage entre la ville d'Onești et la ville d'Eysines, Bordeaux, jumelage très précieux à la communauté des élèves et professeurs de notre ville depuis autant d'années puisqu'il s'est toujours avéré porteur de valeurs culturelles, linguistiques, sociales et matérielles irréfutables.

Touchée par le drame d'une jeune ukrainienne dont les rêves ont été anéantis par la guerre, dans son texte La triste réalité, Elena décortique la souffrance de l'adolescente, souffrance qui va jusqu'à la décomposition cauchemardesque de l'individu face à la guerre.

Récompensée par le jury français, en unanimité, par une semaine de vacances à Eysines, déroulée fin août, Elena est rentrée en Roumanie des souvenirs plein la tête ! Elle va nous les partager lors d'un événement spécial, en début de l'année scolaire, dédié au palmarès du Prix de la Francophonie, événement abrité par la Bibliothèque Municipale Radu Rosetti, Onesti. Elena sera certainement accompagnée par ses collègues qui ont été primés, eux-aussi, à l'occasion de ce concours et par les professeurs des autres élèves participants !

Alors, quand le français réunit amour, passion, liberté et force d'exprimer librement et si vraisemblablement des vécus humains, il a de beaux lendemains !



Sandrine Marsan este cu
Danielle Cognie

2z · 🧑🏻

🇫🇷 Dernière soirée avec Elena, notre lauréate du concours du Prix de la Francophonie - merci à toutes les personnes qui ont rendu ce séjour possible et ont permis à Elena de découvrir notre culture, notre ville et notre région. Elena repart enchantée et des souvenirs plein la tête 🥰

🙏 Annie et Dany, Didier et Cécile, Annick B 🥰



LA CLASSE DU FUTUR : INNOVATION PÉDAGOGIQUE ET DIALOGUE INTERCULTUREL

prof. BRĂESCU Virginia-Smărăndița
Collège National « Grigore Moisil » Onești, Bacău

En tant qu'enseignante de FLE – français langue étrangère, ayant 30 ans d'expérience dans le système éducatif roumain, je considère l'école d'aujourd'hui comme un espace de transformation accélérée. Ce qui n'était autrefois qu'un horizon d'attente devient désormais une réalité quotidienne : **la technologie redéfinit la salle de classe et l'innovation ouvre la voie à une éducation connectée à l'avenir.**

Au fil des années, à travers mes activités d'enseignement, de mentorat et de coordination de projets européens, j'ai mis en avant l'idée d'une **communication ouverte, réflexive et collaborative**. Mes interventions dans des conférences internationales, mes articles académiques et les échanges interculturels que j'ai initiés ont été animés par la conviction que l'éducation ne peut plus se cantonner aux frontières d'une salle de classe.

Cette vision a été confirmée par de nombreuses expériences d'apprentissage grâce aux programmes Erasmus+, eTwinning, EPAS – École Ambassadrice du Parlement Européen – ainsi que par ma participation dans le réseau francophone de partenaires et les communautés numériques d'enseignants. Dans tous ces contextes, le message central demeure le même : **l'innovation pédagogique ne se limite pas aux outils numériques, mais implique une nouvelle mentalité chez l'enseignant et l'élève, fondée sur la créativité, la collaboration et la pensée critique.**

La classe connectée à l'avenir n'est pas un concept abstrait, mais **un modèle éducatif concret** dans lequel :

- la technologie facilite l'accès à des **ressources interactives et personnalisées**,
- l'élève devient **créateur de contenu et partenaire de l'apprentissage**,
- l'enseignant assume le rôle de **médiateur culturel et guide réflexif**,
- et la **communication interculturelle et plurilingue** devient la clé de l'intégration européenne et mondiale.

Pour moi, enseigner le français à l'aide d'outils numériques — plateformes interactives, applications de ludification, projets de storytelling visuel — a représenté **un pont entre tradition et modernité**. Les cours ont gagné en dynamisme, les élèves sont devenus explorateurs de la culture francophone, et la salle de classe s'est transformée en véritable laboratoire d'innovation.

Mon expérience comme formatrice dans le projet EduShift

Un volet central de mon engagement réside dans mon rôle de **formatrice au sein du projet national « EduShift : pédagogie digitale pour les enseignants du préuniversitaire »**, financé par le Plan National de Redressement et Résilience (PNRR) en Roumanie. Ce programme ambitieux vise à développer les compétences numériques et pédagogiques d'au moins **10 000 enseignants**, notamment dans les zones rurales ou défavorisées. Pour plus d'information sur le projet EduShift, consultez le site <https://pedagogiedigitala.ub.ro>.

En tant que formatrice, j'ai encadré des collègues enseignants dans l'intégration de méthodes modernes d'enseignement numérique, notamment à travers :

- la création de **ressources éducatives ouvertes (RED)**,
- l'accompagnement méthodologique pour l'application des compétences acquises en salle de classe,
- la diffusion de bonnes pratiques dans les communautés éducatives.

Cette expérience enrichissante m'a permis de contribuer à une **transformation durable de la culture scolaire**, en accompagnant efficacement les enseignants dans leur transition numérique et en favorisant l'émergence de **pratiques réflexives et collaboratives** au service de l'apprentissage.

Dans le contexte mondial d'aujourd'hui, le **dialogue interculturel** s'affirme comme une compétence essentielle. L'enseignement du français dépasse la transmission de connaissances linguistiques ; il invite à **ouvrir la classe à des univers culturels variés**. Grâce à des projets internationaux et des partenariats éducatifs, les élèves découvrent non seulement la langue, mais aussi les **valeurs, traditions et richesses du monde francophone**.

Cette dimension interculturelle crée des ponts entre générations et nations, transformant la classe en un espace de **respect mutuel et d'empathie**. Parallèlement, les élèves cultivent des compétences de **citoyenneté globale**, se préparant ainsi à vivre et à œuvrer dans un monde interconnecté.

Un autre levier qui redéfinit profondément l'éducation contemporaine est **l'intelligence artificielle (IA)**. Employée de manière responsable, l'IA peut soutenir tant l'enseignant que l'élève par :

- des exercices personnalisés de vocabulaire et de grammaire, adaptés au niveau de chaque apprenant,
- des traductions et corrections rapides offrant un feedback immédiat,
- la génération de textes, questionnaires, dialogues ou scénarios créatifs pour animer les activités pédagogiques,
- des simulations culturelles et conversationnelles qui renforcent **l'authenticité de l'enseignement**.

Dans les cours de FLE - français langue étrangère, l'IA ne se substitue pas à l'enseignant, mais le complète, lui offrant davantage de temps pour **la création pédagogique, la réflexion et l'accompagnement authentique des élèves**. Parallèlement, les élèves apprennent à user de la technologie de façon **critique et éthique**, contribuant ainsi à former une **pensée responsable à l'ère numérique**.

Si l'on analyse avec attention les expériences récentes, il apparaît que l'innovation et la technologie répondent à des besoins bien réels :

- connecter les générations et réduire les fossés entre enseignants formés dans des modèles classiques et les élèves « **natifs du numérique** »,
- développer des compétences transversales telles que la créativité, la pensée critique, la communication et la collaboration internationale,
- préparer les élèves aux **professions émergentes**, où la flexibilité et l'apprentissage tout au long de la vie sont des valeurs fondamentales.

« La classe connectée à l'avenir » n'est pas un simple slogan, mais une **vision à long terme de l'éducation**. En tant qu'enseignante de français, promotrice de la Francophonie, formatrice dans le projet EduShift et médiatrice des valeurs européennes, je suis convaincue que **l'avenir de l'école s'écrit aujourd'hui grâce au courage d'innover, d'expérimenter et d'intégrer la technologie dans la pratique pédagogique**. Ainsi, l'éducation devient un **voyage partagé** — pour les élèves, les enseignants et la communauté — où chaque leçon ouvre une porte vers **la connaissance, la liberté et la créativité**.

PHILODÉFI : RÉINVENTER L'ENSEIGNEMENT DE LA LITTÉRATURE ET DE LA PHILOSOPHIE GRÂCE AU JEU DE CARTES ILLUSTRÉES

prof. BRĂESCU Virginia-Smărandița
Collège National « Grigore Moisil » Onești, Bacău

Du 10 au 17 juillet 2025, **Besançon** s'est transformée en **capitale mondiale du français**, accueillant **le 16e Congrès mondial de la FIPF**. Cet événement d'une ampleur exceptionnelle a réuni enseignants, chercheurs et formateurs autour d'un même objectif : **imaginer l'avenir de la langue française et de son enseignement**. Au cœur de cette semaine riche en rencontres et découvertes, j'ai pris part à un atelier novateur et inspirant : **Philodéfi**, une démarche pédagogique originale qui réinvente la façon d'aborder la philosophie et la littérature en classe.

Une rencontre inspirante avec Bénédicte Marcireau

L'atelier a été animé par **Bénédicte Marcireau**, co-créatrice du jeu pédagogique **Philodéfi**. C'était une belle occasion non seulement de découvrir la richesse de cette méthode, mais aussi de la rencontrer personnellement. Nos échanges ont immédiatement ouvert le désir commun pour une **future collaboration**, afin de faire connaître cette approche en Roumanie, à travers des ateliers et des formations destinées aux enseignants.

Philodéfi : apprendre à penser par le jeu de cartes illustrées

Le principe est simple et puissant : « *en une image, découvrir l'essentiel d'un auteur* ». Lors de l'atelier, nous avons expérimenté concrètement la méthode : chaque carte illustre la pensée d'un auteur à travers des symboles précis. Les participants sont invités à les décrypter, **en observant les symboles et en collaborant pour répondre aux questions**, ce qui transforme l'apprentissage en une expérience interactive, stimulante et profondément engageante.

Cette démarche transforme toute la classe en un espace vivant, interactif et créatif, où l'apprentissage devient un défi motivant et ludique. Pendant l'atelier, j'ai travaillé en binôme avec **Meryem Kidari**, une jeune professeure du Maroc, sur les cartes consacrées à Voltaire. L'expérience a été particulièrement enrichissante : réfléchir, comparer nos approches et confronter nos contextes éducatifs respectifs a mis en lumière la richesse de la coopération internationale entre enseignants.

Une méthode qui change le regard sur la littérature et la philosophie

Philodéfi ouvre des perspectives nouvelles pour rendre l'enseignement des lettres et de la philosophie **plus attractif et formateur**. Alors qu'au Maroc, la littérature occupe une place importante dans les programmes scolaires, en Roumanie la situation est tout autre : les manuels de français langue étrangère utilisés dans les lycées sont inchangés depuis plus de vingt ans et n'accordent qu'une place marginale aux textes littéraires.

Cette réalité est aggravée **en Roumanie par les réformes récentes du Ministère de l'Éducation et de la Recherche qui réduisent le nombre d'heures de langues étrangères**, passant de 2 heures de cours de FLE - français langue étrangère à 1 seule heure hebdomadaire pour la classe de FLE. Une décision qui met en péril la qualité de l'enseignement, décourage élèves et enseignants, et risque d'accentuer l'absentéisme et l'abandon scolaire. Loin de répondre aux besoins éducatifs réels, ces mesures sapent la motivation et portent atteinte au droit fondamental des jeunes roumains à une éducation de qualité.



Mon expérience à Besançon, aux côtés de **Bénédicte Marcireau** et de **Meryem Kidari**, m'a confortée dans l'idée que l'innovation pédagogique est indispensable pour répondre aux défis actuels de l'éducation. **Philodéfi** n'est pas seulement un jeu de cartes illustrées, mais un outil puissant pour réinventer l'apprentissage et redonner du sens à nos disciplines.

Une vision tournée vers l'avenir

Dans ce **contexte tendu, marqué par une véritable crise du système éducatif**, la découverte de **Philodéfi** apparaît comme une source d'espoir et de nouveau pédagogique. En intégrant des pratiques ludiques, interactives et visuelles, cette méthode permet non seulement d'améliorer la compréhension et la mémorisation, mais aussi de développer la pensée critique et la créativité des élèves.

Introduire **Philodéfi** en Roumanie, c'est offrir aux jeunes une occasion de renouer avec la littérature et la philosophie à travers une démarche qui éveille la curiosité, développe l'esprit critique, encourage la coopération et renforce l'autonomie.

C'est avec enthousiasme que je souhaite porter cette initiative en Roumanie, convaincue qu'elle peut devenir une passerelle entre cultures éducatives et un levier pour l'avenir de l'enseignement du français langue étrangère et de la philosophie.

UNE FORMATION IMMERSIVE MÉLANT THÉÂTRE ET PERFECTIONNEMENT DU FRANÇAIS

prof. ANGHEL Daniela
Collège Economique « Ion Ghica » de Bacău

Du **30 juin au 10 juillet 2025**, j'ai participé à CUEF de Grenoble à un module intensif intitulé **Théâtre et perfectionnement oral** de 30 heures de formation, ponctué de deux conférences et d'une journée et demie de sorties culturelles, qui a été proposé aux enseignants de français par l'Institut français de Roumanie et financé par le Gouvernement français. Conçu et animé par Gaëlle Karcher, ce programme avait pour ambition de faire vivre une expérience unique, à la croisée du perfectionnement linguistique et de la pédagogie créative.

Une création théâtrale collective

Au cœur de cette formation, nous, les participants nous avons co-construit une courte création théâtrale inspirée du répertoire dramatique contemporain pour la jeunesse. Le texte choisi, accessible dès le niveau B1 et abordant un thème universel, a permis à chacun d'allier plaisir linguistique et exigence dramaturgique. La restitution finale – environ quinze minutes – a couronné ce travail collectif.

Objectifs : perfectionner sa langue et ses pratiques

Cette formation se voulait expérientielle : pas question de rester derrière un écran ou sur une chaise, dans une salle de classe. Les stagiaires ont été invités à :

- s'immerger pleinement dans la langue française et la jouer sur scène ;
- renforcer leur pratique du français parlé et leur aisance orale ;
- vivre une aventure collective favorisant la cohésion et l'échange entre pairs.



Sur le plan didactique, nous avons expérimenté des approches pédagogiques créatives pour développer l'oral et acquérir des techniques théâtrales transférables en classe. Nous sommes revenus chez nous avec :

- des outils pour travailler prononciation, diction, rythme et souffle ;
- des techniques de voix, d'intonation, de pauses et de silences ;
- des rituels motivants et des exercices ludiques pour renforcer la cohésion du groupe ;
- des stratégies pour mettre en voix et en espace un texte de théâtre avec un grand groupe ;
- des méthodes pour mémoriser un texte et jouer avec les émotions ;
- une sélection d'idées et de textes adaptés au théâtre scolaire et au jeune public contemporain.

Une progression pédagogique en 7 étapes

Le programme a alterné sessions de trois heures (avec échauffements corporels et vocaux) sur six jours et temps culturels complémentaires. La démarche a suivi un parcours précis :

- Cohésion du groupe : confiance et motivation
- Émergence de la matière créative : improvisations et mouvements collectifs
- Découverte du texte de théâtre choisi
- Répartition des rôles, travail de la voix et mémorisation
- Mise en espace progressive
- Répétitions
- Restitution finale devant le groupe





Atelier « Le FLE en chansons » au CUEF de Grenoble

Dans le cadre du stage nous avons participé à l'atelier «**Le FLE en chansons**» pour réfléchir ensemble à l'usage de la musique dans l'enseignement du français langue étrangère.

Réunis en petits groupes, nous avons partagé nos expériences et pratiques autour de plusieurs questions :

- *fréquence et usage* : utilisons-nous la chanson dans nos cours et à quel rythme ?
- *atouts pédagogiques* : quels bénéfices la chanson apporte-t-elle à l'apprentissage du FLE (motivation, mémorisation, culture...)?
- *freins et obstacles* : quelles difficultés rencontrons-nous lors de son exploitation en classe (compréhension, droits d'auteur, niveaux linguistiques...)?
- *critères de choix* : sur quels éléments nous basons-nous pour sélectionner une chanson adaptée (thème, lexique, niveau, authenticité)?
- *didactisation* : comment transformons-nous une chanson en véritable outil pédagogique et construisons-nous des activités efficaces autour d'elle?

Cet atelier nous a permis de croiser nos regards, de faire émerger de bonnes pratiques et de trouver des pistes concrètes pour intégrer la chanson dans l'enseignement du français de manière créative et pertinente.



Atelier poésie – Formation FPLE, juillet 2025

Dans le cadre de la formation avec Marie Loisy, nous avons rassemblé et créé des poèmes lors de l'atelier poésie. Cet espace-là nous a permis d'explorer et de tester diverses démarches créatives en lien avec l'enseignement du français.

Ensemble, nous avons :

- joué avec les syllabes et le rythme ;
- écrit à partir d'une anaphore ;
- créé des textes à partir de structures répétitives ;
- joué avec les homophonies ;
- jonglé avec les rimes ;
- revu certains points de grammaire à travers l'écriture ;
- écrit "à la manière de..." pour s'inspirer d'auteurs ;
- joué avec les allitérations et les assonances.

Cet atelier nous a permis d'expérimenter des outils ludiques et créatifs que nous pourrions à notre tour adapter et utiliser avec nos apprenants pour dynamiser l'expression écrite et orale.

Ces ateliers nous ont permis d'expérimenter des outils ludiques et créatifs que nous pourrions à notre tour adapter et utiliser avec nos apprenants pour dynamiser l'expression écrite et orale. Pour nous tous, ce stage a été une expérience riche et inspirante. Théâtre, chanson et poésie nous ont permis d'explorer des manières nouvelles d'enseigner et de faire vivre la langue française, tout en renforçant nos compétences et en nourrissant notre créativité.

Pour ma part, ce stage a été une véritable révélation. J'ai toujours aimé le théâtre en tant que spectatrice, mais je n'avais jamais imaginé l'expérimenter ainsi. Cette expérience, qui a largement dépassé mes attentes, m'a montré que l'apprentissage, lorsqu'il est pensé en dehors des sentiers battus, peut devenir à la fois plus accessible et plus stimulant. Même si ce n'était pas ma zone de confort, j'ai ressenti que c'était à ma portée.

Je suis profondément reconnaissante à nos formatrices pour cette aventure et pour leur manière bienveillante, ouverte et enthousiaste de nous accompagner. Je repars avec l'envie et la motivation d'essayer certaines de ces idées dans ma propre pratique, d'expérimenter et de voir ce qui fonctionne avec mes élèves.

Ce stage nous a donné confiance : à nous désormais de nous approprier ces méthodes, de les adapter à nos contextes et de continuer à faire vibrer le français à travers le théâtre, la chanson et la poésie.

LE NUMÉRIQUE DANS LES COURS DE FLE - DISSÉMINATION D'UNE FORMATION CREFECO

Prof. VOINEA Simona-Raluca
Lycée Technologique "Anghel Saligny" Bacău

Ensemble avec une trentaine d'enseignants de FLE et de disciplines non-linguistiques enseignées en français, j'ai participé à une formation nationale hybride CREFECO, "**Intégrer le numérique en cours de FLE**", formation déroulée en ligne et en présentiel à Botoșani (octobre-novembre 2024), dont la formatrice a été madame Isabelle Barrière.

Objectifs de la formation:

- l'acquisition des compétences nécessaires pour exploiter des ressources numériques durant les cours de français
- didactiser des documents authentiques numériques et concevoir des activités d'apprentissage.

Activités proposées par la formatrice:

- explorer le potentiel du numérique dans le cadre de l'enseignement-apprentissage du FLE à partir de documents authentiques numériques afin de les intégrer dans une séquence pédagogique,
- analyser des ressources en ligne
- s'approprier des outils numériques pour concevoir une séquence pédagogique intégrant des activités d'apprentissage dans la visée actionnelle de l'apprentissage du FLE.

La formatrice nous a proposé une série d'activités afin d'atteindre plusieurs buts: échanger sur les contextes professionnels et les expériences des participants avec le numérique et le CECRL, organiser une banque de ressources pour la classe, didactiser des documents authentiques numériques pour des publics de tous niveaux, identifier des outils pour favoriser des activités d'évaluation, des activités créatives, des projets de classe collaboratifs, programmer une séquence pédagogique avec le numérique.

Le travail en distanciel s'est réalisé sur la plateforme Moodle, avant les séances de la formation et à la fin de la formation on a dû réaliser un livret de synthèse (fiches pédagogiques, activités numériques à visée actionnelle).

Avant le téléprésentiel, le travail sur la plateforme Moodle a supposé plusieurs tâches à accomplir : une autoévaluation des pratiques du numérique, répondre à un questionnaire sur la pratique du

numérique pendant les classes de FLE, un remue-méninge en ligne, une présentation sur le forum. En téléprésentiel on a analysé des ressources brutes et des ressources didactisées à l'aide de quelques grilles d'analyse et on a réalisé une banque de ressources collaborative (des fiches pédagogiques) résultant de la collaboration entre les stagiaires (enseignants de FLE et des DNL-disciplines non-linguistiques).

En présentiel, on a expérimenté des outils numériques, on a planifié une séquence avec des activités numériques actionnelles, on a didactisé des ressources et adapté des séances présentielle et on a réalisé une banque de ressources collaborative.

Analyse d'une ressource brute:

Analyse d'une ressource brute

prof. Simona-Balucea Voinea

1. Informations générales

Titre	Mortelle Adèle : Le retour de l'enfant terrible de la BD
Adresse	https://youtu.be/BgtxgCJAnY?si=qQvrkyK0YnJKfg4
Auteur(s)	FRANCE 24
Statut	<input type="checkbox"/> Privé personnel <input type="checkbox"/> Privé commercial <input type="checkbox"/> Associatif <input checked="" type="checkbox"/> Public
Droits d'utilisation	<input type="checkbox"/> Tous droits réservés Licence Creative Commons <input type="checkbox"/> CC BY <input type="checkbox"/> CC BY-SA <input type="checkbox"/> CC BY-ND <input type="checkbox"/> CC BY-NC <input type="checkbox"/> CC BY-NC-SA <input type="checkbox"/> CC BY-NC-ND <input checked="" type="checkbox"/> Domaine public <input type="checkbox"/> Autre : _____
Accès	<input checked="" type="checkbox"/> Libre <input checked="" type="checkbox"/> Gratuite <input type="checkbox"/> Payante
Pays d'origine	France
Site source (Blogue, journal, radio, Youtube, etc.)	Youtube
Type	<input type="checkbox"/> Audio <input checked="" type="checkbox"/> Vidéo <input type="checkbox"/> Texte <input type="checkbox"/> Image
Typologie	<input type="checkbox"/> Documentaire <input checked="" type="checkbox"/> Interview <input checked="" type="checkbox"/> Reportage <input type="checkbox"/> Chanson <input type="checkbox"/> Clip <input type="checkbox"/> Article <input type="checkbox"/> Récit <input type="checkbox"/> Extrait littéraire <input type="checkbox"/> Poème <input type="checkbox"/> Tableau de données <input type="checkbox"/> Animation <input type="checkbox"/> Carte <input type="checkbox"/> Infographie <input type="checkbox"/> Tableau (Peinture) <input type="checkbox"/> BD <input type="checkbox"/> Dessin <input type="checkbox"/> Autre : _____
Téléchargement possible	<input checked="" type="checkbox"/> Oui <input type="checkbox"/> Non
Langue(s) de l'interface	Français
Création - Actualisation (indiquer les dates)	le 25 octobre 2024

2. Apparence et ergonomie

				
Aspect général (mise en page, couleurs, etc.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
Navigation (menu, hyperliens, etc.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
Lisibilité (police, rapport illustration/textes, publicités, etc.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
Adaptable aux différentes tailles d'écran	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>

3. Pédagogie

Domaine d'exploitation possible	<input type="checkbox"/> FLM <input type="checkbox"/> FLI <input checked="" type="checkbox"/> FLE <input type="checkbox"/> FLS <input type="checkbox"/> FOU <input type="checkbox"/> DNL / EMILE (CUL)
Discipline(s) éventuelles	Connaître les médias
Thème(s)	Reportage- Interview d'Antoine Dole alias Mr Tan, créateur de la série BD « Mortelle Adèle », lors de la parution d'une nouvelle BD "Mortelle Adèle, sur les traces du Croquepote !"
Sujet(s)	Mortelle Adèle (personnage de BD, une petite fille courageuse, qui désobéit aux règles/normes) ; le harcèlement scolaire
Public(s) visé(s) envisagé(s)	<input checked="" type="checkbox"/> Enfants <input checked="" type="checkbox"/> Adolescents <input type="checkbox"/> Adultes <input type="checkbox"/> Professionnels
Niveau(x) envisagé(s)	<input type="checkbox"/> Pré-A1 <input type="checkbox"/> A1 <input type="checkbox"/> A2 <input checked="" type="checkbox"/> B1 <input type="checkbox"/> B2 <input type="checkbox"/> C1 <input type="checkbox"/> C2
Activités langagières visées envisagées	<input checked="" type="checkbox"/> Lire <input checked="" type="checkbox"/> Écouter <input checked="" type="checkbox"/> Parler <input checked="" type="checkbox"/> Écrire <input type="checkbox"/> Interagir <input type="checkbox"/> Signer
Compétences visées envisagées	Comprendre les explications données pendant une interview, en débit normal de langue Répondre à des questions Donner des explications, en utilisant les expressions données Rédiger le portrait d'un personnage de BD

4. Contenus

				
Qualité de la langue	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
Niveau de langue	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
Pertinence des images/discours	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
Débit de parole	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Qualité des audio, vidéos, images, sons	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
Absence de publicité	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>



Analyse d'une ressource pédagogique en ligne:

Analyse d'une ressource pédagogique en ligne

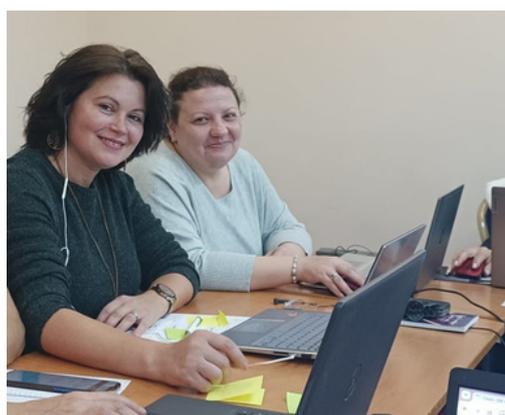
Prof. Simona-Raluța Vojtes

1. Informations générales

Titre	Un sapin de Noël moderne
Adresse	https://isabellebarriere.eu/numerique-et-fle/un-sapin-de-noel-moderne/
Auteur(s)	Isabelle Barrière
Statut	<input type="checkbox"/> Privé personnel <input type="checkbox"/> Privé commercial <input type="checkbox"/> Associatif <input checked="" type="checkbox"/> Public
Droits d'utilisation	<input type="checkbox"/> Tous droits réservés Licence Creative Commons <input type="checkbox"/> CC BY <input checked="" type="checkbox"/> CC BY-SA <input type="checkbox"/> CC BY-ND <input type="checkbox"/> CC BY-NC <input type="checkbox"/> CC BY-NC-SA <input type="checkbox"/> CC BY-NC-ND <input type="checkbox"/> Domaine public <input type="checkbox"/> Autre : _____
Accès	<input type="checkbox"/> Libre <input checked="" type="checkbox"/> Gratuite <input type="checkbox"/> Payante
Pays d'origine	La France
Site source (Blogue, journal, radio, vidéo, etc.)	YouTube
Type	<input type="checkbox"/> Audio <input checked="" type="checkbox"/> Vidéo <input type="checkbox"/> Texte <input type="checkbox"/> Image
Typologie	<input type="checkbox"/> Documentaire <input type="checkbox"/> Interview <input checked="" type="checkbox"/> Reportage <input type="checkbox"/> Chanson <input type="checkbox"/> Clip <input type="checkbox"/> Article <input type="checkbox"/> Récit <input type="checkbox"/> Extrait littéraire <input type="checkbox"/> Poème <input type="checkbox"/> Tableau de données <input type="checkbox"/> Animation <input type="checkbox"/> Carte <input type="checkbox"/> Infographie <input type="checkbox"/> Tableau (Peinture) <input type="checkbox"/> BD <input type="checkbox"/> Dessin <input type="checkbox"/> Autre : _____
Didactisation	<input checked="" type="checkbox"/> Fiches pédagogiques <input checked="" type="checkbox"/> Exercices autocorrectifs <input type="checkbox"/> Activités individuelles <input type="checkbox"/> Activités collaboratives <input type="checkbox"/> Corrections automatisées <input type="checkbox"/> Fiches de correction <input type="checkbox"/> Pistes pédagogiques pour les enseignants
Téléchargement	<input checked="" type="checkbox"/> Fiches d'accompagnement <input checked="" type="checkbox"/> Exercices <input type="checkbox"/> Ressources audio-visuelles <input type="checkbox"/> Ressources textuelles
Langue(s) de l'interface	Le Français
Création - Actualisation (indiquer les dates)	Le 21 novembre 2021, actualisation le 21 décembre 2021

Formation CEF-CREFECC
Roumanie - 2024

Isabelle Barrière
isabellebarriere.eu



Liens des fiches réalisées pendant cette formation nationale CREFECO, publiées sur la plateforme de l'Organisation Internationale de la Francophonie:



<https://parlonsfrancais.francophonie.org/ressources-pedagogiques/page/3/>

<https://parlonsfrancais.francophonie.org/ressources-pedagogiques/>

<https://parlonsfrancais.francophonie.org/ressources/collection-pret-a-porter-ete-2025-une-avant-garde-epoustouflante/>

<https://parlonsfrancais.francophonie.org/ressources/devenir-eco-citoyen/>

<https://parlonsfrancais.francophonie.org/ressources/lequilibre-alimentaire/>

<https://parlonsfrancais.francophonie.org/ressources/on-vous-invite-a-botosani/>

<https://parlonsfrancais.francophonie.org/ressources/les-lacs-de-neamt/>

<https://parlonsfrancais.francophonie.org/ressources/des-lieux-a-visiter/>

<https://parlonsfrancais.francophonie.org/ressources/marie-antoinette-un-personnagecontrove>

<https://parlonsfrancais.francophonie.org/ressources-pedagogiques/page/3/>

<https://parlonsfrancais.francophonie.org/ressources/collection-pret-a-porter-ete-2025-une-avant-garde-epoustouflante/>

<https://parlonsfrancais.francophonie.org/ressources/devenir-eco-citoyen/>

<https://parlonsfrancais.francophonie.org/ressources/lequilibre-alimentaire/>

<https://parlonsfrancais.francophonie.org/ressources/on-vous-invite-a-botosani/>

<https://parlonsfrancais.francophonie.org/ressources/les-lacs-de-neamt/>

<https://parlonsfrancais.francophonie.org/ressources/des-lieux-a-visiter/>

<https://parlonsfrancais.francophonie.org/ressources/marie-antoinette-un-personnage-controversel>

<https://parlonsfrancais.francophonie.org/ressources/partons-a-laventure-avec-lupin/>

<https://parlonsfrancais.francophonie.org/ressources/le-football/>

<https://parlonsfrancais.francophonie.org/ressources/la-premiere-guerre-mondiale/>

<https://www.youtube.com/l/>

<https://parlonsfrancais.francophonie.org/ressources/partons-a-laventure-avec-lupin/>

<https://parlonsfrancais.francophonie.org/ressources/le-football/>

<https://parlonsfrancais.francophonie.org/ressources/la-premiere-guerre-mondiale/>

LE RÔLE DES PROJETS CULTURELS FRANCOPHONES DANS LA MOTIVATION DES LYCÉENS : L'EXEMPLE DU «PRINTEMPS DE LA FRANCOPHONIE» À MOINEȘTI



prof. BÂRZU Giorgiana Iulia

Lycée Théorétique « Spiru Haret » de Moinești

Apprendre une langue, c'est avant tout apprendre à vivre autrement, à sentir autrement, à découvrir le monde sous une nouvelle lumière. Pour nos lycéens, la langue française devient une aventure lorsqu'elle quitte le manuel pour entrer dans la vie, sur une scène, dans une chanson, au détour d'un pas de danse ou d'un éclat de rire partagé. Les projets culturels francophones leur offrent cette magie : ils transforment les heures de cours en expériences, les exercices en créations et la salle de classe en espace de rencontre et d'ouverture. Ils permettent aux élèves de comprendre que le français n'est pas seulement une matière académique, mais un langage vivant, riche en émotions, en rencontres et en découvertes.

À Moinești, cette expérience prend un visage lumineux à travers le spectacle « Le Printemps de la Francophonie », organisé par le Liceul Teoretic « Spiru Haret » en partenariat avec les écoles voisines – Ștefan Lucian Moinești, Poduri et Ardeani. Ici, chaque élève devient un artiste en herbe, chaque talent trouve sa place. Musiciens, comédiens, danseurs, polyglottes ou encore stylistes en devenir se sont retrouvés autour d'une même passion : célébrer la francophonie dans toute sa diversité. L'organisation du projet a également permis aux enseignants de coordonner des ateliers de préparation qui ont renforcé le travail collectif, la planification et la responsabilité individuelle de chaque participant.



Le spectacle a réuni musique, théâtre, danse, poésie et même défilé de mode, comme un kaléidoscope vivant des cultures francophones. Les notes de guitare accompagnaient des chansons françaises, les voix des élèves résonnaient dans des sketches pleins d'humour, les pas de danse faisaient vibrer la scène, tandis que les tenues raffinées des jeunes lycéennes apportaient une note de charme et de distinction. Chaque détail, chaque élément de la mise en scène, du décor à l'éclairage, a été pensé pour créer une expérience immersive et mémorable, non seulement pour les spectateurs mais surtout pour les participants eux-mêmes. L'atmosphère était celle d'un printemps véritable : pleine de fraîcheur, de jeunesse, d'espérance et de joie partagée.

Un tel projet dépasse largement le cadre d'un simple événement scolaire. C'est une aventure humaine et linguistique qui transforme profondément les élèves. Sur scène, les plus timides découvrent leur voix, les plus hésitants trouvent leur confiance, et tous se sentent partie prenante d'une histoire plus grande qu'eux. Les répétitions, les échanges, la préparation en commun créent une communauté éducative soudée où lycéens et élèves des écoles partenaires avancent ensemble, main dans la main, vers un but commun. Cette dynamique favorise également le développement de compétences transversales : sens de l'organisation, coopération, créativité et gestion du stress sont autant d'atouts que les élèves acquièrent en marge de l'apprentissage strictement linguistique.

Dans cette dynamique, la langue française devient un outil vivant, un moyen de s'exprimer et de briller. Chanter en français, jouer en français, déclamer en français, c'est intégrer naturellement de nouvelles structures grammaticales, s'approprier un lexique riche et nuancé, et s'immerger dans un univers culturel vaste et fascinant. Les élèves découvrent que le français est aussi une langue de fête, de créativité et de partage, qu'il permet de raconter des histoires, d'exprimer des émotions et de construire des liens entre générations et communautés scolaires.



Le succès du « Printemps de la francophonie » à Moinești nous montre combien les projets culturels peuvent nourrir l'enthousiasme des jeunes et renforcer leur lien avec la langue française. Ce type d'initiative motive, valorise les talents, encourage la coopération et inscrit l'apprentissage dans la mémoire affective des élèves. Car, au fond, on n'oublie jamais la chanson qu'on a chantée sur scène, le rôle qu'on a joué, les applaudissements reçus, ni les sourires et les regards échangés pendant les répétitions. Ces souvenirs deviennent des repères affectifs et cognitifs qui renforcent durablement l'attachement à la langue et à la culture francophone.

Chaque projet culturel est comme une graine semée dans le cœur des jeunes : il y développe la curiosité, la confiance et l'amour de la francophonie. Il leur enseigne aussi la valeur de l'engagement collectif et de la créativité partagée. Et c'est ainsi que, printemps après printemps, se construit une génération ouverte, inventive et profondément francophone, prête à porter la langue française au-delà des murs de la classe et à la transformer en expérience vivante, personnelle et enrichissante.

Bibliographie

Beacco, J.-C. (2007). L'approche par compétences dans l'enseignement des langues. Paris : Didier.

Cuq, J.-P. (dir.) (2003). Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde. Paris : CLE International.

Conseil de l'Europe (2001). Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer. Paris : Didier.

LabelFrancÉducation – Ressources pédagogiques et culturelles
<https://www.labelfranceducation.fr/ressources>

Ressources pédagogiques audiovisuelles – Organisation internationale de la Francophonie

<https://www.francophonie.org/ressources-pedagogiques-audiovisuelles-1209>

Trousse du passeur culturel – ACELF

https://acelf.ca/ressources/passeur_culturel/

ARTICLES DE SPÉCIALITÉ

ÉTUDES FICHES PÉDAGOGIQUES



Des bleuets

Ioana-Cristina IOSUB, élève en IXe A,
prof. coord. Georgiana STĂNESCU

Collège National Pédagogique « Ștefan cel Mare » de Bacău

LE BÉNÉVOLAT, UN TREMPLIN VERS L'ENSEIGNEMENT (ÉTUDE)

prof. CIOBANU Camelia
Collège National d'Art « George Apostu », Bacău

1. Introduction

Quand nous sommes enfants, nos parents, nos proches ou nos enseignants nous posent souvent cette question : « *Qu'est-ce que tu aimerais devenir quand tu seras grand(e) ?* ». Je dirais que, même si l'on fait beaucoup d'efforts dans une direction, au bout du compte, c'est souvent le métier qui nous choisit. Dans ce cas, je parlerai du métier d'enseignante.

Dans cette étude, je vais présenter quelques concepts tels que l'apprentissage formel, informel et non formel, le bénévolat, et le jeu didactique. Ensuite, j'illustrerai mes propos par deux expériences personnelles qui ont complètement changé mon parcours professionnel.

2. Point de départ : définir les concepts

L'apprentissage formel désigne l'ensemble des apprentissages dispensés dans un cadre structuré, organisé et reconnu par des institutions officielles (écoles, universités, centres de formation). Il est généralement sanctionné par des diplômes ou des certifications officielles.

L'apprentissage non formel se déroule en dehors du système éducatif formel, mais dans un cadre organisé. Il est souvent proposé par des associations, ONG ou structures culturelles. Bien qu'il ne débouche pas nécessairement sur un diplôme, il est structuré et planifié.

L'apprentissage informel est celui qui se produit au quotidien, sans structure ni programme précis. Il est spontané, involontaire ou guidé par l'expérience de la vie.

Le bénévolat désigne l'engagement libre et gratuit d'une personne au service d'une cause ou d'une organisation, sans contrepartie financière. Il s'inscrit souvent dans une logique de solidarité, d'entraide ou de développement personnel.

Le jeu didactique est une méthode pédagogique qui utilise le jeu comme outil d'apprentissage. Il permet de rendre l'enseignement plus interactif, stimulant et accessible, en particulier pour les publics jeunes ou éloignés des méthodes classiques.

2. Mes expériences personnelles

Le **scoutisme** a changé ma vie ! J'ai fait de bénévolat pendant le lycée au Centre Local Scout de mon village natal. De quoi s'agit-il ? C'est un mouvement mondial de jeunesse fondé au début du XXe siècle par Robert Baden-Powell. Il vise à développer chez les jeunes des qualités telles que la responsabilité, le respect, l'entraide, le sens du devoir, et l'amour de la nature.



En tant qu'animatrice pour de grands et petits groupes j'ai commencé à apprendre comment mieux communiquer avec les enfants, j'ai développé mon empathie, j'ai découvert un cadre pour appliquer mes idées, j'ai été fascinée par le groupe qui était très uni.

Grâce au scoutisme, j'ai appris à mieux écouter et comprendre les besoins des élèves, ce qui m'a permis d'adapter ma pédagogie en fonction de leurs attentes et difficultés.

J'ai aussi appris à créer un environnement de confiance dans ma classe, où chaque élève se sent respecté, encouragé et libre d'exprimer ses idées. Cela favorise leur motivation, leur participation active et leur épanouissement personnel. Cette expérience m'a montré l'importance de la bienveillance dans l'accompagnement éducatif, qualité indispensable pour un enseignant.

Mon Service Civique à Unis-Cité, Lyon, France

Pendant mon Service Civique à Unis-Cité, une association lyonnaise, j'ai eu l'opportunité de participer à divers projets d'engagement citoyen visant à renforcer la solidarité et l'entraide au sein de la communauté.

Cette expérience m'a permis de développer mes compétences en animation, communication, et travail en équipe, tout en contribuant activement à des actions sociales. Le groupe était composé de 20 personnes : 10 francophones et 10 allophones. Cette diversité a fait de nous une véritable source d'échanges culturels et d'amitiés.



Nous venons de plusieurs pays, notamment la France, la Roumanie, l'Albanie, l'Irak, l'Afghanistan, le Maroc, la Palestine, le Nigeria et la Syrie. Cette richesse culturelle nous a permis de nous enrichir mutuellement, de découvrir de nouvelles perspectives et de travailler ensemble dans un esprit de solidarité et de coopération.

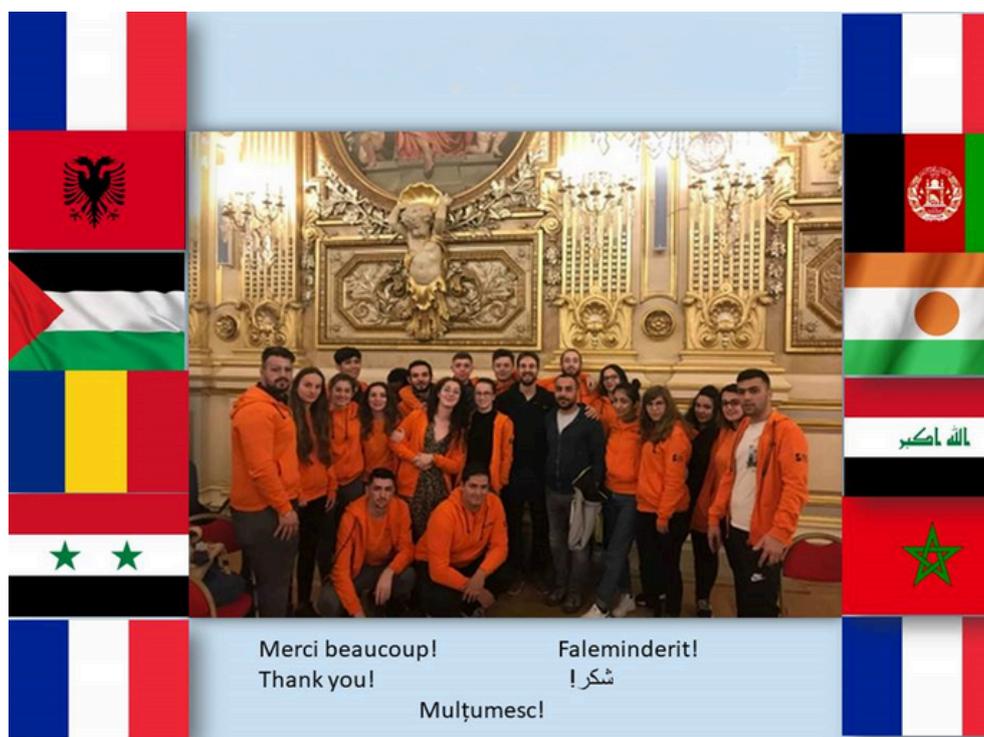
Un de mes rôles principaux au sein de l'équipe était d'accompagner les participants non-francophones dans leur apprentissage de la langue française, en adoptant une approche non-

formelle. À travers des jeux, des discussions informelles, des ateliers interactifs et des activités du quotidien, je les aidais à enrichir leur vocabulaire, améliorer leur compréhension orale et gagner en aisance à l'oral. Cette méthode d'apprentissage, basée sur l'échange et la bienveillance, a favorisé une progression naturelle et motivante, tout en renforçant les liens entre les membres du groupe.

Ces deux expériences ont constitué un véritable tournant dans mon parcours. Elles m'ont permis de comprendre que l'enseignement ne se limite pas à transmettre un savoir, mais consiste aussi à accompagner, écouter, encourager et valoriser chaque individu dans son unicité.



Repas interculturel, Association Unis-Cité, Lyon



Bibliographie :

- UNESCO, 2004, Raisons éducatives, Olivier Maulini, Cléopâtre Montandon, Université de Genève Observatoire Compétences-emplois, Canada
 COLLEY, H., HODKINSON, P., MALCOM, J. (2003). Informality and formality in learning: a report for the Learning and Skills Research Centre, Learning and Skills Research Centre, London, 87 p.
 Commission européenne (2001). Faire reconnaître l'apprentissage non formel et informel. Bruxelles

PROFESSEUR DE FLE DANS UN LYCÉE D'ART : PRATIQUES, DÉFIS ET PERSPECTIVES (ÉTUDE)

Prof. CIOBANU Camelia
Collège National d'Art « George Apostu », Bacău

1. Introduction : contexte et cadre général

Quand on pense à l'art, on imagine immédiatement quelque chose de très riche, unique et sensible. Dans notre ville, il existe un seul collège d'art (Collège National d'Art « George Apostu ») où j'ai eu l'occasion d'enseigner le français pendant deux ans, tant au collège qu'au lycée.

Ce collège propose plusieurs spécialisations : arts plastiques, chorégraphie, musique et architecture. Les classes sont constituées en fonction du profil choisi par les élèves, après une sélection d'admission. Le français y est enseigné comme langue seconde (L2), après l'anglais (L1).

2. Le public visé : les élèves artistes

Selon mes observations, les apprenants de ce collège forment une véritable mosaïque vivante, où chacun apporte sa propre couleur. Cela se distingue nettement par rapport aux élèves des établissements dits « classiques », chez lesquels il est souvent moins évident de percevoir aussi clairement la passion et le talent.

Si les élèves en *arts plastiques* ont tendance à être plus introvertis, ceux de la section *musique* se montrent généralement plus extravertis. De plus, une forme de confiance rayonne dans leur regard.

3. La place du français : entre défi et opportunité

À mon avis, enseigner une langue étrangère, c'est comme entreprendre un voyage : un parcours de découverte de nouveaux mots, d'expressions spécifiques, de structures grammaticales qui donnent un sens et un ordre à l'ensemble.

On y explore la prononciation — en français, souvent complexe —, on travaille le son à travers l'écoute de textes, de chansons, puis on parle, on exprime des idées, on construit des phrases. Petit à petit, on découvre aussi des éléments culturels et civilisationnels.

L'objectif est d'intégrer naturellement ces connaissances pour former une nouvelle entité linguistique, propre à chaque apprenant.

Enseigner le français comporte de nombreux défis, notamment à cause d'une certaine négativité et d'un rejet que cette langue inspire chez certains, tant au sein de la société roumaine qu'auprès des élèves eux-mêmes. J'ai souvent constaté une polarisation des attitudes : les apprenants semblent soit aimer le français, soit le rejeter avec force. Dans ce contexte complexe, j'essaie de guider mes élèves avec patience, en partageant ma passion pour la langue afin de les encourager à dépasser ces préjugés et à s'ouvrir à l'apprentissage.

4. Exemples de bonnes pratiques : méthodes et stratégies

J'ai essayé de jongler entre des méthodes traditionnelles — comme l'utilisation du manuel, les devoirs à la maison, la vérification des cahiers, ou encore un enseignement structuré visant à clarifier les règles de grammaire, de prononciation ou de construction de phrases — que je considère toujours essentielles, notamment pour la fixation des connaissances ; et des approches plus modernes, fondées sur des activités ludiques (jeux pour capter l'attention), l'exploitation de chansons, de films, d'images, de vidéos, de livres, de BD ou encore de documents authentiques, afin de stimuler l'intérêt et de varier les supports d'apprentissage.

Pour dynamiser l'apprentissage et éveiller l'intérêt des élèves, j'ai intégré divers supports authentiques et ludiques. Parmi eux :

- **Les chansons**, telles que *Mercy* de Madame Monsieur, *La Corrida* de Francis Cabrel, *On écrit sur les murs* par Kids United, *J'ai cherché* par Amir et *Je vole* de Louane ;
- **Les films**, notamment *Les Choristes* et *Les Intouchables*, qui permettent d'allier compréhension orale et découverte culturelle ;
- **Le jeu de 7 familles**, un jeu de cartes traditionnel détourné pour travailler le vocabulaire et encourager les échanges oraux ;
- **Les fiches didactiques**, portant sur des thématiques variées (la famille, les métiers, les émotions, les fêtes, etc.), permettant un travail structuré et ciblé en fonction du niveau et du profil des élèves.

5. Le pont entre le français et leurs talents

Au-delà de toutes ces stratégies et méthodes, ce qui attire et motive le plus les élèves à apprendre le français, ce sont les opportunités que je cherche à leur proposer tout au long de l'année. Cela passe par leur participation à des concours locaux, nationaux et internationaux, leur inscription à l'olympiade de français, ainsi que par des projets menés en collaboration avec d'autres établissements, comme la correspondance en français.

Les moments de partage et de convivialité, tels que la Journée Européenne des Langues, la Francophonie, ou encore les fêtes traditionnelles françaises — la Chandeleur, le Mardi Gras, la Galette des Rois — jouent également un rôle important.

Par ailleurs, les excursions pédagogiques renforcent le lien entre l'apprenant et l'enseignant, en offrant des expériences concrètes et motivantes. Enfin, j'intègre dans les évaluations des projets valorisant leurs talents artistiques, comme chanter ou dessiner, ce qui stimule leur créativité et leur engagement.

6. Une coopération stimulante entre collègues

À l'école, il y a des journées fatigantes, des leçons qui ne se déroulent pas comme prévu, des moments de doute devant les élèves. Et puis, il y a aussi ces journées où tout se passe très bien, où l'on se sent utile et motivé.

Ce qui reste essentiel et profondément enrichissant, c'est le partage avec les collègues de FLE : ceux qui écoutent et ceux qui sont écoutés. Les pauses deviennent alors des instants de soutien, de patience, de dialogue et des échanges. C'est cette dynamique humaine qui nourrit l'envie de continuer à enseigner avec passion.

Un grand merci → à mes collègues, Mme la Directrice Prof. Dana Bîrzu, Prof. Cristina Herțanu, Prof. Condrea Daniela et Prof. Chirilă Gabi Vasilica, qui m'ont accueillie avec ouverture d'esprit, bienveillance et générosité.



Bibliographie :

Conseil de l'Europe. Cadre européen commun de référence pour les langues – Apprendre, enseigner, évaluer (CECRL). Éditions Didier, 2020.

FESTIVAL-CONCOURS INTERNATIONAL
 "UNITE PAR DIVERSITE", XXV-ème édition, on line
 CHIȘINĂU, le 26 septembre 2024

**DIPLÔME
 PREMIER PRIX**

Andrei Alexandru Ștefana
 Roumanie, Bacău
 Colegiul Național de Artă "George Apostu"

Décerné à _____
 avec les félicitations du Jury pour sa brillante performance au Festival International
 "UNITE PAR DIVERSITE" 2024, consacré à la "JOURNÉE EUROPEENNE DES LANGUES"
 Catégorie d'âge: 10 - 17 ANS

PRESIDENTE DU JURY:
 ADRIAN BELDIMAN - Chef Département Musique TRM

MEMBRES DU JURY:
 ELENA MARIAN - Maître en Arts, Présidente de l'Association de musique chorale
 CRISTINA ENICOV - Présidente APFM
 DUBUS FABRICE MIHAI - Association Française "Solidarité Langue"
 MANUIU SVETLANA - Fondateur, Organisateur et Directeur du Festival

FESTIVAL-CONCOURS INTERNATIONAL
 "UNITE PAR DIVERSITE", XXV-ème édition, on line
 CHIȘINĂU, le 26 septembre 2024

**DIPLÔME
 PRIX SPÉCIAL**

Feriani Ionela Sofia
 Roumanie - Bacău
 Colegiul Național de Artă "George Apostu"

Décerné à _____
 avec les félicitations du Jury pour sa participation particulière au Festival International
 "UNITE PAR DIVERSITE" 2024, consacré à la "JOURNÉE EUROPEENNE DES LANGUES"
 Catégorie d'âge: 8- 12 ans

PRESIDENTE DU JURY:
 ADRIAN BELDIMAN - Chef Département Musique TRM

MEMBRES DU JURY:
 ELENA MARIAN - Maître en Arts, Présidente de l'Association de musique chorale
 CRISTINA ENICOV - Présidente APFM
 DUBUS FABRICE MIHAI - Association Française "Solidarité Langue"
 MANUIU SVETLANA - Fondateur, Organisateur et Directeur du Festival

FESTIVAL-CONCOURS INTERNATIONAL
 "UNITE PAR DIVERSITE", XXV-ème édition, on line
 CHIȘINĂU, le 26 septembre 2024

**DIPLÔME
 PREMIER PRIX**

Mihaiuca Maria Laura
 Roumanie, Bacău
 Colegiul Național de Artă "George Apostu"

Décerné à _____
 avec les félicitations du Jury pour sa brillante performance au Festival International
 "UNITE PAR DIVERSITE" 2024, consacré à la "JOURNÉE EUROPEENNE DES LANGUES"
 Catégorie d'âge: 10 - 17 ANS

PRESIDENTE DU JURY:
 ADRIAN BELDIMAN - Chef Département Musique TRM

MEMBRES DU JURY:
 ELENA MARIAN - Maître en Arts, Présidente de l'Association de musique chorale
 CRISTINA ENICOV - Présidente APFM
 DUBUS FABRICE MIHAI - Association Française "Solidarité Langue"
 MANUIU SVETLANA - Fondateur, Organisateur et Directeur du Festival

FESTIVAL-CONCOURS INTERNATIONAL
 "UNITE PAR DIVERSITE", XXV-ème édition, on line
 CHIȘINĂU, le 26 septembre 2024

**DIPLÔME
 MENTION DU JURY**

Boryan Inca Cristian
 Roumanie, Bacău
 Colegiul Național de Artă "George Apostu"

Décerné à _____
 avec les félicitations du Jury pour sa participation particulière au Festival International
 "UNITE PAR DIVERSITE" 2024, consacré à la "JOURNÉE EUROPEENNE DES LANGUES"
 Catégorie d'âge: 8- 12 ans

PRESIDENTE DU JURY:
 ADRIAN BELDIMAN - Chef Département Musique TRM

MEMBRES DU JURY:
 ELENA MARIAN - Maître en Arts, Présidente de l'Association de musique chorale
 CRISTINA ENICOV - Présidente APFM
 DUBUS FABRICE MIHAI - Association Française "Solidarité Langue"
 MANUIU SVETLANA - Fondateur, Organisateur et Directeur du Festival

FESTIVAL-CONCOURS INTERNATIONAL
 "UNITE PAR DIVERSITE", XXV-ème édition, on line
 CHIȘINĂU, le 26 septembre 2024

**DIPLÔME
 PREMIER PRIX**

Bojoga Sofia Maria
 Roumanie, Bacău
 Colegiul Național de Artă "George Apostu"

Décerné à _____
 avec les félicitations du Jury pour sa brillante performance au Festival International
 "UNITE PAR DIVERSITE" 2024, consacré à la "JOURNÉE EUROPEENNE DES LANGUES"
 Catégorie d'âge: 8- 12 ANS

PRESIDENTE DU JURY:
 ADRIAN BELDIMAN - Chef Département Musique TRM

MEMBRES DU JURY:
 ELENA MARIAN - Maître en Arts, Présidente de l'Association de musique chorale
 CRISTINA ENICOV - Présidente APFM
 DUBUS FABRICE MIHAI - Association Française "Solidarité Langue"
 MANUIU SVETLANA - Fondateur, Organisateur et Directeur du Festival



DIPLOMĂ
Se acordă **PREMIUL II**
elevului **PAL ADEGA** din clasa **•X•** de la **COL. NAȚ. DE ARTĂ „GEORGE APOSTU” BĂCĂU** îndrumat de profesor **CIOBANU CAMELIA** pentru participarea la concursul de BD, secțiunea „Le monde des proverbes français”, din cadrul Premiului Județean „Concurs de BD Francophone”, ediția a III-a, înscris în Calendarul Proiectelor de Educație Extracurriculară Județene 2025, aprobat DJ Chiș nr. 13249/17.12.2024, pagina 38, organizat de Școala Gimnazială „Iulian Pașcu”, Apahida, Chiș, România.

Inspector școlii educație personalitate activități extracurriculare, Prof. Anuța Corina
Director, Prof. Ștefan Ișcuț
Director școlii, Prof. Irina Corjoșdan

DIPLOMĂ
Se acordă **PREMIUL I**
elevului **DUMA BORDIȘ ANASTASIA** din clasa **•X•** de la **COL. NAȚ. DE ARTĂ „GEORGE APOSTU” BĂCĂU** îndrumat de profesor **CIOBANU CAMELIA** pentru participarea la concursul de BD, secțiunea „Le monde des proverbes français”, din cadrul Premiului Județean „Concurs de BD Francophone”, ediția a III-a, înscris în Calendarul Proiectelor de Educație Extracurriculară Județene 2025, aprobat DJ Chiș nr. 13249/17.12.2024, pagina 38, organizat de Școala Gimnazială „Iulian Pașcu”, Apahida, Chiș, România.

Inspector școlii educație personalitate activități extracurriculare, Prof. Anuța Corina
Director, Prof. Ștefan Ișcuț
Director școlii, Prof. Irina Corjoșdan

DIPLOMĂ
Se acordă **PREMIUL III**
elevului **NEAGU GEORGIANA SABRINA** din clasa **•X•** de la **COL. NAȚ. DE ARTĂ „GEORGE APOSTU” BĂCĂU** îndrumat de profesor **CIOBANU CAMELIA** pentru participarea la concursul de BD, secțiunea „Le monde des proverbes français”, din cadrul Premiului Județean „Concurs de BD Francophone”, ediția a III-a, înscris în Calendarul Proiectelor de Educație Extracurriculară Județene 2025, aprobat DJ Chiș nr. 13249/17.12.2024, pagina 38, organizat de Școala Gimnazială „Iulian Pașcu”, Apahida, Chiș, România.

Inspector școlii educație personalitate activități extracurriculare, Prof. Anuța Corina
Director, Prof. Ștefan Ișcuț
Director școlii, Prof. Irina Corjoșdan

DIPLOMĂ
Se acordă **PREMIUL II**
elevului **POIU ELENA-MARIANA** din clasa **•X•** de la **COL. NAȚ. DE ARTĂ „GEORGE APOSTU” BĂCĂU** îndrumat de profesor **CIOBANU CAMELIA** pentru participarea la concursul de BD, secțiunea „Le monde des proverbes français”, din cadrul Premiului Județean „Concurs de BD Francophone”, ediția a III-a, înscris în Calendarul Proiectelor de Educație Extracurriculară Județene 2025, aprobat DJ Chiș nr. 13249/17.12.2024, pagina 38, organizat de Școala Gimnazială „Iulian Pașcu”, Apahida, Chiș, România.

Inspector școlii educație personalitate activități extracurriculare, Prof. Anuța Corina
Director, Prof. Ștefan Ișcuț
Director școlii, Prof. Irina Corjoșdan

DIPLOMĂ
Se acordă **MENTIUNEA •E•**
elevului **PETREA DELIA IOANA** din clasa **•X•** de la **COL. NAȚ. DE ARTĂ „GEORGE APOSTU” BĂCĂU** îndrumat de profesor **CIOBANU CAMELIA** pentru participarea la concursul de BD, secțiunea „Le monde des proverbes français”, din cadrul Premiului Județean „Concurs de BD Francophone”, ediția a III-a, înscris în Calendarul Proiectelor de Educație Extracurriculară Județene 2025, aprobat DJ Chiș nr. 13249/17.12.2024, pagina 38, organizat de Școala Gimnazială „Iulian Pașcu”, Apahida, Chiș, România.

Inspector școlii educație personalitate activități extracurriculare, Prof. Anuța Corina
Director, Prof. Ștefan Ișcuț
Director școlii, Prof. Irina Corjoșdan

DIPLOMĂ
Se acordă **PREMIUL I**
elevului **VASLUIANU ANASTASIA-MARIA** din clasa **•X•** de la **COL. NAȚ. DE ARTĂ „GEORGE APOSTU” BĂCĂU** îndrumat de profesor **CIOBANU CAMELIA** pentru participarea la concursul de BD, secțiunea „Le monde des proverbes français”, din cadrul Premiului Județean „Concurs de BD Francophone”, ediția a III-a, înscris în Calendarul Proiectelor de Educație Extracurriculară Județene 2025, aprobat DJ Chiș nr. 13249/17.12.2024, pagina 38, organizat de Școala Gimnazială „Iulian Pașcu”, Apahida, Chiș, România.

Inspector școlii educație personalitate activități extracurriculare, Prof. Anuța Corina
Director, Prof. Ștefan Ișcuț
Director școlii, Prof. Irina Corjoșdan

DIPLOMĂ
Se acordă **PREMIUL III**
elevului **NEDURARU TAMARA ELENA** din clasa **•X•** de la **COL. NAȚ. DE ARTĂ „GEORGE APOSTU” BĂCĂU** îndrumat de profesor **CIOBANU CAMELIA** pentru participarea la concursul de BD, secțiunea „Le monde des proverbes français”, din cadrul Premiului Județean „Concurs de BD Francophone”, ediția a III-a, înscris în Calendarul Proiectelor de Educație Extracurriculară Județene 2025, aprobat DJ Chiș nr. 13249/17.12.2024, pagina 38, organizat de Școala Gimnazială „Iulian Pașcu”, Apahida, Chiș, România.

Inspector școlii educație personalitate activități extracurriculare, Prof. Anuța Corina
Director, Prof. Ștefan Ișcuț
Director școlii, Prof. Irina Corjoșdan

DIPLOMĂ
Se acordă **MENTIUNEA •B•**
elevului **DEJAN BIANCA DELIA** din clasa **•X•** de la **COL. NAȚ. DE ARTĂ „GEORGE APOSTU” BĂCĂU** îndrumat de profesor **CIOBANU CAMELIA** pentru participarea la concursul de BD, secțiunea „Le monde des proverbes français”, din cadrul Premiului Județean „Concurs de BD Francophone”, ediția a III-a, înscris în Calendarul Proiectelor de Educație Extracurriculară Județene 2025, aprobat DJ Chiș nr. 13249/17.12.2024, pagina 38, organizat de Școala Gimnazială „Iulian Pașcu”, Apahida, Chiș, România.

Inspector școlii educație personalitate activități extracurriculare, Prof. Anuța Corina
Director, Prof. Ștefan Ișcuț
Director școlii, Prof. Irina Corjoșdan

STRATÉGIES DIDACTIQUES POUR AMÉLIORER LA PENSÉE LATÉRALE DANS L'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS LANGUE ÉTRANGÈRE

Prof. STANCIU Florentina
Collège National « Ferdinand I » Bacău

Résumé :

Cet article explore le rôle central de la pensée latérale dans l'enseignement du français langue étrangère, envisagée comme une compétence essentielle qui favorise la créativité, stimule la flexibilité mentale et trouve des solutions inédites aux problèmes. Il présente plusieurs stratégies didactiques visant de cultiver ce type de pensée chez les élèves tels les jeux linguistiques, les projets créatifs, l'utilisation de l'image et des supports multimodaux, ainsi que les cartes heuristiques. La pensée latérale se révèle ainsi comme un levier efficace pour enrichir l'apprentissage du français et former des élèves plus autonomes et plus créatifs.

Mots-clé : pensée latérale, créativité, stratégies didactiques, jeux linguistiques, compétences cognitives, apprentissage innovant

Introduction

Le monde est en constante évolution, étant marqué par la complexité et l'incertitude, donc les compétences cognitives traditionnelles ne suffisent plus à relever les défis actuels. La pensée latérale représente un mode de raisonnement non linéaire et créatif et offre cette possibilité de résoudre les problèmes de manière innovante. Il devient essentiel de former les élèves à des manières de pensée créatives, flexibles et non conventionnelles qui sont regroupées sous le concept de pensée latérale. Les classes de français langue étrangère sont souvent centrées sur l'expression, la compréhension et l'analyse, toutefois le professeur doit trouver la voie pour intégrer des stratégies didactiques qui stimulent ce type de raisonnement.

Contenu

La pensée latérale est un concept introduit par Edward de Bono (1967) qui désigne une approche originale et non linéaire de la résolution de problèmes, par opposition à la pensée verticale ou logique, qui suppose des étapes linéaires. À l'école, la plupart des activités cognitives valorise l'analyse rationnelle, laissant peu de place à la divergence et à l'imagination. Mais former des esprits flexibles et capables de trouver des idées originales devient de plus en plus un enjeu pédagogique essentiel. Cette forme de raisonnement suppose l'exploration de multiples pistes pour résoudre un problème et de la créativité en ce qui concerne la formulation de solutions inédites et

l'association d'idées inhabituelles. En ce qui concerne la classe de français le professeur doit aller au-delà des interprétations standards, proposer des scénarios alternatifs ou jouer avec le langage d'une manière inventive. Développer la pensée latérale chez les élèves, c'est favoriser la créativité linguistique, l'aisance à l'oral comme à l'écrit (Puren, 2006), la capacité à interagir dans des situations de communication interculturelle et l'engagement actif des apprenants dans les activités pédagogiques, augmentant leur motivation. Il existe plusieurs stratégies didactiques qui favorisent la pensée latérale qui peuvent être utilisées dans l'enseignement du français langue étrangère. On peut donner ainsi quelques stratégies didactiques :

- L'apprentissage par le jeu (jeux de rôles, devinettes, énigmes) qui stimule la créativité, incite à aller au-delà des schémas traditionnels et invite à changer de perspective pour trouver une solution.
- Les exercices de production où plusieurs réponses possibles sont acceptables. Par exemple : la réécriture de la fin d'un texte, la création d'une métaphore à partir d'un, la réalisation d'un dialogue inattendu entre deux objets inanimés.
- Les projets créatifs, tels réécrire d'une autre manière une histoire, jouer une pièce de théâtre, réaliser un podcast fictif ou l'on utilise la langue d'une manière créative et motivante.
- L'exploitation des images ambiguës, des courts-métrages sans paroles qui favorisent les interprétations variées, stimulant ainsi l'esprit critique et la pensée latérale.
- Les techniques de pensée visuelle, comme les cartes heuristiques qui aident les élèves à organiser leurs idées de manière non linéaire pour trouver des associations inattendues.
- Le brainstorming contrôlé pour que les élèves produisent le maximum d'idées possibles ; le professeur peut introduire des contraintes, des images ou des mots aléatoires pour développer la pensée créative de ses élèves.

Conclusion

La pensée latérale est une compétence essentielle du XXI^e siècle, liée à la créativité, à l'innovation et à la pensée critique. Le professeur peut transformer sa classe en un laboratoire d'exploration intellectuelle, grâce à des stratégies pédagogiques spécifiques, les élèves peuvent être ainsi encouragés à penser autrement, à créer et à s'exprimer de manière personnelle. Développer cette pensée ça veut dire de sortir de la logique de l'enseignement standardisé et de créer des espaces mentaux ouverts à l'exploration et à l'imagination.

Bibliographie

1. Bertucci, M. Le théâtre en classe de FLE. Le français dans le monde, Recherches et Applications, n°54. (2013).
2. Bucheton, D. Les gestes professionnels dans la classe : Étude d'un multi-agenda de l'enseignant. Paris : ESF Éditeur. (2009).
3. Caon, F. & Rutka, S. Didactique du jeu en classe de langue. Paris : Clé International. (2004).
4. Leclercq, D. L'esprit critique et la pensée divergente. Bruxelles : De Boeck. (2008).
5. Puren, C. La créativité dans les activités en classe de langue. Le Français dans le monde, n°349. (2006).

L'UTILISATION DES RESSOURCES VISUELLES POUR RENFORCER LA MOTIVATION DANS L'APPRENTISSAGE DU FRANÇAIS LANGUE ÉTRANGÈRE

Prof. STANCIU Florentina
Collège National « Ferdinand I » Bacău

Résumé

Le succès de l'apprentissage du français langue étrangère repose dans la motivation des apprenants. Cet article explore comment l'utilisation des ressources visuelles— telles que les courts-métrages, les extraits de films, ou les de ressources vidéo – peut renforcer la motivation intrinsèque et extrinsèque des élèves, dans les buts pédagogiques visés par l'enseignant dans son activité. En s'appuyant sur les théories de la motivation, on démontre que les ressources visuelles sont des ressources qui favorisent une immersion linguistique plus authentique et plus stimulante, voire l'amélioration de la compétence de compréhension orale et le renforcement de la compétence de production orale).

Mots-clés : motivation, apprentissage des langues, français langue étrangère, des ressources visuelles, immersion linguistique, compréhension orale, production orale.

Introduction

L'apprentissage des langues étrangères, notamment du français, c'est un processus complexe qui implique de nombreux facteurs cognitifs, affectifs et motivationnels. Parmi ceux-ci, la motivation joue un rôle central dans la réussite de l'apprentissage car elle conditionne le processus d'apprentissage, mais également la continuité et la concentration de toutes les activités qui concernent cet apprentissage. La motivation n'est plus un simple désir d'apprendre étant influencée par un nombre de variables telles que les buts personnels, le contexte éducatif, les échanges sociaux mais aussi les représentations de la langue cible.

Contenu

La motivation est définie comme « l'ensemble des facteurs dynamiques qui déterminent l'engagement de l'apprenant dans une activité d'apprentissage » (Rosen, 2008). Dans l'apprentissage du français langue étrangère, on distingue la motivation instrumentale c'est-à-dire l'envie d'apprendre le français dans un but concret ou pratique et la motivation intégrative qui repose sur l'intérêt pour la culture francophone, le désir de s'intégrer à la communauté. Dans la théorie de l'autodétermination, telle qu'elle est définie par Deci et Ryan (1985), il y a une distinction entre la motivation extrinsèque et intrinsèque. Dans les deux types de motivation soit l'apprenant est motivé par le plaisir ou l'intérêt personnel qu'il trouve dans l'apprentissage de la langue (la motivation intrinsèque) soit l'apprentissage est motivé par des facteurs externes, comme l'obtention d'une récompense- un diplôme, un emploi ou la reconnaissance sociale (la motivation

extrinsèque). Selon Noël (2009), ces deux types de motivation peuvent coexister, mais la motivation intrinsèque est souvent plus durable et plus bénéfique pour l'apprentissage à long terme. Le français qui est une langue parlée sur tous les continents et utilisée au sein de nombreuses organisations internationales constitue un véritable outil de communication global. La valeur utilitaire du français est certainement liée au travail, aux études et aux voyages et cela renforce pour bien des apprenants leur motivation extrinsèque (Guimet, 2012). Par ailleurs, la motivation peut également être influencée par l'image sociale et culturelle qui est associée au français. Une perception positive de la culture française, qu'il s'agisse des arts, de la littérature, de l'histoire, peut éveiller une motivation intrinsèque, en particulier chez les apprenants qui sont passionnés par ces domaines (Rosen, 2008).

L'enseignant doit donc adapter les contenus et les méthodes aux besoins, niveaux et intérêts des apprenants pour favoriser leur implication personnelle et leur sentiment de compétence (Puren, 2004). Le principal défi est ainsi de créer un contexte d'apprentissage qui réponde à ces différentes formes de motivation des apprenants. Ainsi, parmi les approches didactiques de plus en plus valorisées figure l'exploitation des ressources audiovisuelles authentiques (films, reportages, émissions) ou pédagogiques (créées pour l'enseignement), qui permettent de rendre l'apprentissage plus interactif, plus dynamique et proche de la réalité linguistique, en stimulant leur motivation. Les vidéos, les films, les reportages etc. offrent aux apprenants un contact direct à une langue vivante, contextualisée et parlée par des locuteurs natifs, ce qui facilite l'immersion linguistique (Bouchard & Demaizière, 2003). De plus, ces ressources transmettent des indices non verbaux essentiels pour l'échange, tels que les intonations, les gestes, les expressions faciales, ce qui contribue à clarifier la compréhension globale. A la fois, elles ouvrent une fenêtre sur la culture francophone : modes de vie, coutumes, humour, actualités, ce qui stimule la motivation intégrative, car l'apprenant développe une curiosité et une connexion émotionnelle avec la langue cible (Guichon, 2009).

L'enseignant doit donc adapter les contenus et les méthodes aux besoins, niveaux et intérêts des apprenants pour favoriser leur implication personnelle et leur sentiment de compétence (Puren, 2004). Le principal défi est ainsi de créer un contexte d'apprentissage qui réponde à ces différentes formes de motivation des apprenants. Ainsi, parmi les approches didactiques de plus en plus valorisées figure l'exploitation des ressources audiovisuelles authentiques (films, reportages, émissions) ou pédagogiques (créées pour l'enseignement), qui permettent de rendre l'apprentissage plus interactif, plus dynamique et proche de la réalité linguistique, en stimulant leur motivation.

Les vidéos, les films, les reportages etc. offrent aux apprenants un contact direct à une langue vivante, contextualisée et parlée par des locuteurs natifs, ce qui facilite l'immersion linguistique (Bouchard & Demaizière, 2003). De plus, ces ressources transmettent des indices non verbaux essentiels pour l'échange, tels que les intonations, les gestes, les expressions faciales, ce qui contribue à clarifier la compréhension globale. A la fois, elles ouvrent une fenêtre sur la culture

francophone : modes de vie, coutumes, humour, actualités, ce qui stimule la motivation intégrative, car l'apprenant développe une curiosité et une connexion émotionnelle avec la langue cible (Guichon, 2009).

Ces ressources constituent un support privilégié pour contextualiser le vocabulaire, la grammaire et les éléments culturels. Par exemple, l'exploitation de courts-métrages, de scènes de films francophones ou encore de vlogs sur YouTube aide les élèves à améliorer et développer la compréhension orale en s'exposant à divers accents et registres de langue, tout en découvrant la culture francophone de manière vivante. De même ces ressources favorisent également leur autonomie à travers des projets créatifs, tels que la rédaction de critiques de films, le sous-titrage ou la réalisation de vidéos-réponses. Une étude indique que « l'écoute répétée de vidéos sous-titrées améliore non seulement la compréhension, mais augmente également la motivation intrinsèque des apprenants ». Il existe une variété des ressources visuelles disponibles en ligne comme films, clips, tutoriels, séries, publicités qui prévient la monotonie et stimule l'implication active. La plateforme TV5MONDE permet aux apprenants de poursuivre l'apprentissage en dehors de la classe, chacun dans son rythme. Cette autonomie renforce donc la motivation intrinsèque « fondée sur la curiosité personnelle et le plaisir d'apprendre », tout en répondant à différents styles d'apprentissage (visuel, auditif, kinesthésique), ce qui améliore aussi la motivation.

Une exposition régulière à des documents audiovisuels contribue ainsi à développer et améliorer les compétences de compréhension et production orale, souvent perçues comme les compétences les plus exigeantes, selon les recherches de Demaizière (2010). Comme le souligne une étude, elles peuvent aussi servir comme points de départ à des débats, des jeux de rôles ou des projets collaboratifs, qui sont des activités favorables à une motivation dynamique et participative (Bourguignon, 2010).

Conclusion

En conclusion, la motivation est un pilier essentiel dans l'apprentissage du français langue étrangère, un moteur initial et un facteur de persévérance. Comprendre les mécanismes psychologiques de la motivation permet aux enseignants de concevoir des stratégies didactiques plus efficaces et plus ciblées. Dans cette perspective, les ressources visuelles représentent un outil très efficace pour accroître la motivation des apprenants dans l'apprentissage du français. Elles combinent les dimensions linguistiques, culturelles et émotionnelles et rendent l'expérience de l'apprentissage plus concrète et personnalisée. Pour les enseignants, il s'agit d'une intégration réfléchie et cohérente de ces supports afin d'en exploiter pleinement tous les bénéfices pédagogiques.

Bibliographie

1. Bouchard, R. & Demaizière, F. Exploiter les documents audiovisuels en classe de langue. Paris : CLE International. (2003).
2. Bourguignon, C. Les nouvelles technologies dans l'enseignement des langues : enjeux et perspectives. Paris : Didier. (2010).
3. Demaizière, F. Vidéo et compréhension orale en classe de FLE. Synergies Monde, n°6, 45-58. (2010).
4. Guichon, N. Apprentissage multimédia et motivation : le cas des environnements audiovisuels. Alsic, Vol. 12. (2009).
5. Guimet, C. Motivation et apprentissage du français langue étrangère. Revue Synergies Europe, 6, 55-65. (2012).
6. Noël, F. Motivation et performance en didactique des langues étrangères. Revue française de pédagogie, 169, 55-72. (2009).
7. Puren, C. La perspective actionnelle : Vers une nouvelle cohérence didactique ? Le Français dans le Monde, Recherches et Applications, n°45. (2004).
8. Rosen, E. La motivation dans l'apprentissage du français langue seconde : le rôle des représentations culturelles. Études de linguistique appliquée, 152(4), 439-450. (2008).

POSITIONS ÉPISTÉMOLOGIQUES SUR L'ENSEIGNEMENT/ APPRENTISSAGE DE LA LECTURE - COMPRÉHENSION ÉCRITE

Prof. COTFASE Răzvana Mihaela
Collège Economique « Ion Ghica » Bacău

Un coup d'œil rétrospectif sur la place de la lecture au fil des approches diverses qui se sont succédé révèle quatre courants théoriques[1]: le behaviorisme, le constructivisme, le socio-constructivisme et le cognitivisme.

Dans ces courants qui précèdent l'approche communicative, l'enseignement des quatre compétences n'était pas équitable. Ainsi, l'écrit et la lecture ont été mis en valeur ou ont connu un processus de dévalorisation à travers les différentes pratiques.

Dans l'**approche behavioriste**, dont les principaux représentants sont Watson et Skinner, la progression se réalise par paliers successifs, le passage d'un niveau à un autre se fait par renforcement positif des réponses et des comportements à valoriser. Pour la psychologie du comportement, la pensée est une réponse verbale implicite qui relève de l'observation extérieure. Son objet d'étude est représenté par les manifestations comportementales des processus psychologiques en termes de stimuli - l'impact de l'environnement sur l'organisme et de réponses-réactions de celui-ci pour s'adapter au milieu environnant. Par conséquent, l'apprentissage est conçu comme une succession de stimuli-réponses.[2]

Le rôle du maître est essentiel, tant au niveau du curriculum, que dans le guidage des élèves et leur valorisation. Le formateur est celui qui émet, fournit et facilite, tandis que l'apprenant est le

récepteur, il reçoit, décode et enregistre. Il s'agit donc d'un apprentissage par essais-erreurs, d'une théorie du conditionnement - on décrit un sujet actif, qui apprend en recevant des renforcements et en observant les conséquences de ses actes. De cette façon, cette approche perçoit l'apprentissage comme un processus mécanique, on travaille des exercices qui favorisent la création d'automatismes, consolidés ensuite par le renforcement. À envisager les choses ainsi, l'objectif visé est l'apprentissage de la langue orale et la lecture n'est qu'un simple exercice qui ne prépare pas l'étudiant à décoder le message.

Ayant comme principe le fait que l'objet d'apprentissage est construit de l'intérieur, le **constructivisme** s'oppose donc au béhaviorisme. La théorie constructiviste insiste sur le fait que le sujet ne subit pas, il agit. Le constructivisme est axé sur le rôle actif de l'apprenant dans la construction de ses connaissances à partir de ses perceptions, de son expérience, de ses représentations et de ses connaissances antérieures.

Jean Piaget, un des théoriciens du constructivisme, considère que le processus d'apprentissage est le résultat de l'interaction entre le sujet et son environnement. Le sujet confronté à des stimuli dans une situation donnée va activer un certain nombre de structures cognitives pour traiter ces stimuli. Le concept central de sa théorie postule que l'intelligence se construit grâce au processus d'équilibration des structures cognitives en réponse aux sollicitations et contraintes de l'environnement. C'est l'apprenant qui construit activement son savoir en interaction avec l'environnement sous l'influence de « deux mécanismes principaux d'adaptation et dérégulation »^[3]: l'assimilation (l'individu sélectionne ce qui est conforme à ses schèmes, il décode avec ses connaissances initiales) et l'accommodation (les nouvelles connaissances élargissent les structures existantes en créant un nouveau schème d'assimilation).

L'apport de la théorie piagienne au domaine de l'enseignement, c'est d'avoir accordé de l'importance à l'autonomie de l'apprenant, à la pédagogie actionnelle, à l'apprentissage coopératif.

À la différence de Piaget, qui a développé la dimension purement cognitive de cette activité humaine, Vygotsky va accorder une place essentielle à l'aspect social des processus cognitifs permettant l'apprentissage. Selon Vygotski, la connaissance-en-action acquiert **une vision socio-constructiviste** et ce sont les *médiations* qui interviennent : d'une part, l'appropriation de connaissances est directement issue des rapports sociaux, médiatisés par le langage et la culture ; d'autre part, il y a une zone proximale de développement, un potentiel qui caractérise les possibilités d'apprentissage qu'un individu peut compléter avec l'aide de tiers.

Vygotski avance la question de l'évolution de la langue et précise les étapes de cette évolution à travers le langage égocentrique, le langage intérieur, le langage oral et le langage écrit, le dernier étant en étroite relation avec la lecture. Il insiste sur l'importance de l'écrit qui permet à l'enfant l'accès au plan le plus élevé du langage.

La « **tendance cognitiviste** »^[4] propose un nouveau modèle d'explication de l'apprentissage, qui se fonde sur les principes psychologiques suivants : pour comprendre l'apprentissage, il faut tenir compte de la structure cognitive de l'apprenant. C'est une théorie de l'action et de la connaissance basée sur les capacités cognitives des activités d'apprentissage. Au cœur de toutes les activités, se trouve l'habileté à comprendre, à saisir un message, et l'apprenant en est l'élément principal.

Dans le cadre de cette nouvelle approche, les théoriciens viennent avec une nouvelle démarche de lecture en langue seconde et insistent sur le fait que la recherche du sens doit être l'objectif principal. On suggère également que l'apprentissage se fasse par des documents variés qui ont pour effet non seulement de motiver l'étudiant, mais aussi de favoriser l'acquisition du vocabulaire. Néanmoins, on n'accorde aucune attention aux stratégies de compréhension du sens, ni au caractère particulier des situations de lecture en langue seconde. Ce mouvement remet la compréhension du sens au centre de l'apprentissage et cela constitue le terrain pour que les textes écrits regagnent leur place dans l'enseignement de la lecture.

Actuellement, c'est l'approche communicative qui est en plein essor. Elle repose sur le principe selon lequel la langue est un instrument de communication et d'interaction sociale. L'écrit et la lecture commencent à prendre de plus en plus d'importance. Comme tout acte de communication, les pratiques de lecture reposent sur des compétences linguistiques, mais aussi sur des compétences culturelles et intertextuelles. En ce qui concerne les textes utilisés, on remarque le rôle primordial du document authentique, qui permet à l'apprenant d'être proche des situations réelles de communication.

Dans le domaine de la méthodologie, on distingue deux approches dominantes concernant l'enseignement de la lecture-compréhension écrite : **l'approche globale** des textes et **l'approche interactive**.

Sophie Moirand en *Situations d'écrits* propose un nouveau modèle de lecture - **l'approche globale** des textes, opposée aux pratiques linéaires de déchiffrement des mots. Ce concept innovateur privilégie la dimension informative et suppose une perception globale des mots et des phrases, une construction du sens, le texte est aperçu comme une image. Partant de l'hypothèse de lisibilité, l'auteur justifie l'appel à une stratégie globale de lecture, visant les noyaux d'information du texte et permettant de formuler une hypothèse sur sa signification globale. C'est une activité dont le public est l'adulte, car elle renvoie aux connaissances extratextuelles, à l'expérience antérieure des apprenants. L'approche globale s'applique surtout à la lecture des textes écrits non-littéraires. Les documents authentiques se trouvent au centre de cette démarche, ils ne sont pas préparés pour la classe, ils appartiennent au monde réel et servent d'une manière efficace aux besoins de communication.

La compétence de lecture est définie comme la capacité de trouver l'information cherchée dans un texte, de la comprendre et interpréter. Cette compétence inclut la compétence linguistique, la compétence discursive et la compétence culturelle. Dans son ouvrage, Sophie Moirand insiste

également sur l'importance de réaliser le transfert des stratégies cognitives utilisées dans sa langue maternelle dans la lecture en langue étrangère, essayer, donc, de diminuer le caractère artificiel de la lecture en classe.

Un élément dont on doit tenir compte est la situation de communication dans laquelle le document a été produit. La situation de production (qui écrit, à qui, pourquoi...), nous aide à comprendre le message et la connaissance de ces informations sont des indices dans le processus de découverte du sens.

Les motivations et les intentions de lecture sont essentielles pour l'auteur, car celles-ci vont aussi influencer la façon dont le lecteur va envisager le sens du texte. Sans avoir un objectif de lecture, les apprenants ne développent pas de stratégies de lecture et de construction du sens. Pour stimuler ces objectifs de lecture en classe de langue, on peut utiliser des consignes de lecture. Elles doivent être variées et offrir l'impression de lire avec un objectif, pour accomplir une tâche. Ces consignes de lecture ont également le rôle de faire progresser dans la compréhension du document, en guidant l'apprenant-lecteur dans la découverte du sens.

Pendant la lecture, le lecteur ne reste pas passif, il a une tâche à exécuter, il ne s'arrête pas au premier obstacle linguistique, il fait des hypothèses sur le sens du texte, il essaye de l'anticiper.

La démarche proposée par S. Moirand se décompose en deux étapes: au début, une phase d'observation du texte (la présentation iconique, le support, le titre, les sous-titres, images, etc.) pour se familiariser avec le texte; ensuite, pour une analyse plus fine, pour démarrer la compréhension, travailler sur des repérages successifs (qui, quoi, quand, où, les articulateurs, les reprises d'un terme ou ses paronymes, les contextes, etc.) et essayer d'établir des relations entre les différentes parties du texte.

L'objectif principal est d'aboutir au sens global du texte sans faire appel à une lecture linéaire ou au déchiffrement du texte.

Dans son ouvrage *Lectures interactives*, Francine Cicurel avance un modèle de lecture appelée la **lecture interactive**, une lecture toujours active où le texte interagit en permanence avec les connaissances antérieures de l'apprenant.

La démarche de Cicurel s'appuie sur les notions de coopération entre le lecteur et le texte et d'encyclopédie du lecteur, inspirées des travaux d'Umberto Eco. La compréhension s'établit quand la reconnaissance des éléments du code interagit avec la projection des connaissances du lecteur sur le texte. La lecture est construite ainsi comme un résultat de l'interaction de la *compétence linguistique* et de la *compétence culturelle*. Umberto Eco en *Lector in fabula* soutient l'idée que les connaissances syntaxiques ou sémantiques sont insuffisantes pour interpréter un texte. C'est la composante culturelle qui lui permet d'apercevoir d'autres dimensions d'un document écrit. Les expériences culturelles et intellectuelles accumulées par chaque individu forment son encyclopédie interne. La compréhension résulte alors de la *coopération* de cette *encyclopédie* du lecteur - sa connaissance du monde - avec le texte - ce qu'il trouve ultérieurement comme informations dans le

texte En didactique, cette *coopération* devient *interaction*, interaction entre la compétence culturelle/ référentielle du lecteur dans sa langue maternelle et le texte en langue étrangère. Cette compétence de la langue maternelle sert à surmonter les difficultés linguistiques dans la lecture d'un texte en langue étrangère.

Dans la lecture interactive, on arrive à comprendre un texte à partir des choses connues pour enrichir graduellement la compréhension. On commence par le connu, par ce qui nous permet d'anticiper le sens global du texte, d'entrer dans le texte, par exemple le repérage des signaux visuels ou des mots connus (le titre, les mots-clés).

Francine Cicurel réalise un modèle de lecture proposant une division en quatre étapes du travail de la lecture en classe :

- dans la première étape, avant la distribution du texte, l'enseignant doit préparer la lecture: **orienter/activer** les connaissances des apprenants liées au contenu du texte.
- la deuxième étape, avant la lecture, on prépare également l'entrée dans le texte: c'est une **observation/prise d'indices** pour anticiper le sens; on doit familiariser le lecteur avec le texte par une lecture-balayage ou par un coup d'œil sur le texte.
- la troisième étape est la lecture avec un objectif - c'est une lecture-recherche guidée par des consignes dont le but est de motiver la compréhension et non pas d'évaluer.
- dans la dernière étape, l'enseignant doit faire réagir sur le contenu du texte - on opère la connexion entre les connaissances apportées par le texte et celles que l'apprenant possède déjà.

En résumé, nous pouvons dire qu'en matière de didactique des langues, il y a un mouvement continu des idées, chaque approche a des apports significatifs et s'inscrit dans un parcours ouvert en ce qui concerne l'apprenant, ses ressources, ses connaissances et ses choix des stratégies à adopter pour accéder à la compréhension des messages et pour combler les difficultés qui s'y rattachent.

Notes de références :

- [1] Cf. Claudette Cornaire, *Le point sur la lecture*, Paris, CLE International, 1999, p.3
[2] Claudette Cornaire, *Le point sur la lecture*, Paris, CLE International, 1999, p.4
[3] Cf. https://zestedesavoir.com/tutoriels/604/la-pedagogie-pratiques-efficaces-et-theoriespedagogiques/1009_constructivisme-pedagogique/
[4] http://www.aqpc.qc.ca/sites/default/files/revue/legault_06_1.pdf

L'ORALITÉ CRÉOLE FACE À L'ÉCRITURE: CONSTRUCTION IDENTITAIRE ET MÉMOIRE CULTURELLE CHEZ PATRICK CHAMOISEAU

prof. dr. DUMITRAȘCU Elena Sofica
Collège National « V. Alecsandri » Bacău

Les littératures francophones donnent à voir un monde en devenir, traversé de convulsions souvent liées à un passé fondateur, mais aussi porté par des engagements qui visent à enrichir l'univers imaginaire grâce à cette « langue de la liberté ».

Parmi elles, la littérature antillaise occupe une place centrale : elle a sans doute poussé le plus loin la réflexion sur l'hybridité culturelle, en particulier à travers le mouvement de la Créolité, défendu par Patrick Chamoiseau, Jean Bernabé et Raphaël Confiant.

En raison de la spécificité de l'espace insulaire, où se croisent et se mêlent traditions américaines, africaines, asiatiques et européennes, les Antilles se présentent comme la matrice d'une littérature baroque, un véritable « laboratoire de métissage », pour reprendre l'expression de Susanne Gehrmann dans son article La traversée du moi dans l'écriture autobiographique francophone[1].

Dans son essai La Francophonie littéraire. Essai pour une théorie, Michel Beniamino distingue trois types de littératures francophones et situe la littérature antillaise dans le cadre des situations de créolisation, définies par « l'existence d'un univers symbolique auquel ont participé et/ou participent des littératures écrites dans des langues différentes[2] ».

L'histoire singulière de cet univers constitue l'un des piliers essentiels de la construction et de la reconstruction de l'imaginaire antillais. Elle joue un rôle décisif dans l'affirmation identitaire et dans la préservation de la mémoire culturelle du peuple. Les écrivains antillais se donnent ainsi pour tâche de forger une identité propre et d'assurer la transmission d'une langue et d'une culture spécifiques. La création littéraire devient alors un vecteur de consolidation et de diffusion du sentiment collectif d'appartenance culturelle. Toutefois, cette démarche identitaire ne s'inscrit pas seulement dans une opposition à l'Autre : elle prend sens également dans une dynamique relationnelle avec lui.

Patrick Chamoiseau est un des premiers écrivains martiniquais d'importance et l'un des cofondateurs du concept de la créolité qui soutient que la littérature antillaise est née d'une rupture entre l'oralité et l'écriture. Dans son article « Que faire de la parole? », Chamoiseau affirme que « cette rupture provient du fait que la culture et la langue créole (au sein desquelles l'oralité s'inscrit) sont apparues dans la matrice de l'habitation esclavagiste»[3].

L'auteur prône la nécessité de remettre tout cela dans le contexte historique dans lequel l'oralité créole est apparue ; « un contexte de négations absolues, mais aussi un contexte de multiethnicité d'espace culturel chaotique où s'affrontaient des valeurs venues de l'Europe, de l'Afrique, de l'Inde, de l'Asie, de l'Amérique »[4]

La forte impression que laisse sa prose est celle d'une sorte de contestation, celle de l'histoire et de la mémoire culturelle ; une prose qui s'inscrit dans une nouvelle esthétique romanesque qui associe l'oralité à l'écriture et qui fait de l'écriture la représentation de l'oralité. Selon Chamoiseau, le rôle de l'écrivain n'est pas de continuer dans la tradition orale du conteur mais d'intégrer l'oralité à l'écriture :

C'est là qu'intervient le mystère de la création. [...] j'ai acquis le sentiment que le passage de l'oral à l'écrit exige une zone de mystère créatif. Car il ne s'agit pas, en fait, de passer de l'oral à l'écrit, comme on passe d'un pays à un autre ; il ne s'agit pas non plus d'écrire la parole ; il s'agit d'envisager une création artistique capable de mobiliser la totalité qui nous est offerte, tant du point de vue de l'oralité que de celui de l'écriture »[5]

Né à Fort-de France (Martinique) en 1952, l'auteur est devenu dès son premier roman, *Chroniques des sept misères*, 1986, le chef de file d'une nouvelle littérature antillaise. Il est auteur de plusieurs romans : *Solibo Magnifique* 1988, *Antan d'enfance* (1993) ; *Chemin d'école* (1994) ; *L'esclave vieil homme et le Molosse* (1997), *Biblique des derniers gestes* (2002), *A bout d'enfance* (2004), *Un dimanche en cahot* (2007), *Les Neuf Consciences du Malfini* (2009), *Le papillon et la Lumière* (2011) des récits et essais : *Eloge de la créolité* (1989), *Martinique* (1989) ; *Ecrire la « Parole de nuit »*. *La nouvelle littérature antillaise* (1994), *Guyane, Traces-Mémoires du Bagne* (1994), *Ecrire en pays dominé* (1997), *L'empreinte à Crusoé*, des nouvelles et des pièces de théâtre: *Manman Dlo contre la fée carabosse* (1981), *Merveilles* (1998), *Au temps de l'antan. Contes du pays Martinique* (1988), *Le commandeur d'une pluie; L'accra de la richesse* (2002).

Patrick Chamoiseau débute comme journaliste d'opinion à la plume acerbe avant de se lancer dans la création littéraire. Il s'essaye à tous les genres : romans, pièces de théâtre, essais, etc. et mêle subtilement le vieux français à l'argot des anciens esclaves. Sa prose se veut une écriture métisse, hybride qui est conçue à travers le multiculturalisme des Antilles ; une sorte de réécriture de l'histoire martiniquaise et de la mémoire culturelle, au milieu de laquelle domine le concept de la créolité.

Son premier roman, *Chroniques des sept misères*, écrit en 1986, nous présente l'histoire de Pierre Philomène, surnomme Pipi, le roi des djobeurs[6] de Fort-de-France. A partir de l'histoire de ce personnage, l'auteur nous plonge dans un vrai univers martiniquais de marchands et des lieux de survie. C'est un univers révélateur de la culture et de l'identité créole. L'histoire de Pipi n'est qu'un point central duquel convergent les histoires évoquées des autres personnages. Patrick Chamoiseau tisse ainsi la chronique des personnages du marché de Fort-de-France. L'auteur nous fait découvrir les histoires des marchandes, les histoires de ceux qui sont entrés dans leurs vies, et les histoires des parents de leurs parents, de petites histoires mises bout à bout, pour former une 53

histoire collective : celle du peuple martiniquais.

Dès le début du roman, le lecteur est introduit dans le monde des djobeurs par la voix collective des narrateurs anonymes, à la première personne du pluriel. Ce « nous » omniprésent est attribué aux travailleurs, « Nous, Didon, Sirop, Pin-Pon, Lapochodé, Sifilon, maîtres-djobeurs»[7]. Ceux sont les rois du marché de Fort-de-France et de la brouette, et ils sont ensemble et tous à la fois, le narrateur du roman, un locuteur pluriel, la voix du peuple qui veut raconter son histoire.

Le titre du roman est ignificatif ; une « chronique » est un récit linéaire, qui s'écrit au fur et à mesure des événements historiques. *Chronique des sept misères* aborde le pouvoir séduisant et engageant de la maîtrise de la parole historique qui constitue le trésor de la mémoire. Ces « paroles rêvées » qui rapportent l'Histoire sont offertes à Pipiri par Afoukal le zombi qui à travers ses dix-huit paroles il rappelle la traite des noirs et leur esclavage dans les plantations. Mais ce n'est pas une Histoire chronologique, elle n'est pas racontée objectivement. Ce serait plutôt une histoire revue et corrigée, une chronique réinventée pour les Antillais.

Gardant la même ligne valorisant de la préservation de la parole gardienne de la culture antillaise, Patrick Chamoiseau publie en 1988 *Solibo Magnifique*. L'œuvre met en scène un marquer de parole qui s'appelle Patrick Chamoiseau, un ethnographe, qui observe les djobeurs au marché. C'est là qu'il rencontre le conteur Solibo qui déborde d'une « énergie verbale » et qui devient l'ami de l'ethnographe. A travers Solibo, le narrateur « retrouve une logique d'écriture » et s'évertue à prendre des notes et à enregistrer ses contes :

Cette énergie verbale me séduisit la même, d'autant que Solibo Magnifique utilisait les quatre facettes de notre diglossie : le basilecte et l'acrolecte créole, le basilecte et l'acrolecte français, vibronnant enracinement dans un espace interlectal que je pensais être notre plus exacte réalité sociolinguistique. Je ne le quittai plus durant cette saison où on le vit encore parmi les étals, notant ses dires, étudiant ses silences, stupéfait toujours de sa curieuse audience.[8]

Un jour, assis au pied d'un tamarinier, Solibo Magnifique meurt subitement d'une « étranglette » de la parole, pendant son discours. Son auditoire, comme hypnotisé, met plusieurs heures à réaliser que le vieil homme est mort et que son inaction n'est pas le résultat d'un « mime improvisé ». Le long retard des témoins rend les policiers soupçonneux de cette mort quasi surnaturelle et ces soupçons donnent lieu à des longues et dures interrogatoires.

A ce propos, Catherine Wells soutient, dans son article *L'oraliture dans Solibo Magnifique de Patrick Chamoiseau*[9], que cet œuvre tient à la fois du roman policier et du rite funèbre, témoignant ainsi de deux pôles de la réalité martiniquaise : d'une part, l'enquête policière qui dévoile l'oppression sociale et d'autre part, les hommages rendus aux morts dans les veilles funèbres. La prise de la parole à tour de rôle, rappelle la technique narrative rencontrée dans *Chronique des sept misères*, quand les personnages Sidonise, Didon, Chamoiseau et Charlot devient chacun narrateur et s'approprie un « je » partagé entre tous.

Même si le passage d'un narrateur à l'autre se fait sans l'utilisation des marques de dialogues et sans une claire introduction du nouveau parleur, le texte garde sa fluidité. Ainsi, Didon prene le

fil d'histoire dans un mouvement qui passe inaperçu:

Didon, maitre-djobeur du marché aux légumes, rejoignit Sidonise, lui toucha les cheveux d'une main en manière de merci [...], releva le front afin de se dégager la gorge et donner la parole. [...] Compagne voilà ma tristesse, dit-il, permettez mon souvenir... nous nous mîmes en attente d'une autre évocation d'un Solibo réconfortant, à la verticale, dans un de ses beaux jours. Manière de l'aider à balancer sa voix, nous faisons une musique de bouche et nous battions des mains... Didon parla d'une voix sourde, lente, dans une créole qui souvent rappelait la Guadeloupe. Son débit un peu monocorde s'en allait sur le vent et il fallait se pencher pour comprendre ses mots. [10]

Suivant l'histoire, Diodon raconte l'épisode de la « bête-longue »[11] ou Solibo sauve la vieille Man Goul d'une mort presque certaine en charment le serpent et en allant le libérer dans « les raziés de Trivoli » c'est-à-dire quelque part dans un buisson d'un quartier de Fort-de-France. Chaque histoire racontée recompose une véritable scène de conte, chaque narrateur devenant un gardien de la parole du conteur. La mort de Solibo c'est une métaphore pour la tradition qui se meurt.

Marie-Agnes Sourieau lit le personnage de Solibo comme le gardien de la mémoire collective. D'après Sourieau[12], le narrateur transforme la parole de Solibo et place les individus dans le réseau des interdépendances. Le « Marqueur de parole » c'est le passeur de la parole, de cette source vive. Samia Kassab-Charfi opine que la transmission de celle-ci se fait comme une performance à jouer:

Mettre en scène, suspendre, rependre, décliner de maintes façons le fils tenu de l'histoire populaire, comme l'illustre l'extraordinaire tour de force de Solibo. Une physique du conte, corps tendu vers l'auditoire et écoute acquise, devient le meilleur instrument de la quête des obscurs identitaires. [13]

La parole se transmet, s'offre comme un savoir, qui continue à travers les voix. Et dans les deux romans mentionnés auparavant, les personnages ont le rôle essentiel de garder et de la transmettre comme si elle était une sorte du trésor à partager.

Avec son roman, *Texaco*, Patrick Chamoiseau a réalisé une pièce maîtresse de la littérature antillaise dont l'écriture se tient dans la ligne droite du concept de créolité. En 1992 l'auteur reçoit le Prix Goncourt pour ce roman, dans lequel il évoque l'amertume et l'espérance du peuple antillais, depuis « l'horreur des chaînes » jusqu'à l'époque contemporaine.

Texaco est une épopée qui mélange le réel et le merveilleux. C'est le récit épique d'« une vieille femme cypresse »[14], Marie-Sophie Laborieux, qui raconte à l'auteur plus de cent cinquante ans d'histoire, une épopée de la Martinique, depuis les sombres plantations esclavagistes jusqu'à la conquête des villes. « Elle mélangeait le créole et le français, le mot vulgaire et le mot précieux, le mot oublié, le mot nouveau.. »[15] Pour raconter l'histoire d'Esternome, son père, un « nègre-chien[16] » libre, affranchi avant l'heure pour avoir sauvé son maître en tuant un nègre marron[17], et puis sa propre histoire jusqu'à la fondation du quartier Texaco, réhabilité à la périphérie de Fort-de-France. Le personnage, Marie Sophie Laborieux nous fait vivre à travers ses paroles, les luttes, les pratiques de survie et les traumatismes qui unissent le peuple martiniquais dans leurs confrontations contre les békés[18] et leurs programmes de développement qui font le temps-béton.

Mettre en scène, suspendre, reprendre, décliner de maintes façons le fils tenu de l'histoire populaire, comme l'illustre l'extraordinaire tour de force de Solibo. Une physique du conte, corps tendu vers l'auditoire et écoute acquise, devient le meilleur instrument de la quête des obscurs identitaires. [13]

La parole se transmet, s'offre comme un savoir, qui continue à travers les voix. Et dans les deux romans mentionnés auparavant, les personnages ont le rôle essentiel de garder et de la transmettre comme si elle était une sorte du trésor à partager.

Avec son roman, *Texaco*, Patrick Chamoiseau a réalisé une pièce maîtresse de la littérature antillaise dont l'écriture se tient dans la ligne droite du concept de créolité. En 1992 l'auteur reçoit le Prix Goncourt pour ce roman, dans lequel il évoque l'amertume et l'espérance du peuple antillais, depuis « l'horreur des chaînes » jusqu'à l'époque contemporaine.

Texaco est une épopée qui mélange le réel et le merveilleux. C'est le récit épique d'« une vieille femme câpresse » [14], Marie-Sophie Laborieux, qui raconte à l'auteur plus de cent cinquante ans d'histoire, une épopée de la Martinique, depuis les sombres plantations esclavagistes jusqu'à la conquête des villes. « Elle mélangeait le créole et le français, le mot vulgaire et le mot précieux, le mot oublié, le mot nouveau.. » [15] Pour raconter l'histoire d'Esternome, son père, un « nègre-chien [16] » libre, affranchi avant l'heure pour avoir sauvé son maître en tuant un nègre marron [17], et puis sa propre histoire jusqu'à la fondation du quartier Texaco, réhabilité à la périphérie de Fort-de-France. Le personnage, Marie Sophie Laborieux nous fait vivre à travers ses paroles, les luttes, les pratiques de survie et les traumas qui unissent le peuple martiniquais dans leurs confrontations contre les békés [18] et leurs programmes de développement qui font le temps-béton.

Dans le roman *Biblique des derniers gestes*, de Patrick Chamoiseau paru en 2002, l'auteur y raconte l'histoire d'une grande figure martiniquaise, totalement imaginaire, nommée Balthazar Bodule-Jules. Descendant d'esclaves, fils de l'Afrique en douleur, Balthazar enfant est ensorcelé par Yvonne « la diablesse ». Jeune homme, il apprend la révolte auprès de Deborah-Nicol, la douceur et la délicatesse auprès de la céleste Sarah-Anaïs-Alicia, il participe à toutes les guerres révolutionnaires et néocoloniales de la planète : à Madagascar, en Bolivie, en Afrique, puis, plus tard, revient au pays, survivre au temps, amadoué, dans l'endroit qui l'a vu naître.

Biblique de derniers gestes est une gigantesque fresque historique où la figure de Balthazar Bodule-Jean incarne le prototype mythique prométhéen. Sa naissance est ancestrale, le vieux bougre rebelle est « né il y a de cela quinze milliards d'années » [19]. Il vient au monde après une formidable gestation de treize mois. Pour fuir les oppressions de l'Yvonne Cléoste, la diablesse, il est confié à une « manman seconde », L'Oubliée, sorte de déesse, personnage mi-magique, version féminine du « quimboiseur » ou guérisseur qui l'initie au monde de l'île. Elle dut lui prendre la langue entre ses doigts, tirer dessus, souffler dessus, lui restituer ainsi la force mythique du verbe [20].

Insistant sur la puissance de l'oralité comme matrice vivante de la mémoire et de l'identité, Samia Kassab-Charfi suggère que l'« oralité native » est une parole première, originelle, qui ne se réduit pas à la simple transmission de récits, mais qui engage tout l'être. En effet, l'oralité « réconcilie avec le frémissement de l'être, les infléchissements de l'étant en jouant des extensibilités polyphoniques »[21] ; elle restitue le caractère mouvant, vibrant, parfois fragile de l'expérience humaine. La parole orale est ainsi décrite comme polyphonique, ouverte à des voix multiples, à une circulation de sons et de significations qui échappent à la fixité de l'écrit.

L'oralité est l'élément décisif d'une synthèse qui incorpore cette « mémoire-sable » flottante, insaisissable et menacée de déperdition si l'écrivain ne la recueille pas, tout « dans des fragments de cerveaux de vieux-nègres »[22]. Cette oralité est aussi porteuse d'une mémoire fragile, qualifiée de « mémoire-sable » : l'image traduit bien l'idée d'une mémoire mouvante, instable, qui risque de s'effacer si elle n'est pas recueillie et fixée par l'écrivain. L'écrivain joue alors un rôle de passeur, de gardien de ce patrimoine immatériel. La référence finale aux « fragments de cerveaux de vieux-nègres » – citation qui reprend sans doute une expression héritée d'un contexte colonial ou postcolonial – révèle à la fois la dimension dramatique et précieuse de cette mémoire. Elle est menacée d'oubli, mais elle constitue une richesse inestimable : celle des voix anciennes, des récits oraux transmis de génération en génération.

Ainsi, une tension fondamentale est mise en lumière : entre l'oralité vivante mais éphémère et l'écriture qui, tout en figeant, permet de sauver ce qui risquerait de disparaître. L'oralité apparaît donc comme le cœur vibrant d'une identité collective, que l'écrivain se doit de préserver et de faire résonner à travers ses œuvres.

Pour conclure la vaste œuvre de Patrick Chamoiseau a un lien directeur commun : le souci pour la préservation de la mémoire car « en perdant la mémoire car « en perdant la mémoire on perd le monde », constate tristement Man L'Oublié et « quand on perd le monde on perd le fil même de sa vie »[23]. La mémoire traduit le souci de restaurer une culture qui a été profondément marquée par l'esclavage.

La littérature antillaise, à travers le prisme de la créolité, se présente comme un reflet vivant des métissages culturels qui façonnent l'identité de la région. Elle joue un rôle essentiel dans la construction et la préservation de la mémoire collective, tout en affirmant une identité propre face à l'Autre. En explorant ces univers riches et hybrides, cette littérature contribue à enrichir le paysage littéraire francophone et à valoriser la singularité culturelle des Antilles, tout en témoignant des luttes et des aspirations de leurs peuples.

Notes de références :

[1] Susanne, Ghermann, « La traversée du moi dans l'écriture autobiographique francophone » in Revue de L'Université de Moncton, vol.27, no1, Berlin, 2006, p.77

[2] Michel, Beniamino, La Francophonie Littéraire. Essai pour une théorie, Paris, Editions de L'Harmattan, 1999, p.311

- [3] Cf. Patrick, Chamoiseau, « Que faire de la parole? », in *Ecrire la « parole de nuit » La nouvelle littérature antillaise* sous dir. Ludwig, Ralph, Gallimard, 1994, p.151
- [4] Ibid., p.156
- [5] Ibid., p.158
- [6] Djobeurs- personne qui travaille occasionnellement ou qui travaille au noir, cf., Rafael, Confiant, *Dictionnaire du créole martiniquais* <http://www.potomitan.info/dictionnaire> consulté en ligne le 12.12.2013
- [7] Patrick, Chamoiseau, *Chronique de sept misères*, Paris, Ed. Gallimard, 1986, p. 128
- [8] Patrick Chamoiseau, *Solibo Magnifique*, Paris, Gallimard, 1988, p.45
- [9] Catherine Wells, *L'oraliture dans Solibo Magnifique* de Patrick Chamoiseau, Québec, Presses de l'Université Laval, GRELCA, coll. « Essais », no.12, 1994
- [10] Patrick, Chamoiseau, op. Cit., p. 74
- [11] Bête-longue – nom métaphorique donné au serpent, lorsqu'on ne veut pas prononcer son nom. En effet, selon une vieille croyance africaine cela pourrait le faire apparaître devant celui qui s'avise de le nommer. Cf. Rafael, Confiant, *Dictionnaire du créole martiniquais* <http://www.potomitan.info/dictionnaire> consulté en ligne le 2.12.2013
- [12] Marie-Agnès, Sourieu, « Patrick Chamoiseau, Solibo Magnifique. From the Escheat of Speech to the Emergence of Language », in *Callaloo*, no.15.1, 1992, p. 131
- [13] Samia, Kassab-Charfi, Patrick Chamoiseau, Paris, Gallimard, 2012, p. 13
- [14] Le métissage des Antilles se manifeste aussi par la couleur de la peau. Marie-Andrée Ciprut dans l'essai *Outre Mère* Essai sur le métissage, Paris, L'Harmattan, 2004, p.20 définit le terme câpresse : métisse noire mulâtresse aux cheveux couleur brun sapotille.
- [15] Patrick, Chamoiseau, *Texaco*, Paris, Ed. Gallimard, 1993, p. 493
- [16] nègre-chien – nègre –en chaînes- un noir descend direct de l'Africain
- [17] Esclave qui s'est enfui pour vivre en liberté, cf. *Dictionnaire Le Petit Robert*, 1993
- [18] Le blanc originaire d'ailleurs, vivant aux Antilles ou en visite, cf. Marie-Andrée Ciprut dans l'essai *Outre Mère* Essai sur le métissage, Paris, L'Harmattan, 2004, p.20
- [19] Patrick Chamoiseau, *Bible des derniers gestes*, Paris, Gallimard, 2002, p. 54
- [20] Ibidem., p.159
- [21] Samia, Kassab-Charfi, op.cit., p.16
- [22] Jean, Bernabe, Patrick, Chamoiseau et Rafael, Confiant, *Eloge de la créolite*, Paris, Gallimard, 1993, p.38
- [23] Ibidem, p.518, en italique dans le texte

Bibliographie:

- BENIAMINO, Michel, *La Francophonie Littéraire. Essai pour une théorie*, Paris, Editions de L'Harmattan, 1999.
- CHAMOISEAU, Patrick, « Que faire de la parole? », in *Ecrire la « parole de nuit » La nouvelle littérature antillaise* sous dir. Ludwig, Ralph, Gallimard, 1994.
- Ciprut, Marie-Andrée, *Outre Mère* Essai sur le métissage, Paris, L'Harmattan, 2004.
- DURAND, Gilbert *Les Structures anthropologiques de l'imaginaire : introduction à l'archétypologie générale*, PUF, 1963.
- GEHRMANN, Susanne, « La traversée du moi dans l'écriture autobiographique francophone » in *Revue de l'Université de Moncton*, vol.27, no1, Berlin, 2006.
- SOURIEU, Marie-Agnes, « Patrick Chamoiseau, Solibo Magnifique. From the Escheat of Speech to the Emergence of Language », in *Callaloo*, no.15.1, 1992, pp. 131-137.
- WELLS, Catherine, *L'oraliture dans Solibo Magnifique* de Patrick Chamoiseau, Québec, Presses de l'Université Laval, GRELCA, coll. « Essais », no.12, 1994.

Corpus

- Chamoiseau, Patrick, *Chroniques des sept misères*, Paris, Ed. Gallimard, 1986.
- Chamoiseau, Patrick, *Solibo Magnifique*, Paris, Ed. Gallimard, 1988.
- Chamoiseau, Patrick, *Texaco*, Paris, Gallimard, 1993.
- Chamoiseau, Patrick, *L'esclave vieil Homme et le Molosse*, Paris, Ed. Gallimard, 1997.
- Chamoiseau, Patrick, *Bible des derniers gestes*, Paris, Ed. Gallimard, 2002.

Dictionnaire Le Petit Robert, 1993

Rafael, Confiant, *Dictionnaire du créole martiniquais* <http://www.potomitan.info/dictionnaire> consulté en ligne le 12.01.2014

L'INTERCULTURALITÉ ET L'HORIZON FRANCOPHONE

Femmes d'Alger dans leur appartement, Assia Djébar

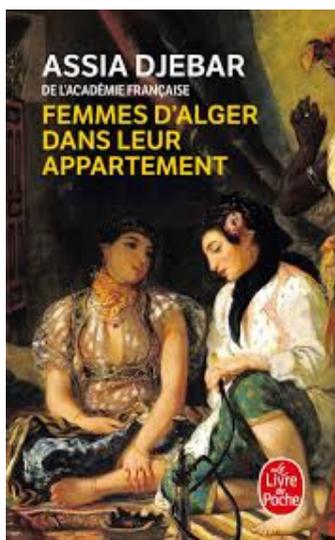
Prof. Alina Danciu

Lycée Tehnologique « Dumitru Mangeron » Bacău

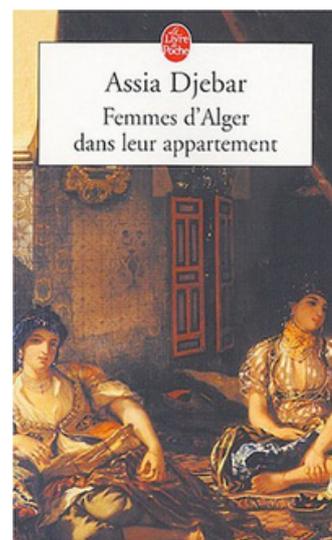
Femmes d'Alger dans leur appartement est un recueil de nouvelles qui gravitent autour des thèmes mentionnés et qui se prêtent parfois réciproquement des idées ou des personnages. Le titre du recueil est donné par la première d'entre elles, la plus ancrée dans la contemporanéité dans le sens d'une véritable chronique du monde algérien actuel. Ce même titre a aussi une histoire à part que l'auteur prend le temps de détailler dans sa postface. *Femmes d'Alger dans leur appartement* est le nom d'une célèbre toile signée par Eugène Delacroix; beauté, sensualité, exotisme, souci du détail, tout y devient perceptible. L'appartement, anamorphose du harem, n'est pas à la portée de n'importe qui. En fait, c'est un espace sacré, qui ne peut être vu que par le mari. C'est le jardin, le "jardin des délices", mis à l'abri de la vue du monde. Par le truchement d'un ami, Delacroix réussit quand même de franchir le seuil de ce topos magique; il en sera bientôt émerveillé. C'est la technique du regard volé. Le peintre essaiera de retenir par ses croquis entamés sur place un maximum de détails afin de pouvoir après reconstituer le paradis caché, entrevu pour quelques instants. Le résultat est un tableau très connu qui se trouve de nos jours au Musée du Louvre.

Assia Djébar va suivre le même pattern décrit par le peintre. Minutieuse et appliquée, elle plongera au milieu des drames familiaux, elle se retrouvera devant les conflits, dans l'intimité du foyer où se trouvent ses personnages. Elle scrutera d'un oeil attentif chaque geste, chaque mot. On dirait qu'elle vient juste de sortir du harem et qu'elle a hâte de décrire. C'est un regard volé à ceux qui souffrent, à ceux qui pleurent sans savoir qu'ils sont regardés, sans savoir qu'ils font l'objet d'une étude littéraire, une étude qui porte sur le destin de la femme. Dans le monde arabe la femme porte le stigmate de l'invisibilité. Elle doit tout le temps être cachée. Même les femmes de Delacroix sont "absentes à elles-mêmes, à leur corps, à leur sensibilité, à leur bonheur." Dans la même postface Assia Djébar poursuit une analyse soutenue de ce phénomène typique au monde arabe. Elle nous y introduit de la même façon que Delacroix nous fait immerger dans le monde de son tableau.

Dominante reste après tout l'image de la femme soumise dans la "bonne" tradition arabe. Si on la cache, cette femme, si on la voile c'est parce qu'on a peur qu'elle évolue. Une fois le voile enlevé, la femme a libre voie d'explorer son identité, son corps: "débarrassée de la voilette, puis du voile entier, la femme ne peut passer qu'au stade du risque fatal, découvrir l'autre oeil, l'oeil-sexe." À midistance se trouve le troisième oeil, le nombril, point central de la danse, du mouvement, de l'érotisme. Il représente la maternité aussi bien que le côté érotique.



Le livre est structuré en deux grandes parties: Aujourd'hui et Hier. Dans la première il n'y a que deux nouvelles dont une donne le titre du recueil. La nouvelle Femmes d'Alger dans leur appartement situe son action dans l'actualité. L'intrigue présente des femmes surprises dans leur rythme habituel, stressant, au milieu de la ville. Mais la partie la plus importante est représentée par l'épisode du bain public.



C'est là que les femmes se ressemblent et se partagent des confidences. Le lecteur est introduit dans cet espace chargé d'érotisme; la technique reste la même: regard volé, regard sur les femmes du bain. "Anne très vite, libéra du tissu noir ses seins qu'elle avait lourds et qui, quelquefois, lui pesaient." On imagine la lourdeur de ses seins écrasés par la lourdeur de la vapeur. Des images des seins apparaissent bien souvent. Le bain et le seul endroit où ils sont découverts. Ici, les femmes "se dévisagent à travers les vapeurs: ce sont celles qu'on enferme des mois ou des années, sauf pour le bain." Le bain devient le symbole d'une trop courte liberté. On reste longtemps dans cette "toile" d'Assia Djébar; les épisodes suggestifs se succèdent: "bras d'une masseuse, dressée debout sur la dalle, qui s'agenouilla ensuite, ceinturant le corps d'une baigneuse, face, ventre et mamelles écrasées contre la pierre, les cheveux en masse rougeâtre, les épaules ruisselant des traînées de henné délayé" ou "la masseuse entrouvrait les lèvres sur les dents en or qui luisaient; ses seins longs, traversés de veinules jusqu'à leur bout pendaient." Tout mène donc vers une description d'un érotisme horscontexte érotique. On n'a pas affaire à des scènes d'amour. Jamais. Toute cette nudité, tout ce charme de la femme nue est souligné dans un contexte asexuel.

En guise de conclusion, on doit reprendre le fait que les *Femmes d'Alger dans leur appartement* d'Assia Djébar est un recueil de nouvelles qui entretient un rapport dialogique avec la peinture puisqu'il emprunte son titre aux tableaux de Delacroix et de Picasso et qu'il s'en inspire pour élaborer un parcours narratif racontant l'histoire des femmes d'Alger. C'est la rencontre entre la peinture et l'écriture, la nature, le fonctionnement et les conséquences d'un tel échange qu'analyse cet article, et ce, plus précisément à travers la première longue nouvelle du recueil, récit éponyme composé en 1978 qui présente une réécriture au féminin des Femmes d'Alger romantiques et cubistes de l'histoire de l'art. En lisant les tableaux et en déchiffrant les codes picturaux qu'ils mettent en oeuvre, Djébar les approprie et les médiatise dans le cadre de sa nouvelle à même deux espaces diégétiques, celui du rêve et celui de la mémoire, au sein desquels les Femmes d'Alger prennent vie, parole et se dévoilent. Ce projet entraîne, de ce fait, l'exercice et le déploiement de procédés d'écriture particuliers, à la croisée du texte et de l'image.

L'EXPLOITATION PÉDAGOGIQUE DU TEXTE LITTÉRAIRE - UNE OPPORTUNITÉ POUR L'INTERCULTUREL

Prof. IRIMIA Carmen Lucia,
Ecole Gymnasiale « Ion Creangă », Bacău/
Ecole Gymnasiale « Ioniță Sandu Sturdza », Săucești

Pourquoi apprendre la langue française ? Comment motiver nos élèves à apprendre plus facilement cette langue et à ne plus la considérer difficile à prononcer et à écrire, leur faire comprendre que la langue française est une langue mélodieuse, harmonieuse, autant du point de vue professionnel que social, une langue qui peut facilement concurrencer/rivaliser avec l'anglais ou l'allemand ? Comment attirer nos apprenants, comment les inciter à participer avec plaisir en classe de FLE et leur permettre de donner libre cours à leur imagination et de s'exprimer le plus spontanément possible ? Et enfin, comment leur faire comprendre que le texte littéraire joue un rôle important dans le parler d'une langue, que c'est la seule façon d'utiliser une langue de manière consciente ?

L'enseignement des langues et la littérature sont depuis longtemps unis.

L'étude des textes littéraires est un exercice préparatoire efficace pour les classes de langues, un exercice conçu pour mettre en valeur les qualités d'un discours attentif : clarté, expressivité, vivacité, phrases elliptiques ou mots percutants qui traduisent les sentiments et les émotions des personnages, les détails amusants, qui ont la force d'apporter de la fantaisie à l'ironie. Dans l'enseignement des langues, le texte littéraire occupe une place particulière. Au-delà de sa valeur esthétique, il représente un témoignage culturel, historique et social. Exploité de manière pédagogique, il constitue un outil privilégié non seulement pour l'acquisition linguistique, mais également pour le développement de la compétence interculturelle. L'objectif de ce travail est de montrer que la littérature, lorsqu'elle est intégrée de façon réfléchie dans la classe de langue, offre une opportunité unique pour sensibiliser les apprenants aux différences culturelles et pour encourager le dialogue entre cultures.

Pour d'autres, les textes littéraires peuvent bien être exploités en classe de FLE, malgré leur complexité et leurs spécificités ; ils fournissent un éventail de possibilités pour la classe de langue. L'intégration de la littérature comme moyen d'enseignement dans la classe de langues étrangères est un sujet controversé dans l'enseignement des langues et des cultures. En effet, les représentations et les positions concernant la place et les fonctions du texte littéraire en classe sont diverses : pour certains, ce document n'est pas immédiatement accessible à tous les apprenants compte tenu de la complexité du discours littéraire ; et c'est pourquoi il n'est pas intéressant de l'utiliser juste pour travailler la grammaire ou le vocabulaire. Pour d'autres, le texte littéraire

peut être utilisé en classe de FLE, malgré leur complexité et leurs spécificités : il offre un large éventail de possibilités pour la classe de langue.

Convaincus des avantages des textes littéraires et de leur intérêt pour la classe de FLE, nous pensons que, s'ils sont utilisés de manière appropriée, ils peuvent être un outil adéquat pour promouvoir la lecture, l'écriture et l'échange d'idées dans une langue étrangère, tout en permettant l'intégration des éléments culturels, ainsi que des aspects linguistiques et esthétiques, dans l'enseignement d'une langue étrangère. Le texte littéraire nous paraît comme un support nécessaire à toute action pédagogique en classe de langue. Pour mieux comprendre les textes, pour mieux se débrouiller dans l'activité de compréhension de l'écrit en classe de FLE, nous pouvons utiliser des textes de types et genres différents. En effet dans l'enseignement-apprentissage du FLE, le texte constitue des supports privilégiés. Nous le retrouvons à la base de toutes les activités de production orale et écrite.

Et pourtant, quel est le rôle du texte littéraire ? Nous sommes convaincus que l'enseignement-apprentissage d'une langue étrangère est efficace si on utilise, à côté des manuels scolaires, des supports diversifiés, y compris des textes littéraires. L'utilisation de ce type de texte en classe de FLE permet aux apprenants d'enrichir leur vocabulaire, d'améliorer et de perfectionner leur français. Nous pouvons utiliser plusieurs types de texte :

- Le texte littéraire : contes, poèmes, romans, pièces de théâtre ;
- Le texte paralittéraire : romans policiers, romans d'espionnage, romans de science –fiction, bandes dessinées ;
- Le texte non littéraire : textes journalistiques (articles de presse), des écrits scientifiques, messages publicitaires, etc.

Le texte littéraire est une ressource authentique qui expose l'apprenant à la langue dans toute sa richesse. Contrairement aux manuels scolaires, il présente la langue en usage réel, dans des contextes variés, avec une diversité lexicale et stylistique. Cette authenticité contribue à développer:

- la compétence linguistique (vocabulaire, structures syntaxiques, expressions idiomatiques),
- la compétence discursive (compréhension des registres, organisation du texte),
- la compétence esthétique (sensibilité au style et aux figures de langage).

De plus, la lecture d'œuvres littéraires stimule l'imagination, favorise la pensée critique et engage l'apprenant dans une expérience personnelle de la langue.

Pour que le texte littéraire devienne un outil d'apprentissage interculturel, certaines démarches pédagogiques sont particulièrement efficaces :

- Lecture guidée et contextualisation : situer l'œuvre dans son contexte historique et culturel.
- Discussions et débats : encourager les apprenants à comparer leurs propres expériences avec celles des personnages ou des sociétés représentées.

- Mises en scène et jeux de rôle : permettre aux apprenants de s'appropriier le texte et de « vivre » une autre culture.
- Projets créatifs : rédaction de journaux de lecture, créations artistiques, présentations multimédias mettant en valeur le dialogue entre cultures.

Ces stratégies placent l'apprenant dans une posture active, où il ne se contente pas de lire un texte, mais interagit avec lui et l'interprète à la lumière de sa propre culture.

Dans le domaine de l'enseignement des langues étrangères, le lien entre culture et littérature est bien ancien. Il est constamment renouvelé. Les méthodologies traditionnelles le considéraient comme le pivot et le point culminant de l'enseignement - apprentissage des langues, modèle linguistique par excellence et pierre angulaire de la culture cultivée. Les approches actuelles, quant à elles, en font un lieu privilégié et emblématiques du dialogue interculturel, ancrant leur réflexion à la fois à côté de la sociocritique, des théories sur la réception littéraire et la pédagogie interculturel.

L'enseignant doit suivre, pour aborder un texte littéraire, une certaine démarche de lecture qui pourrait être la suivante :

- pré lecture : appréhender le texte comme un objet à lire ;
- repérages d'indices formels : noms des personnages et des lieux, alternance dialogues / descriptions ; répétition de certains mots... ;
- compréhension de la situation initiale : qui ? où ? quoi ?;
- formulation d'hypothèses au fur et à mesure de la lecture et vérification de la compréhension des éléments les plus importants.

Le texte littéraire est un outil didactique et pédagogique en classe de FLE permettant d'apprendre une langue à travers différents objectifs particulièrement linguistique et culturel. L'exploitation pédagogique du texte littéraire dépasse la simple étude de la langue. Elle offre une occasion unique de sensibiliser les apprenants à la pluralité des cultures, de favoriser l'ouverture d'esprit et de développer une véritable compétence interculturelle. Dans un monde marqué par la diversité et les échanges constants, intégrer la littérature dans l'enseignement apparaît non seulement comme une richesse linguistique, mais aussi comme une nécessité éducative.

Bibliographie :

1. Albert, M.-C., Souchon, M, Les textes littéraires en classe de langue. Paris : Hachette, 2000
2. Abdelouhab Fateh, Textes littéraires et interculturelité en classe de FLE : enjeux et approches didactiques, 2019, Université Abde errahman Mira, Bejaia, Algérie. Article en ligne.
3. Biard, J., Denis, F Didactique du texte littéraire. Paris : Nathan, 2003
4. Collès, L. Littérature et interculturelité : pour une didactique de la lecture littéraire en langue étrangère. Bruxelles : De Boeck, 2001
5. Cuq, J.-P. Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde. Paris : CLE International, 2003
6. Louichon, B. La lecture littéraire. Paris : Presses Universitaires de France, 2011
7. Puren, C. La problématique de l'interculturel dans l'enseignement des langues. Paris : Hachette FLE, 2004

DE L'APPROCHE COMMUNICATIVE À LA PERSPECTIVE ACTIONNELLE : CONTINUITÉ, RUPTURE ET ENJEUX PÉDAGOGIQUES

prof. GRAUR Luminița
Lycée Technologique « Jacques M. Elias » Sascut

Depuis plusieurs décennies, l'enseignement/apprentissage des langues étrangères a connu une succession de paradigmes méthodologiques. Après la domination des méthodes structurales et audio-orales, l'approche communicative est venue, dans les années 1970, révolutionner les pratiques en plaçant la communication au centre du processus d'apprentissage. Néanmoins, l'évolution des sociétés, l'ouverture internationale, les mutations technologiques et l'apparition de nouveaux besoins citoyens et professionnels ont rendu nécessaire un élargissement de cette vision. C'est dans ce contexte que s'inscrit la perspective actionnelle, promue par le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL), qui conçoit l'apprenant non plus seulement comme un communicateur mais comme un **acteur social**.

Cet article propose d'examiner les continuités et les ruptures entre ces deux approches, d'en analyser les implications pédagogiques et de montrer en quoi elles contribuent à renouveler la didactique des langues dans un monde globalisé.

L'approche communicative : une révolution dans la didactique des langues

L'insatisfaction croissante à l'égard des méthodes traditionnelles d'enseignement des langues (telles que la grammaire-traduction ou les exercices structuraux), conjuguée à l'explosion des échanges internationaux liés à la mobilité académique, au tourisme et au monde du travail, met en évidence la nécessité de former des individus capables de communiquer rapidement et efficacement dans des situations authentiques.

L'approche communicative en didactique des langues accorde une priorité essentielle à la compétence de communication (Hymes, 1972), favorise l'usage de documents authentiques reflétant la vie réelle, vise le développement intégré des quatre compétences linguistiques et met en avant l'interaction ainsi que la spontanéité dans l'apprentissage.

L'approche communicative privilégie des techniques actives telles que les jeux de rôle, les débats ou les simulations globales, met l'accent sur des activités centrées sur l'apprenant et propose une évaluation axée sur la performance communicative plutôt que sur la seule maîtrise grammaticale.

Les limites de l'approche communicative

- *Le danger de la superficialité*: des activités trop centrées sur la communication fluide ont parfois négligé la rigueur grammaticale ou la précision lexicale.

- *Situations artificielles*: beaucoup de mises en situation restaient scolaires et détachées des contextes sociaux réels.
- *Faible prise en compte de la dimension interculturelle et collaborative*: la communication était souvent envisagée comme un échange dyadique (locuteur/ interlocuteur), sans toujours intégrer la complexité des interactions sociales et culturelles.

La perspective actionnelle : un nouveau paradigme

Dans la perspective actionnelle, l'apprenant est considéré comme un acteur social (CECRL, 2001), engagé dans des tâches orientées vers des objectifs concrets, tout en développant des compétences clés pour la citoyenneté européenne telles que l'autonomie, la coopération et l'esprit critique.

Cette approche pédagogique met l'accent sur l'intégration de projets concrets et socialement utiles, favorisant un travail collaboratif et interdisciplinaire, tout en exploitant les TIC et en valorisant l'esprit critique, la créativité et la responsabilité citoyenne.

Différences par rapport à l'approche communicative

Approche communicative	Perspective actionnelle
Centrée sur la communication et l'échange d'informations	Centrée sur l'action et la réalisation de tâches
Interaction simulée	Projets concrets, authentiques
Apprenant = communicateur	Apprenant = acteur social
Accent sur les situations linguistiques	Accent sur les contextes sociaux et culturels

Implications pour l'enseignement/apprentissage

Le rôle de l'enseignant a évolué vers celui de facilitateur, médiateur et accompagnateur de projets, impliquant la conception de scénarios pédagogiques intégrés mobilisant des compétences variées.

L'apprenant est désormais considéré comme acteur de son apprentissage, co-constructeur de savoirs et sujet responsable et autonome, engagé dans un processus collaboratif.

Méthodes et activités privilégiées

- Projets collaboratifs (création d'un blog de classe, organisation d'un événement culturel, simulation d'entreprise).

- Tâches authentiques (rédiger une lettre de réclamation, concevoir une campagne publicitaire, animer un podcast).
- Intégration du numérique (réseaux sociaux, plateformes collaboratives, outils de création multimédia).

Études de cas et exemples pratiques

- *Projet « Ma ville durable »*, Niveau : B1.
- Objectif : créer une campagne de sensibilisation pour rendre la ville plus écologique.
- Compétences : recherche documentaire, vocabulaire de l'environnement, travail en groupe, présentation orale.

2. *Débat citoyen*

- Thème : « Les réseaux sociaux, menace ou opportunité ? »
- Déroulement : recherche, préparation d'arguments, débat en classe, rédaction d'un compte rendu collectif.
- Compétences : argumentation, prise de parole, esprit critique, écriture collaborative.

Enjeux et perspectives

Dans un monde globalisé, les langues ne sont pas seulement un outil de communication, mais un vecteur de participation sociale et citoyenne. La mise en œuvre de cette approche nécessite une formation adéquate des enseignants, la disponibilité de ressources adaptées ainsi qu'une révision des pratiques évaluatives, privilégiant l'évaluation par compétences, les portfolios et l'auto-évaluation.

La perspective actionnelle ne remplace pas l'approche communicative : elle l'élargit et la complète. L'avenir réside probablement dans une intégration flexible des deux, adaptée aux contextes locaux et aux profils d'apprenants.

Le passage de l'approche communicative à la perspective actionnelle marque une **évolution majeure** dans la didactique des langues. De la communication comme objectif, nous passons à l'action comme finalité. Cette transformation reflète les besoins d'une société où la langue est indissociable de la participation citoyenne, de la coopération interculturelle et de la résolution de problèmes concrets. Pour les enseignants, il s'agit de relever le défi de concevoir des activités authentiques et motivantes, tout en maintenant un équilibre entre rigueur linguistique et ouverture au monde.

Bibliographie:

Cuq, Jean-Pierre. Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde. Paris : Clé International, 2003.

Ellis, Rod. Task-Based Language Learning and Teaching. Oxford : Oxford University Press, 2003.

Holec, Henri. Autonomy and Foreign Language Learning. Strasbourg : Council of Europe, 1981.

Hymes, Dell. "On Communicative Competence." Dans Sociolinguistics, éd. par J. B. Pride et J. Holmes, Harmondsworth : Penguin, 1972, p. 269-293.

LE VOCABULAIRE ET LES JEUX DIDACTIQUES - ÉTUDE DE CAS

Prof. Elena-Diana MANASE,
École Gymnasiale Berești-Tazlău, Bacău

L'approche didactique qui fait l'objet de cette expérimentation inscrit l'enseignement du vocabulaire en classe de FLE (dans le rapport entre la pensée, le mot et l'action), à travers des activités à caractère ludique. Nous allons évoquer la problématique au cours de laquelle s'articule la thématique de l'étude et exposer les différents questionnements et l'hypothèse sur l'utilisation du jeu en classe de FLE. Nous avons décidé de prendre comme jeu - des jeux de vocabulaire qui ont une relation directe avec la compétence communicative. L'un des objectifs de l'enseignement du vocabulaire est d'amener les élèves à utiliser les éléments lexicaux pour remémorer un événement de la vie quotidienne, un phénomène ordinaire. C'est l'occasion de rassembler des matériaux utiles pour une prise de parole, un projet d'écriture. Une première réflexion sur le lexique déjà acquis permet la compréhension à l'oral comme à l'écrit. Le vocabulaire se travaille à travers des échanges oraux, à l'écoute de textes lus par le professeur, par l'observation de phrases et de textes. Par discussion sur le sens d'un texte lu ou entendu, par élucidation et prise de conscience du sens en lecture, par recherche et manipulation en écriture, dans toutes les activités scolaires, l'apprenant élargit son vocabulaire disponible et sa capacité à comprendre des mots nouveaux. Il découvre et mémorise le sens et la graphie des mots d'usage quotidien et des mots relatifs aux différents domaines d'activités de classe. L'enseignant veille à fixer les découvertes de termes nouveaux, comme autant de savoirs à observer, redire, réemployer, définir à travers des exemples. Le passage par l'écrit, l'affichage, la copie, contribuant à la mémorisation des mots découverts. Le but de l'enseignement du vocabulaire est d'accroître le lexique des élèves et de favoriser par l'exercice la procédure naturelle par laquelle les mots connus et compris se transforment en mots utilisés.

L'utilisation systématique des jeux didactiques en classe de FLE peut conduire au développement du vocabulaire des élèves, ainsi qu'à une compétence linguistique et communicative. Notre hypothèse pose comme vérifiable le fait que la variable activité langagière influe sur l'apprentissage de la langue. Cela signifie pour nous que l'activité ludique en classe de FLE permet à l'apprenant l'acquisition des compétences langagières orales et écrites. Nous avons choisi la recherche pédagogique de type combiné : *théorique* et *pratique-applicative*, commençant par la présentation du thème dans un espace théorique et arrivant jusqu'aux implications pratiques destinées à enrichir, à optimiser l'activité d'apprentissage. Du point de vue méthodologique, la recherche est expérimentale, parce qu'en introduisant les jeux didactiques dans l'activité des élèves, on déclenche des actions éducationnelles nouvelles, dont les résultats sont enregistrés et interprétés

en vue de prouver la valeur qu'ils ont.

La méthode communicative est centrée sur l'apprenant et lui permet d'apprendre la langue cible dans une ambiance qui reflète plus ou moins celle du locuteur natif. Elle exige donc la mise en œuvre d'actes de parole, de stratégies communicatives (exercices de créativité, jeux, par exemple, jeux de rôles), dont l'objectif principal est de faire parler les participants. Par la méthode communicative, l'enseignant se propose de rendre les apprenants capables de communiquer effectivement à travers la langue cible, en un mot d'utiliser réellement la langue étrangère. Ceci implique l'entraînement de la compétence communicative de l'élève donc sa capacité à comprendre, à s'exprimer en langue cible à l'oral comme à l'écrit. En d'autres termes, la méthode communicative donne à l'apprenant l'occasion de maîtriser les quatre compétences linguistiques à savoir audition – parole – lecture - écriture et d'explorer les données langagières. Les méthodes et les procédés les plus utilisés dans le processus de l'enseignement du vocabulaire sont : la *conversation*, la *répétition en chœur*, les *exercices*. Pour que le mot nouveau éveille dès le début l'attention de l'élève, il devra être présenté dans un contexte intéressant, qui sera de préférence un dialogue. Le dialogue situationnel exerce un attrait particulier sur l'élève, en stimulant vivement son intérêt. Tous les élèves doivent être entraînés dans un jeu actif de questions-réponses, auquel ils participent volontiers. C'est pour cela qu'on aura soin de leur former, dès la première heure de classe, l'habitude de poser des questions „Qu'est-ce que c'est ? ; Où est le livre ? ; C'est une fenêtre ?” etc. Ils seront encouragés à engager des dialogues entre eux, à poser des questions et à répondre à tour de rôle. Pour la reproduction correcte d'une question ou d'une réponse, on pourra recourir au procédé de la *répétition en chœur*, avec les précautions qui s'imposent. Il faut faire attention à détecter les „fausses notes”; veiller à ce que tous les élèves prennent part à l'exercice ; éviter le désordre etc. Dès le début on pourra exploiter les *modèles* sous leur forme la plus simplifiée : les *exercices de substitution*. Par exemple : Jean ouvre le livre (le cahier, la fenêtre, la porte). Il pose le livre (le cahier, le plumier, la gomme, le stylo, le crayon etc.) sur le pupitre. Faire apprendre une chanson française contribue non seulement à l'acquisition des connaissances de prononciation, de vocabulaire et d'usage correct de certaines structures grammaticales, mais aussi à susciter la sympathie des élèves pour la nouvelle langue. Les méthodes et les procédés restent, en général, valables pour tout le processus de l'enseignement du vocabulaire. Bien sûr ils doivent être adaptés au niveau de la classe où ils sont utilisés. Savoir nommer les éléments de notre univers quotidien, exprimer nos sentiments et nos sensations, juger des objets et des phénomènes, pouvoir argumenter une prise de position sont des composantes importantes de la compétence de communication. Les types les plus fréquents d'exercices lexicaux et sémantiques sont les exercices à trous (à pointillés), les exercices de remplacement de certains mots (noms, adjectifs etc.) par des synonymes, antonymes etc., les exercices de mise en ordre d'une série de mots, les exercices de choix de la forme convenable entre deux et plusieurs formes proposées, les exercices de construction et de développement de la phrase etc. Le but des exercices est de comprendre et d'assimiler des synonymes, antonymes,

homonymes, paronymes, familles de mots etc. L'observation systématique nous aidera à suivre la manière dans laquelle les élèves présentent les appréciations, l'attitude qu'ils ont pendant le jeu didactique et des autres activités, s'ils finissent leur tâche de travail en élaborant des solutions. Les tests utilisés nous aideront à connaître et à définir en détail comment le jeu didactique influence l'obtention de la performance scolaire.

Les données de la recherche sont mesurées et enregistrées dans des *grilles d'évaluation orale* (pour l'interprétation des résultats individuels des sujets investigués), dans des *grilles d'évaluation écrite* (pour l'enregistrement des résultats des tests) et dans des *représentations graphiques* (pour évaluer les résultats).

Ces activités peuvent être employées avec des groupes d'âges et de niveaux divers en adaptant le niveau de complexité des règles et des objectifs. La plupart ne nécessitent ni matériel ni préparation : ils peuvent donc être improvisés à la fin d'un cours. Il est aussi possible de les employer dans le cadre d'une progression et par exemple de s'en servir pour faire un bilan et une révision des termes appris au cours d'un chapitre. Par les activités créatives proposées l'apprenant doit être capable de :

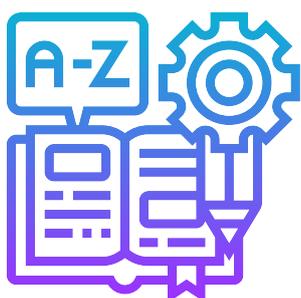
- présenter ses idées de façon claire et logique (cohérence) ;
- organiser ses idées ;
- former un ensemble d'idées pourvu de sens (cohésion) ;
- développer ses idées par rapport à un sujet précis ;
- exprimer son opinion ;
- défendre un point de vue ;
- utiliser proprement des éléments lexicaux (lexique, morphosyntaxe) de façon cohérente ;
- utiliser les expressions appropriées et adéquates aux situations et aux registres de langue.

Le besoin de communication vient du fait que les apprenants ont une tâche à accomplir ou un problème à résoudre. Il est donc essentiel de proposer régulièrement aux apprenants des activités d'entraînement et d'expression libre. Pendant l'expérimentation pédagogique j'ai pu suivre la manière dans laquelle les élèves présentent leurs jugés et l'attitude qu'ils ont pendant les jeux didactiques, s'ils finissent leurs tâches et s'ils élaborent des solutions originales. Les jeux proposés m'ont offert la possibilité de mieux connaître mes élèves et de mieux appliquer les connaissances acquises dans la classe de FLE et d'éveiller leur intérêt pour la langue française et utiliser leur imagination.

LE RÔLE DU VOCABULAIRE DANS L'ENSEIGNEMENT DU FLE : ENJEUX ET DÉMARCHES INNOVANTES

Prof. CORLADE Daniela–Elena
Lycée Technologique « Grigore Antipa » Bacău

Le vocabulaire est l'un des piliers fondamentaux de l'apprentissage d'une langue étrangère. Sans un lexique suffisamment riche, les apprenants ont beaucoup de difficultés à comprendre et à s'exprimer, même s'ils maîtrisent la grammaire. En classe de FLE (Français Langue Étrangère), l'enseignement du vocabulaire pose des défis spécifiques : comment sélectionner les mots à enseigner ? Comment aider les apprenants à mémoriser et à réutiliser ces mots en contexte ? Cette étude explore les enjeux, les méthodes et les pratiques pédagogiques pour enseigner le vocabulaire de manière efficace et engageante. Nous aborderons également des exemples concrets et des outils modernes pour enrichir l'apprentissage.



1. Les enjeux de l'enseignement du vocabulaire en FLE

Le vocabulaire est au cœur de la communication. Par exemple, un apprenant peut connaître les règles de conjugaison du passé composé, mais sans les verbes appropriés, il ne pourra pas raconter une histoire. De même, la compréhension d'un texte dépend largement de la connaissance du lexique utilisé.

Les défis pour les apprenants

Tout d'abord, la **mémorisation** représente un défi majeur pour les apprenants. En effet, apprendre de nouveaux mots exige un effort cognitif important, et sans révision régulière, ces mots sont souvent rapidement oubliés. Par exemple, un apprenant peut **mémoriser** le mot "château" un jour, mais s'il ne le réutilise pas dans les jours qui suivent, il risque de l'oublier. De plus, les apprenants doivent faire face aux faux-amis, qui peuvent prêter à confusion. Par exemple, un hispanophone pourrait croire que "librairie" signifie "bibliothèque", alors qu'en français, ce terme désigne un magasin de livres. Par ailleurs, la **variété des registres de langue** ajoute une autre difficulté, car les apprenants doivent comprendre et utiliser un vocabulaire adapté à différents contextes, qu'ils soient **formels, informels ou familiers**. Enfin, les **spécificités** culturelles posent également problème. Par exemple, le mot "boulangerie" n'existe pas dans tous les pays, et il est donc nécessaire d'expliquer son rôle central dans la culture française, où il désigne un lieu emblématique pour l'achat de pain et de viennoiseries.

Du côté des enseignants, plusieurs défis se présentent. Tout d'abord, il faut **sélectionner les mots** à enseigner en fonction du niveau des apprenants. Par exemple, pour un niveau A1, on privilégie des mots courants et utiles au quotidien, comme "manger", "boire" ou "maison", plutôt que des termes spécialisés ou peu fréquents, tels que "épicéa" ou "brouhaha". Ensuite, il est essentiel de **rendre l'apprentissage engageant**. En effet, les listes de mots seules, bien que pratiques, sont souvent peu motivantes pour les apprenants. Pour susciter leur intérêt, il est donc nécessaire d'intégrer ces mots dans des activités interactives et ludiques, comme des jeux de rôle, des discussions ou des projets créatifs. Ainsi, les apprenants peuvent non seulement mémoriser le vocabulaire, mais aussi l'utiliser de manière active et significative.

2. Méthodes et stratégies pour enseigner le vocabulaire

Parmi les **méthodes classiques**, les listes de vocabulaire thématiques occupent une place importante. Par exemple, pour aborder le thème des vacances, une liste pourrait inclure des mots comme "valise", "passeport", "avion", "hôtel" et "plage". Ces listes permettent de regrouper des termes utiles autour d'un sujet précis, ce qui facilite leur apprentissage. Cependant, cette méthode peut sembler rébarbative si elle n'est pas accompagnée d'activités complémentaires. Par ailleurs, la répétition reste une technique éprouvée pour ancrer les mots dans la mémoire. Par exemple, demander aux apprenants de répéter à haute voix des mots comme "restaurant" ou "musée", ou de les écrire plusieurs fois, peut les aider à les mémoriser. Toutefois, cette approche, bien qu'efficace, peut manquer d'interactivité si elle n'est pas intégrée dans des contextes plus dynamiques.

Pour rendre l'apprentissage plus engageant, les **approches modernes** privilégient l'utilisation de contextes réels. Par exemple, une vidéo sur les marchés français peut introduire des mots comme "étalage", "marchand", "client" et "payer". En voyant ces mots utilisés dans une situation authentique, les apprenants les retiennent plus facilement. De même, les jeux de rôle offrent une excellente occasion de pratiquer le vocabulaire de manière interactive. Par exemple, simuler une situation d'achat dans un marché permet aux apprenants d'utiliser des phrases comme "Combien coûte ce fromage ?" ou "Je voudrais une baguette, s'il vous plaît". Enfin, les supports multimédias, tels que les chansons, ajoutent une dimension culturelle et émotionnelle à l'apprentissage. Par exemple, la chanson *La Vie en Rose* d'Édith Piaf peut être utilisée pour enseigner des mots comme "rose", "cœur" et "rêver", tout en plongeant les apprenants dans l'univers poétique de la chanson française.

Une autre méthode efficace est la **répétition espacée**, qui consiste à réviser les mots à intervalles réguliers pour renforcer la mémorisation à long terme. Par exemple, des applications comme Anki permettent de créer des flashcards où un mot comme "château" est associé à une image correspondante. Le système planifie ensuite des révisions aux moments optimaux, ce qui maximise l'efficacité de l'apprentissage. Cette approche, basée sur les principes de la courbe de l'oubli, est particulièrement utile pour les apprenants qui souhaitent mémoriser un grand nombre de mots sur

une longue période.

Enfin, intégrer le vocabulaire dans un contexte culturel enrichit l'apprentissage et le rend plus significatif. Par exemple, expliquer des expressions idiomatiques comme "avoir le cafard" (être triste) permet non seulement d'apprendre un nouveau mot, mais aussi de découvrir une facette de la culture française.

De même, enseigner des termes comme "boulangerie", "croissant" et "baguette" en parlant de l'importance du pain en France offre une perspective culturelle qui dépasse la simple mémorisation. Ces éléments culturels rendent le vocabulaire plus vivant et aident les apprenants à mieux comprendre les réalités sociales et historiques de la langue qu'ils étudient.

Activités pour introduire de nouveaux mots

3. Pratiques pédagogiques et activités en classe

Pour commencer, le **brainstorming** est une excellente manière d'introduire du vocabulaire tout en activant les connaissances préalables des apprenants. Par exemple, en abordant le thème de la famille, on peut demander aux apprenants de lister tous les mots qu'ils connaissent déjà, comme "mère", "père", "frère" ou "sœur". Cette activité permet non seulement de réviser des termes connus, mais aussi d'introduire de nouveaux mots en fonction des lacunes identifiées. Ensuite, les **cartes mentales** offrent une approche visuelle et structurée pour organiser le vocabulaire. Par exemple, autour du mot "vacances", on peut créer des branches pour "transport", "hébergement" et "activités", ce qui aide les apprenants à associer les mots à des catégories logiques. Enfin, les **flashcards** sont un outil simple et efficace pour introduire de nouveaux termes. Par exemple, montrer une image d'une "plage" et demander aux apprenants de deviner le mot permet de stimuler leur mémoire visuelle tout en rendant l'apprentissage interactif.

Activités pour pratiquer et réviser

Une fois le vocabulaire introduit, il est essentiel de le pratiquer et de le réviser de manière ludique et engageante. **Les jeux de société** adaptés sont particulièrement efficaces pour cela. Par exemple, jouer à **Taboo** avec des mots comme "restaurant" oblige les apprenants à utiliser des synonymes ou des descriptions pour faire deviner le mot sans utiliser des termes interdits comme "manger", "table" ou "serveur". Cela les encourage à mobiliser leur vocabulaire de manière créative. Par ailleurs, la création de dialogues est une autre activité utile pour pratiquer le vocabulaire en contexte. Par exemple, écrire un dialogue entre un touriste et un guide touristique permet d'utiliser des mots comme "monument", "visite" et "billet" dans une situation réaliste. Enfin, les activités de groupe, comme la création d'une histoire collective, favorisent la collaboration tout en renforçant l'apprentissage. Par exemple, chaque apprenant peut ajouter une phrase à une histoire en utilisant un mot nouveau, ce qui rend l'exercice à la fois amusant et éducatif.

Pour évaluer la maîtrise du vocabulaire, **plusieurs méthodes** peuvent être employées. Les **dictées** sont un classique qui permet de vérifier à la fois l'orthographe et la compréhension. Par exemple, dicter une phrase comme "Le château est situé sur une colline" aide à évaluer si les apprenants reconnaissent et orthographient correctement les mots clés. Ensuite, les **quiz** offrent une manière rapide et interactive de tester les connaissances. Par exemple, poser une question comme "Quel mot signifie 'lieu où l'on achète du pain' ?" permet de vérifier si les apprenants ont bien assimilé le mot "boulangerie". Enfin, les **productions écrites ou orales** sont idéales pour évaluer l'utilisation active du vocabulaire. Par exemple, demander aux apprenants de décrire leur ville idéale en utilisant des mots comme "parc", "théâtre" et "café" permet de voir s'ils peuvent mobiliser leur lexique de manière spontanée et cohérente.

4. Les outils numériques pour l'enseignement du vocabulaire

Pour commencer, les **outils numériques** offrent des possibilités innovantes pour enseigner et apprendre le vocabulaire. Par exemple, **Quizlet** est une plateforme qui permet de créer des flashcards interactives. Un enseignant peut ainsi concevoir un jeu de cartes sur le thème de la nourriture, incluant des mots comme "baguette", "fromage" ou "dessert", accompagnés d'images ou de définitions. Ensuite, Anki est une application particulièrement utile pour la répétition espacée, une méthode qui optimise la mémorisation à long terme. Par exemple, un apprenant peut utiliser **Anki** pour réviser des mots comme "château" ou "plage" à intervalles réguliers, ce qui renforce leur rétention. Enfin, **Duolingo** propose une approche ludique pour apprendre du vocabulaire de base. Grâce à des exercices interactifs et des récompenses, cette application motive les apprenants à assimiler des mots simples comme "chat", "maison" ou "école" tout en s'amusant. Par ailleurs, les **ressources en ligne** sont une mine d'or pour enrichir le vocabulaire en contexte. Par exemple, **TV5Monde** propose une section dédiée à l'apprentissage du français, avec des exercices thématiques. Un apprenant peut ainsi travailler le vocabulaire des voyages en apprenant des mots comme "billet", "aéroport" ou "valise", ou explorer celui de la gastronomie avec des termes comme "recette", "ingrédient" ou "cuisiner". De même, **RFI Savoirs** met à disposition des podcasts et des articles qui permettent d'apprendre du vocabulaire en contexte réel. Par exemple, **écouter un podcast** sur l'actualité internationale aide à découvrir des mots comme "conflit", "diplomatie" ou "économie", tout en améliorant la compréhension orale.

Enfin, les enseignants peuvent exploiter des supports variés pour enseigner le vocabulaire de manière dynamique. Par exemple, une **vidéo YouTube** sur la météo peut être utilisée pour introduire des mots comme "soleil", "pluie", "nuage" ou "orage". Les images et les explications contextuelles rendent l'apprentissage plus concret et mémorable. De même, créer un **quiz en ligne** avec des outils comme **Kahoot!** permet de réviser le vocabulaire de manière interactive. Par exemple, un quiz sur les animaux peut inclure des questions comme "Quel mot désigne un animal qui vit dans l'eau et respire avec des branchies ?", avec des options comme "poisson", "oiseau" ou 73

"chien". Cette approche ludique encourage les apprenants à participer activement tout en consolidant leurs connaissances.

L'enseignement du vocabulaire en classe de FLE est un défi complexe mais passionnant. Il nécessite une approche équilibrée, combinant des méthodes traditionnelles (comme les listes et la répétition) avec des approches modernes et interactives (comme les jeux de rôle et les supports multimédias). En intégrant des éléments culturels et en adaptant les activités aux besoins des apprenants, les enseignants peuvent rendre l'apprentissage du vocabulaire plus engageant et efficace. L'utilisation d'outils technologiques, comme les applications de répétition espacée, peut également renforcer la mémorisation à long terme. Enfin, il est essentiel de créer un environnement d'apprentissage où les apprenants se sentent motivés et encouragés à utiliser leur nouveau vocabulaire en contexte.

Bibliographie

- Cuq, J.-P., & Gruca, I.- Cours de didactique du français langue étrangère et seconde. PUG, 2005.
Yaiche, F.- Les simulations globales, mode d'emploi. Hachette FLE, 1996.
Tagliante, C. - La classe de langue. CLE International, 2005.
TV5Monde : Section "Apprendre le français" avec des exercices de vocabulaire thématiques. [TV5Monde] (<https://apprendre.tv5monde.com>)
RFI Savoirs : Ressources pour enseigner le français avec des articles et des podcasts. [RFI Savoirs] (<https://savoirs.rfi.fr>)
Quizlet : Plateforme pour créer des flashcards interactives. [Quizlet](<https://quizlet.com>)
Anki: Application de répétition espacée. [Anki](<https://apps.ankiweb.net>)
Nation, I. S. P.- Learning Vocabulary in Another Language. Cambridge University Press, 2001.
Schmitt, N. - Vocabulary in Language Teaching. Cambridge University Press, 2000.
Chanson : "La Vie en Rose" d'Édith Piaf pour enseigner le vocabulaire émotionnel.
Vidéo : Extrait du film "Le Fabuleux Destin d'Amélie Poulain" pour introduire le vocabulaire de la vie quotidienne à Paris.

LA BANDE DESSINÉE : UNE ÉTUDE SUR L'ARTICULATION ENTRE PLAISIR DE LIRE ET APPRENTISSAGE DU FRANÇAIS

Prof. CORLADE Daniela–Elena
Lycée Technologique « Grigore Antipa » Bacău

La bande dessinée occupe une place particulière dans l'enseignement du FLE car elle associe le plaisir de lire à des objectifs pédagogiques clairs. Grâce à ses images expressives et à ses dialogues courts, elle facilite l'accès au texte pour des apprenants de niveaux variés. Lire une BD ne demande pas un effort trop important, ce qui encourage les élèves à s'impliquer davantage et à développer une attitude positive envers la lecture. En même temps, la BD permet de travailler la compréhension écrite, l'expression orale et l'enrichissement du vocabulaire. Elle constitue aussi une porte d'entrée vers la culture francophone, en reflétant l'humour, la société et l'histoire.

L'étude de planches célèbres comme *Astérix* ou *Tintin* stimule l'intérêt et crée un lien entre culture et apprentissage linguistique. De plus, la BD favorise la créativité : les apprenants peuvent inventer des dialogues, modifier une fin ou créer leurs propres planches. Ainsi, la bande dessinée se révèle être un outil pédagogique complet, où plaisir et apprentissage se rejoignent harmonieusement.



Outre son aspect ludique, la BD constitue un outil pédagogique particulièrement riche. Ses illustrations colorées et son format dynamique captent immédiatement l'attention des apprenants, tandis que les expressions des personnages et les décors détaillés permettent de comprendre le contexte sans recourir à de longues explications. De plus, les bulles de texte, courtes et accessibles, facilitent la lecture pour des élèves de niveaux différents et offrent une excellente opportunité de travailler la prononciation et l'intonation lors de lectures à voix haute. Ainsi, la BD combine une approche visuelle attractive avec un support efficace pour la compréhension écrite et orale.

En parallèle, la bande dessinée constitue un vecteur privilégié d'accès à la culture francophone. Elle reflète l'humour, les valeurs et les réalités sociales des pays francophones, permettant aux apprenants de découvrir des éléments culturels tout en développant leurs compétences linguistiques. L'étude de classiques tels qu'*Astérix* ou *Tintin* illustre parfaitement cette dimension, en donnant aux élèves l'occasion de se familiariser avec l'histoire, la géographie et les références culturelles de la France et de la Belgique. Cette interaction entre langue et culture enrichit l'expérience d'apprentissage et crée un lien concret entre les contenus étudiés et le contexte culturel.

De surcroît, la BD stimule la créativité et l'expression personnelle des apprenants. Elle les encourage à inventer des dialogues, à proposer des suites à des planches existantes ou même à créer leurs propres bandes dessinées. Ces activités favorisent non seulement le développement des compétences écrites et orales, mais renforcent également la capacité des élèves à organiser leurs idées et à exprimer leurs pensées de manière originale. La dimension créative de la BD transforme

ainsi l'apprentissage en une expérience dynamique et profondément motivante.

Le choix de la bande dessinée constitue un élément déterminant pour assurer son efficacité pédagogique en classe de FLE. En effet, pour que la BD remplisse pleinement ses fonctions éducatives, il est nécessaire de prendre en compte plusieurs critères complémentaires. Tout d'abord, le niveau des apprenants joue un rôle central. Pour les débutants (A1-A2), il est préférable de privilégier des œuvres comportant peu de texte, des illustrations explicites et un vocabulaire simple, comme *Boule et Bill* ou *Le Petit Nicolas*, afin de faciliter l'accès au sens et de ne pas décourager les élèves. En revanche, pour des apprenants intermédiaires (B1-B2), il convient de choisir des BD aux dialogues plus riches et aux thèmes variés, telles qu'*Astérix* ou *Tintin*, permettant d'aborder des références culturelles et des jeux de mots tout en stimulant la compréhension. Quant aux niveaux avancés (C1-C2), l'exploitation de récits complexes et traitant de thèmes sociaux ou historiques, comme *Persepolis* ou *L'Arabe du futur*, offre l'opportunité de développer une réflexion critique et d'approfondir la compréhension de contextes culturels et sociaux plus subtils.



Par ailleurs, les thèmes abordés dans la BD doivent être soigneusement sélectionnés en fonction des intérêts des apprenants. Ainsi, des œuvres traitant de l'aventure, de l'humour, de l'histoire ou de la vie quotidienne permettent d'engager les élèves et de rendre l'apprentissage plus pertinent. Par exemple, pour des adolescents, *Le Petit Nicolas* se révèle particulièrement adapté pour explorer le quotidien scolaire et les relations amicales, tout en favorisant la motivation à lire et à interagir avec le texte.

Enfin, il est essentiel de considérer les objectifs pédagogiques visés lors du choix de la BD. Selon que l'on souhaite travailler le vocabulaire, la grammaire, la compréhension écrite ou orale, ou

encore la production écrite, certaines œuvres seront plus appropriées que d'autres. Par exemple, *Astérix* permet de travailler à la fois les jeux de mots, les expressions idiomatiques et les références culturelles, offrant ainsi un support riche et polyvalent pour divers types d'activités linguistiques.

Ainsi, le choix réfléchi de la bande dessinée, en tenant compte du niveau des apprenants, de leurs centres d'intérêt et des objectifs pédagogiques, constitue un facteur clé pour maximiser l'efficacité de son utilisation en classe de FLE, en conciliant plaisir de lire et apprentissage linguistique.

La bande dessinée constitue un support particulièrement efficace pour développer la compréhension écrite et orale en classe de FLE, car elle offre des situations concrètes et stimulantes permettant aux apprenants de mobiliser leurs compétences linguistiques. Tout d'abord, la lecture et l'analyse d'une planche permettent aux élèves de se concentrer sur le texte et les images de manière autonome. En distribuant une planche et en invitant les apprenants à la lire silencieusement, l'enseignant peut ensuite poser des questions ciblées sur les personnages, le lieu de l'action ou le problème rencontré, ce qui favorise une compréhension approfondie. Par exemple, avec *Le Petit Nicolas*, il est possible de demander : « Pourquoi Nicolas est-il en colère contre son professeur ? », ce qui stimule à la fois l'attention au détail et la réflexion critique.

Ensuite, le jeu de rôles constitue une activité complémentaire qui renforce l'expression orale et la prononciation. En faisant jouer aux apprenants les dialogues de la BD, l'enseignant les encourage à expérimenter différentes intonations et à s'appropriier le texte de manière ludique. Ainsi, dans le cas d'une planche d'*Astérix*, les élèves peuvent interpréter les rôles d'*Astérix* et d'*Obélix* en exagérant volontairement les intonations, ce qui rend l'activité à la fois amusante et formatrice.

Enfin, la reconstitution de l'histoire à partir de cases mélangées constitue une autre stratégie efficace pour renforcer la compréhension et la logique narrative. En découpant les cases d'une planche et en demandant aux apprenants de les remettre dans l'ordre, l'enseignant sollicite leur capacité à suivre la chronologie et à comprendre le déroulement de l'action. Par exemple, avec une planche de *Tintin*, le mélange des cases oblige les élèves à analyser attentivement les éléments visuels et textuels afin de reconstruire correctement l'histoire, ce qui favorise une lecture active et réfléchie.

Ainsi, grâce à la lecture silencieuse, au jeu de rôles et à la reconstitution narrative, la bande dessinée permet de travailler la compréhension écrite et orale de manière interactive, motivante et adaptée à différents niveaux d'apprenants.

La bande dessinée ne se limite pas à la lecture et à la compréhension : elle constitue également un puissant vecteur de créativité et d'expression, tant écrite qu'orale. En effet, diverses activités peuvent être mises en place pour stimuler l'imagination des apprenants et leur permettre de s'appropriier le contenu de manière active. Par exemple, on peut proposer de créer des bulles sur une planche dépourvue de texte, invitant ainsi les élèves à inventer les dialogues. Cette approche ludique, illustrée par l'utilisation de planches de Gaston Lagaffe, permet de développer à la fois l'humour et la maîtrise du vocabulaire tout en encourageant l'initiative personnelle.

De plus, la création complète d'une bande dessinée constitue une autre activité stimulante. En travaillant en groupe, les apprenants peuvent produire une courte BD sur un thème donné, comme une journée à l'école ou une visite à Paris. L'usage d'outils numériques tels que BDnF ou de modèles de planches vierges facilite ce processus et rend l'activité accessible à tous. Ainsi, les élèves ont l'opportunité de raconter une journée typique en mobilisant le vocabulaire de la routine quotidienne, tout en développant la cohérence narrative et la collaboration.

Enfin, la proposition d'ajouter une fin alternative à une BD existante permet d'encourager la réflexion et l'originalité. En fournissant une planche à conclusion ouverte, l'enseignant invite les apprenants à inventer une suite ou une nouvelle issue à l'histoire. Par exemple, avec *Le Petit Nicolas*, il est possible d'imaginer une aventure où Nicolas rencontre un nouvel élève, ce qui sollicite leur capacité à inventer des situations, à structurer leurs idées et à exprimer leurs pensées avec créativité.

Ainsi, grâce à ces activités – création de bulles, élaboration de bandes dessinées et inventer des fins alternatives – la BD devient un outil complet pour développer l'expression écrite et orale, tout en stimulant l'imagination et l'engagement des apprenants.

La bande dessinée constitue une véritable fenêtre sur la culture francophone, offrant aux apprenants une opportunité unique d'explorer non seulement la langue, mais aussi les valeurs, l'histoire et les réalités sociales des pays francophones. En effet, l'analyse de bandes dessinées telles qu'*Astérix* permet d'aborder l'histoire de la Gaule, tandis que *Tintin* ouvre sur les voyages et la découverte de cultures diverses à travers le monde. Par exemple, comparer les représentations culturelles dans *Astérix*, centrée sur la France, avec celles de *Tintin au Congo*, permet aux élèves de réfléchir aux contextes historiques et aux perceptions culturelles différentes.

De plus, la BD constitue un outil efficace pour discuter des stéréotypes et des préjugés culturels. L'exploitation d'œuvres comme *Persepolis* offre un cadre pour aborder les idées reçues sur l'Iran et le Moyen-Orient, et pour engager les apprenants dans une réflexion critique sur la représentation des sociétés et des cultures. Cette approche encourage non seulement la compréhension culturelle, mais aussi l'esprit critique et la capacité à nuancer les jugements.

Enfin, la bande dessinée peut être utilisée dans le cadre de projets interculturels, en comparant une BD francophone avec une œuvre de la culture des apprenants. Cette démarche permet de mettre en évidence les différences et les similitudes culturelles, et de susciter des discussions riches sur les modes de vie, les valeurs et les traditions. Par exemple, comparer *Astérix* avec une BD locale permet de réfléchir aux contrastes culturels tout en valorisant les connaissances et les expériences des apprenants.

Ainsi, à travers la découverte culturelle, l'analyse des stéréotypes et les projets interculturels, la bande dessinée s'impose comme un outil pédagogique privilégié pour relier langue et culture, en enrichissant la compréhension globale des apprenants et en stimulant leur réflexion critique.

Enfin, l'intégration des outils numériques enrichit l'exploitation de la BD en classe. Les applications comme BDnF permettent de créer des bandes dessinées numériques, tandis que les

plateformes comme Webtoon offrent un accès à des œuvres contemporaines en français. L'utilisation d'un tableau blanc interactif facilite la lecture collective et l'annotation des bulles, rendant les séances plus dynamiques et collaboratives. Les ressources en ligne, telles que CLE International ou TV5Monde, fournissent des fiches pédagogiques et des activités complémentaires, permettant d'adapter les séquences aux besoins spécifiques des apprenants et de combiner plaisir de lire et apprentissage linguistique.

Une séquence pédagogique utilisant la bande dessinée peut s'organiser de manière à favoriser à la fois la compréhension, l'expression et la créativité des apprenants. À titre d'exemple, on peut se baser sur *Le Petit Nicolas*, adapté pour un niveau A2. La séquence commence par une introduction où l'enseignant présente la bande dessinée et ses personnages, tout en expliquant le contexte historique et social, en l'occurrence l'école en France dans les années 1960. Cette phase initiale permet de situer les apprenants et de susciter leur curiosité. Ensuite, la lecture d'une planche en classe permet d'aborder la compréhension écrite. Les élèves sont invités à lire silencieusement le texte et à répondre à des questions portant sur les personnages, le lieu de l'action et le problème rencontré, ce qui leur permet de développer leur capacité d'analyse et de repérer le vocabulaire essentiel.

Pour renforcer l'expression orale et la mémorisation des dialogues, le jeu de rôles constitue une étape complémentaire importante. Les apprenants peuvent interpréter les personnages de la BD, en respectant l'intonation et les nuances humoristiques, ce qui stimule à la fois leur engagement et leur plaisir d'apprendre. La phase de création s'inscrit dans la continuité: en fournissant une planche sans texte, l'enseignant encourage les élèves à inventer leurs propres dialogues, favorisant ainsi l'expression écrite et l'imagination. Par ailleurs, la production collective consiste à créer, en groupe, une courte bande dessinée sur un thème donné, tel qu'une journée à l'école ou une visite à Paris. Cette activité permet de mobiliser le vocabulaire appris, de structurer un récit et de collaborer efficacement au sein du groupe.

Le choix des BD utilisées dans cette séquence doit être adapté au niveau des apprenants et à leurs centres d'intérêt. Pour les débutants, il est recommandé de privilégier des œuvres avec peu de texte et des images explicites, comme *Boule et Bill*, tandis que les apprenants avancés peuvent travailler sur des BD plus complexes telles que *Persepolis* de Marjane Satrapi. Le choix des thèmes – aventure, humour, histoire ou vie quotidienne – contribue également à maintenir la motivation et l'implication des élèves. Ainsi, *Le Petit Nicolas* se révèle particulièrement adapté pour les adolescents et les adultes débutants grâce à son langage simple et à l'humour qu'il véhicule.

Les activités de compréhension peuvent être enrichies par l'analyse détaillée de planches, accompagnée de questions ciblées permettant d'identifier les traits de caractère des personnages et de discuter des situations présentées. Par exemple, on peut demander : « Pourquoi Nicolas est-il en colère contre son professeur ? » De la même manière, des jeux de rôles autour de dialogues issus d'*Astérix* permettent de travailler la prononciation et l'intonation, tout en rendant

l'apprentissage interactif et ludique. La reconstitution de l'histoire à partir de cases mélangées offre un autre exercice stimulant, qui sollicite à la fois la mémoire, la logique et l'attention aux détails, comme cela peut se faire avec *Tintin*.

En ce qui concerne la production, la création de bulles sur des planches sans texte ou l'élaboration de courtes bandes dessinées en groupe constitue un moyen efficace de développer la créativité et l'expression écrite. Ces activités encouragent également l'autonomie et la collaboration, tout en permettant aux élèves de s'approprier le vocabulaire et les structures linguistiques apprises.



Alors, cette étude met en évidence le rôle central de la bande dessinée dans l'enseignement du FLE en tant que passerelle entre le plaisir de lire et l'acquisition de compétences linguistiques et culturelles. Contrairement à d'autres supports pédagogiques parfois perçus comme trop académiques, la BD séduit par son accessibilité, son humour, ses images expressives et ses dialogues courts. Ce caractère attrayant permet aux apprenants de s'engager dans la lecture sans appréhension, tout en consolidant progressivement leur maîtrise de la langue française.

Les exemples étudiés – des classiques comme *Astérix* et *Tintin*, mais aussi des œuvres plus contemporaines telles que *Persepolis* – montrent que la BD offre une diversité de thèmes et de styles, capables de répondre aux besoins et aux centres d'intérêt d'apprenants de niveaux différents. Les planches d'*Astérix* permettent par exemple d'explorer l'histoire, les jeux de mots et l'humour culturel, tandis que *Persepolis* ouvre la voie à des discussions sur l'identité, la mémoire et la société contemporaine. Ces supports, loin d'être de simples lectures récréatives, deviennent ainsi des leviers puissants pour développer une réflexion critique et interculturelle.

Par ailleurs, l'exploitation de la bande dessinée en classe favorise une pédagogie active et créative. Les apprenants ne se limitent pas à lire : ils inventent des dialogues, imaginent des suites, créent leurs propres planches ou jouent les scènes à l'oral. Ces activités mettent en valeur la dimension participative et collaborative de l'apprentissage, en renforçant la confiance en soi et la capacité d'expression. Le rôle de l'enseignant est alors d'accompagner et de guider cette créativité, en

choisissant des supports adaptés aux niveaux et aux objectifs pédagogiques visés.

Enfin, l'étude souligne l'importance d'intégrer la bande dessinée dans une démarche didactique structurée, où plaisir et apprentissage ne s'opposent pas, mais se complètent et s'enrichissent mutuellement. La BD devient un vecteur de motivation, un outil de médiation culturelle et un support de travail linguistique polyvalent. Elle prouve que l'enseignement du FLE peut être à la fois rigoureux et ludique, sérieux et plaisant, académique et accessible.

En conclusion, ce travail confirme que la bande dessinée, en articulant lecture-plaisir et apprentissage du français, occupe une place privilégiée dans l'éducation contemporaine. Elle incarne une réponse efficace aux défis actuels de l'enseignement des langues : capter l'attention des apprenants, maintenir leur motivation et développer des compétences variées dans un contexte interculturel riche. Ainsi, loin d'être une simple distraction, la bande dessinée se révèle être un outil pédagogique moderne, porteur d'avenir et d'innovation pour l'enseignement du français langue étrangère.



Bibliographie

Groensteen, T. - Système de la bande dessinée. PUF, 1999.

Satrapi, M. - Persepolis. L'Association, 2000.

BDnF : <https://bdnf.bnf.fr>

CLE International : <https://www.cle-international.com>

TV5Monde : <https://apprendre.tv5monde.com>

Wikimedia Commons

Lambiek Comiclopedia / Wikimedia Commons

McCloud, S. - Understanding Comics: The Invisible Art. HarperPerennial, 1993.

Cohn, N. - The Visual Language of Comics: Introduction to the Structure and Cognition of Sequential Images. Bloomsbury, 2013.

L'IMPACT DE LA MÉDIATION EN CLASSE DE FLE

Prof. COSTIN Alina Monica
Ecole Gymnasiale "Miron Costin" Bacău

Dans un monde marqué par une communication interculturelle croissante, l'enseignement du Français Langue Étrangère (FLE) ne peut se limiter à la seule transmission de compétences linguistiques. Le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL), dans son volume complémentaire de 2018, a mis en lumière une compétence essentielle : la médiation. Celle-ci permet à l'apprenant de faciliter la compréhension entre des individus ou des groupes, en tenant compte des barrières linguistiques, culturelles et cognitives. Dans le contexte de la classe de FLE, la médiation transforme profondément la dynamique d'apprentissage. Mais quel est réellement son impact sur les pratiques pédagogiques et sur le développement des compétences des apprenants ?

L'un des principaux effets de la médiation est la valorisation du rôle actif de l'apprenant. En étant amené à reformuler, résumer, expliquer ou traduire un contenu à autrui, l'élève ne se contente plus de recevoir passivement l'information : il devient un acteur de la communication. Cette posture favorise non seulement l'autonomie, mais aussi la confiance en soi, car l'apprenant se sent utile et impliqué dans une tâche significative.

L'enseignement du Français Langue Étrangère (FLE) a connu, au fil des années, une transformation importante, passant d'un modèle traditionnel centré sur le professeur à une approche plus interactive et actionnelle. Dans ce contexte, la médiation, telle que définie dans le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL, 2018), occupe une place centrale. Elle implique des activités où l'apprenant facilite la communication, la compréhension ou la collaboration entre différentes personnes ou cultures. En classe de FLE, la médiation ne se limite pas à une compétence linguistique : elle devient un outil pédagogique puissant pour valoriser le rôle actif de l'apprenant. Dès lors, comment la médiation contribue-t-elle à transformer l'élève en acteur de son propre apprentissage ?

La médiation pousse l'apprenant à traiter activement l'information plutôt que de la recevoir passivement. Pour expliquer un contenu, résumer un texte, ou reformuler une idée pour quelqu'un d'autre, il doit mobiliser ses compétences de compréhension, d'analyse et d'expression.

Le CECRL (2018) affirme que la médiation implique la co-construction du sens, et que les apprenants doivent être capables de "créer des ponts entre les personnes, les textes et les idées". Cette approche engage des processus cognitifs complexes et favorise la mobilisation consciente des compétences langagières.

Cette idée rejoint la théorie du développement proximal de Lev Vygotski (1934), qui insiste sur l'importance de l'interaction sociale dans l'apprentissage. Pour lui, l'élève apprend mieux lorsqu'il est impliqué dans une tâche signifiante qui dépasse ses capacités actuelles, mais qu'il peut accomplir avec l'aide de ses pairs ou d'un médiateur : "Ce que l'enfant peut faire aujourd'hui avec de l'aide, il pourra le faire seul demain."

La médiation valorise l'apprenant en tant qu'acteur social, et pas seulement en tant qu'élève. En l'invitant à intervenir pour aider, expliquer ou relier des idées, la médiation lui attribue un rôle utile et reconnu dans le groupe-classe.

Jean-Paul Narcy-Combes (2019) explique que l'enseignement des langues doit reconnaître l'apprenant comme "un sujet ayant des représentations, des stratégies, une histoire personnelle", et que la médiation permet justement de mobiliser ces éléments. L'élève devient alors un sujet agissant, capable de mettre en valeur ses propres compétences culturelles, linguistiques et sociales.

De même, Puren (2002), en parlant de l'approche actionnelle, souligne que l'élève doit être perçu comme "un acteur social à part entière, engagé dans des tâches langagières ayant un sens pour lui". Cela implique une redéfinition du rôle de l'apprenant : non plus simple exécutant, mais partenaire dans la construction du savoir.

La médiation s'inscrit pleinement dans une logique de responsabilisation et d'autonomisation. Elle oblige les apprenants à chercher des solutions, à adapter leur langage, et à coopérer pour atteindre des objectifs communs. En cela, elle contribue au développement de compétences transversales comme l'adaptabilité, la pensée critique et la coopération.

Le CECRL précise que la médiation favorise les situations dans lesquelles les apprenants doivent "faciliter la communication entre des personnes qui, pour des raisons linguistiques ou culturelles, ne peuvent se comprendre directement". Ces situations authentiques impliquent une forte implication personnelle et permettent de travailler à la fois la langue et les compétences sociales.

En classe, les activités de médiation (reformulation, résumé pour un public spécifique, aide à la compréhension d'un texte complexe) permettent de développer une pédagogie collaborative qui place les apprenants au cœur de l'apprentissage.

Par exemple, lorsqu'un élève explique à un pair le contenu d'un texte difficile, il développe à la fois sa compréhension et sa capacité d'expression. Ces activités de médiation encouragent également la réflexion métalinguistique, car l'apprenant doit adapter son langage, choisir ses mots et structurer son discours en fonction de son interlocuteur.

La médiation favorise un apprentissage global de la langue, en mobilisant simultanément les compétences de compréhension, d'expression et d'interaction. L'élève apprend à reformuler une idée de façon claire, à simplifier un message complexe ou encore à faire des liens entre différentes langues ou cultures. Ces capacités sont au cœur d'une communication authentique.

De plus, la médiation ouvre la porte à une éducation interculturelle, indispensable dans un contexte FLE souvent multilingue et multiculturel. En expliquant des références culturelles ou

en facilitant le dialogue entre personnes de cultures différentes, l'élève développe une empathie interculturelle, une qualité essentielle dans un monde globalisé.

L'intégration de la médiation pousse les enseignants à repenser leurs méthodes. Elle encourage des pratiques collaboratives, où les apprenants travaillent ensemble pour résoudre des tâches significatives, telles que résumer un texte pour un public spécifique ou aider un nouvel élève à comprendre les règles de la classe.

Ces activités renforcent la cohésion du groupe, l'entraide et la motivation, car elles donnent un but communicatif réel à l'apprentissage. En outre, elles permettent de valoriser les compétences préexistantes des apprenants (langues parlées, expériences interculturelles, etc.), ce qui renforce l'inclusivité de l'enseignement.

Cependant, cette approche nécessite une formation spécifique des enseignants, ainsi qu'une adaptation des outils d'évaluation, car les critères de réussite en médiation diffèrent de ceux utilisés pour évaluer la simple maîtrise linguistique.

Conclusion

La médiation, en tant que compétence clé du CECRL, constitue un véritable levier pédagogique dans l'enseignement du FLE. Elle permet de former des apprenants autonomes, actifs et interculturellement compétents, tout en enrichissant les pratiques de classe. Malgré les défis qu'elle pose, notamment en matière de formation et d'évaluation, la médiation offre une réponse concrète aux besoins d'un enseignement plus humain, plus inclusif et plus connecté à la réalité du monde contemporain. Il ne s'agit plus simplement d'apprendre le français, mais de créer des ponts entre les langues, les cultures et les individus.

La médiation, en classe de FLE, joue un rôle fondamental dans la valorisation du rôle actif de l'apprenant. Elle transforme sa posture en l'impliquant intellectuellement, émotionnellement et socialement dans l'apprentissage. En devenant médiateur, l'élève développe des compétences linguistiques, interculturelles et sociales, tout en gagnant en autonomie et en confiance. Plus qu'une simple technique pédagogique, la médiation est une philosophie de l'enseignement, fondée sur l'interaction, la coopération et le sens. Dans un monde plurilingue et multiculturel, elle constitue une réponse concrète aux défis de l'éducation linguistique moderne.

Bibliographie

- Conseil de l'Europe (2018). Volume complémentaire du Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues. Strasbourg : Conseil de l'Europe. <https://www.coe.int/fr/web/common-european-framework-reference-languages>
- Vygotski, L. S. (1934). Pensée et langage. Paris : La Dispute.
- Puren, C. (2002). Approche communicative et approche actionnelle : continuité ou rupture ? Disponible sur <https://www.christianpuren.com>
- Narcy-Combes, J.-P. (2019). Didactique du plurilinguisme et du pluriculturalisme. Paris : L'Harmattan.
- Piccardo, E. (2014). Mediation and the CEFR: What it means for classroom practice. Cambridge University Press Blog.

L'INTELLIGENCE ARTIFICIELLE – ETUDE SUR LES DÉFIS ET LES OPPORTUNITÉS EN CLASSE DANS LE CONTEXTE ACTUEL

Prof. ANGHEL Daniela
Collège Economique « Ion Ghica » Bacău

Au cours des dernières décennies, l'intelligence artificielle (IA) est devenue l'une des technologies les plus discutées et analysées de notre époque. Son impact se fait profondément sentir dans toutes les sphères de la société, de l'économie à l'éducation, en passant par la médecine et la gouvernance. Cette transformation technologique est porteuse d'énormes promesses, mais aussi de craintes justifiées. À mesure que l'IA évolue, la société est contrainte de naviguer sur une route complexe, pleine de dilemmes éthiques, de défis législatifs et de reconfigurations fondamentales de notre façon de vivre et de travailler.

*La connaissance sans la sagesse,
est de l'intelligence artificielle....*

Juliana M. Pavelka

*L'intelligence artificielle se
définit comme le contraire de la
bêtise naturelle.*

Woody Allen

*La tristesse de l'intelligence
artificielle est qu'elle est sans
artifice, donc sans intelligence.*

Jean Baudrillard

L'intelligence artificielle peut être définie de manière générale comme la capacité d'un système informatique à simuler des processus cognitifs humains, tels que l'apprentissage, le raisonnement et l'autocorrection. Bien que l'idée de l'IA trouve ses racines au XXe siècle, ce n'est que ces dernières années que les progrès de la capacité de traitement, du big data et des algorithmes ont permis le développement d'applications à l'impact concret.

Les applications de l'IA sont multiples et en plein essor : du diagnostic médical basé sur l'image, aux systèmes de traduction automatique, en passant par les voitures autonomes, les algorithmes de recommandation sur les plateformes en ligne ou les systèmes de surveillance intelligents. Ses utilisations s'étendent dans tous les domaines, dont aucun n'est épargné. Et bien que l'utilisation de l'IA présente de nombreux avantages, nous ne devons pas négliger les défis et les risques.

L'un des plus grands risques est la perte d'emplois en raison de l'automatisation et de la numérisation.

Dans un contexte éducatif, l'intelligence artificielle peut être définie comme un ensemble de technologies capables de simuler des comportements intelligents, d'apprendre à partir de données

et de fournir des solutions personnalisées pour les processus d'enseignement et d'apprentissage. Les applications éducatives alimentées par l'IA utilisent l'apprentissage automatique, le traitement du langage naturel et les algorithmes de reconnaissance de formes pour adapter le contenu, le rythme et les méthodes aux besoins de chaque élève.

Actuellement, les technologies basées sur l'intelligence artificielle ont commencé à faire sentir leur présence dans de plus en plus d'activités éducatives, offrant des solutions concrètes et, dans certains cas, spectaculaires. Par exemple, il existe des plateformes d'apprentissage intelligentes qui parviennent à adapter le contenu des cours en fonction du rythme et du niveau de chaque élève, facilitant ainsi un apprentissage plus personnalisé. Des programmes comme Khan Academy ou Century Tech ne sont que quelques-uns des exemples les plus connus de cela.

Un autre outil de plus en plus répandu est celui des assistants virtuels – souvent sous la forme de chatbots éducatifs – qui peuvent répondre instantanément aux questions des étudiants ou les guider pas à pas dans le processus de résolution d'exercices. De plus, la correction automatique des tests et les évaluations intelligentes contribuent de manière significative à rationaliser le travail des enseignants tout en fournissant un retour d'information rapide aux élèves.

Les applications d'IA qui identifient à l'avance les difficultés d'apprentissage, en analysant comment les élèves interagissent avec le matériel pédagogique, entrent également dans ce domaine. Ainsi, les enseignants peuvent intervenir plus tôt, en adaptant les méthodes et les stratégies d'enseignement. À l'avenir, l'intégration de l'intelligence artificielle aux données issues des neurosciences pourrait permettre d'adapter les cours aux styles cognitifs de chaque élève, en fonction du rythme, de la mémoire ou de l'attention, ce qui conduirait à une sorte de « pédagogie neuronale » soutenue par le numérique. Dans le cas d'élèves ayant des besoins éducatifs particuliers ou dans des classes avec des niveaux de formation très différents, l'IA offre la possibilité de générer des contenus spécifiques, adaptés à chaque profil. Enfin, dans les disciplines techniques ou scientifiques, la réalité augmentée, associée à des simulations intelligentes, apporte une nouvelle dimension à l'apprentissage, plus interactive, plus visuelle et plus proche de la réalité professionnelle.

En regardant le bon côté des choses, l'intelligence artificielle ouvre de nombreuses possibilités passionnantes dans l'éducation. Le plus évident est de proposer un parcours d'apprentissage personnalisé. Chaque enfant apprend à son propre rythme, à son propre style de pensée et ses propres besoins – et l'IA peut reconnaître ces différences et adapter le contenu approprié. La technologie peut également prendre en charge certaines des tâches répétitives de l'enseignant, comme la correction des tests ou l'administration des présences, ce qui signifie plus de temps pour les activités essentielles : l'enseignement, l'interaction, l'orientation et la réflexion. De plus, l'IA rend l'éducation plus accessible. Les élèves issus de milieux défavorisés peuvent avoir accès à des ressources précieuses sans avoir besoin de la présence constante d'un enseignant, et les personnes handicapées peuvent bénéficier d'un contenu adapté à leurs besoins. L'intelligence artificielle peut

ressources précieuses sans avoir besoin de la présence constante d'un enseignant, et les personnes handicapées peuvent bénéficier d'un contenu adapté à leurs besoins. L'intelligence artificielle peut être un allié important dans les efforts d'inclusion. Les applications qui transcrivent la voix en texte en temps réel, les traductions automatiques ou les assistants vocaux peuvent ouvrir l'accès à l'éducation pour les enfants malentendants, souffrant de troubles de la parole ou du langage. Cela nécessite un accès à Internet et un appareil électronique qui vous permet de vous connecter à la plateforme dédiée.

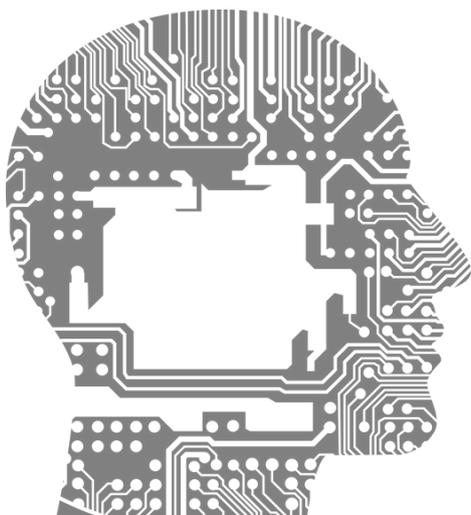
Un autre aspect intéressant est la possibilité d'utiliser les données collectées par l'IA pour anticiper les difficultés scolaires et intervenir tôt. Au lieu de découvrir à la fin de l'année qu'un élève a de graves lacunes, on peut se renseigner à l'avance et passer à l'action.

Cependant, l'enthousiasme pour la technologie doit être tempéré par une compréhension claire des limites. Par exemple, une dépendance excessive à l'égard des solutions automatisées peut nuire au développement de la pensée critique ou de l'empathie. Les élèves risquent d'apprendre à répondre correctement, mais de ne plus savoir pourquoi une réponse est correcte. De plus, si l'IA peut générer des tests et des corrections automatisés efficaces, le défi reste d'évaluer les compétences transversales – ces compétences essentielles à la citoyenneté du 21^e siècle qui sont difficiles à quantifier en termes algorithmiques.

Un autre aspect sensible est l'inégalité d'accès. Toutes les écoles ne disposent pas d'une bonne connexion Internet, de tablettes ou de personnel formé à l'utilisation de ces outils. Ainsi, l'IA peut accentuer les écarts existants au lieu de les réduire. De plus, l'IA collecte des données personnelles – parfois très détaillées – sur le comportement des élèves. Qui les gère ? Dans quel but ? Il s'agit de questions légitimes, liées à la sécurité, à la transparence et au respect de la vie privée, et auxquelles nous ne recevons toujours aucune réponse juridique.

Dans certains cas, le contenu généré automatiquement par les plateformes d'IA peut être inapproprié, trop simpliste, voire erroné. Par conséquent, le rôle de l'enseignant en tant que filtre et évaluateur reste essentiel. Une éducation adaptée à l'ère numérique ne passe pas seulement par l'utilisation de la technologie, mais aussi par la compréhension de son fonctionnement. Il faut apprendre aux élèves à interagir de manière critique avec les algorithmes : à reconnaître les biais, la manipulation par des recommandations automatiques ou les limites de l'IA. De plus, l'IA dans l'éducation n'est pas seulement une question d'efficacité. Cela signifie aussi responsabilité. Si les algorithmes que nous utilisons sont entraînés avec des données biaisées, ils reproduiront ces inégalités – sans que nous nous en rendions compte.

De plus, la tentation de remplacer l'enseignant par un programme est réelle dans certains contextes. Mais une bonne éducation ne se limite pas à fournir des informations correctes : elle nécessite de l'empathie, de la motivation, de l'intuition et de la confiance. Ils ne peuvent pas être programmés. De plus, si l'enseignant devient « l'interface » entre l'enfant et l'algorithme, qu'est-ce qui est perdu ? Si l'interaction avec l'étudiant se réduit à l'intermédiation des plateformes



numériques, on risque de perdre la dimension affective de l'éducation. Les élèves apprennent aussi à travers des modèles humains, par l'empathie, par le dialogue. Aucune technologie ne peut remplacer complètement la présence authentique d'un mentor. D'autre part, si des systèmes d'IA sont utilisés dans l'évaluation, il y a un risque que certaines décisions (notes, recommandations, directives scolaires) soient prises automatiquement, sans une compréhension humaine du contexte. Une évaluation correcte implique non seulement la précision, mais aussi l'empathie, la subjectivité, le soutien de l'élève par l'encouragement.

Pour que l'IA soit vraiment utile en classe, il est essentiel que les enseignants soient formés non seulement techniquement, mais aussi pédagogiquement et éthiquement. Il ne suffit pas d'apprendre à utiliser une plateforme : vous devez comprendre comment la technologie peut soutenir l'apprentissage réel, et pas seulement la performance sur papier. L'enseignant devient ainsi non seulement un transmetteur de connaissances, mais aussi un concepteur d'apprentissage, un évaluateur critique des outils numériques, un guide qui sait quand se tourner vers l'IA et quand laisser place à l'intuition et au dialogue.



Au niveau des politiques éducatives, il faut plus que de l'enthousiasme technologique. L'État et les établissements d'enseignement doivent fournir un cadre clair pour l'utilisation de l'IA : des règles sur la confidentialité des données, des normes de qualité des contenus, un financement équitable des équipements et des infrastructures, ainsi que des programmes de formation continue pour les enseignants. Dans certains pays, la technologie a été intégrée dans l'éducation avec des résultats prometteurs. L'Estonie, par exemple, utilise l'IA pour l'évaluation automatique de l'écriture manuscrite, tandis que la Finlande propose des cours de littératie numérique pour tous les citoyens, y compris les enseignants. Aux États-Unis, des universités comme le MIT et Stanford développent des plateformes intelligentes pour l'apprentissage en ligne. En Roumanie, des plateformes telles qu'Adservio ou Brio commencent à utiliser des fonctions automatisées pour analyser les progrès des élèves ou générer des rapports de performance. Ces exemples nous montrent que le succès ne réside pas dans la technologie, mais dans la manière dont elle est mise en œuvre et dans la culture éducative qui la soutient. Il est également important de disposer d'un mécanisme de suivi et d'évaluation de l'impact de l'IA sur les élèves, les enseignants et l'école dans son ensemble.



L'intelligence n'est pas la faculté de comprendre. L'intelligence, c'est la pensée créatrice. C'est pour cela qu'il n'y a pas, qu'il n'y aura jamais, d' « intelligence artificielle ».

Alain De Benoist

L'intelligence artificielle n'est ni magique ni une menace. C'est un outil – un outil puissant, mais qui doit être utilisé avec discernement. Dans le domaine de l'éducation, cela peut apporter d'énormes avantages, mais aussi de sérieux risques. Les enseignants, les étudiants et les autorités ont la responsabilité de construire ensemble un équilibre entre l'innovation et l'humanité. La technologie devrait nous aider à devenir non seulement plus efficaces, mais aussi meilleurs. Et la salle de classe doit rester un espace d'apprentissage vivant, et pas seulement pour des algorithmes bien entraînés. L'IA ne remplacera pas l'éducation traditionnelle, mais elle l'obligera à se réinventer. La clé n'est pas la technologie elle-même, mais les valeurs qui l'accompagnent. Nous n'aurons une éducation plus juste, plus humaine et plus efficace que si l'IA est mise au service du bien commun – et non à sa place.

Bibliographie:

- Russell, S., & Norvig, P. (2021). *Artificial Intelligence: A Modern Approach*. Pearson.
- Tegmark, M. (2017). *Life 3.0: Being Human in the Age of Artificial Intelligence*. Penguin.
- Bostrom, N. (2014). *Superintelligence: Paths, Dangers, Strategies*. Oxford University Press.
- European Commission. (2021). *Proposal for a Regulation on a European approach for Artificial Intelligence (AI Act)*. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX:52021PC0206>
- McKinsey Global Institute. (2017). *Jobs Lost, Jobs Gained: Workforce Transitions in a Time of Automation*. <https://www.mckinsey.com/featured-insights/future-of-work>
- OpenAI Blog. <https://openai.com/blog>
- Nature Machine Intelligence. <https://www.nature.com/natmachintell/>
- <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000376709>
- <https://curriculumredesign.org/wp-content/uploads/AI-in-Education-Promises-and-Implications.pdf>
- <https://www.oecd.org/education/ai-and-the-future-of-skills/>
- <https://www.khanacademy.org>
- <https://www.century.tech>
- <https://tsl.mit.edu>
- <https://www.adservio.ro>

L'INTELLIGENCE ARTIFICIELLE ET L'ENSEIGNEMENT

prof. ARMINIA Aura-Maria
Collège National « Vasile Alecsandri » Bacău

L'intelligence artificielle (IA) est devenue *un pilier majeur de la transformation numérique*. Son importance peut se comprendre à plusieurs niveaux : économique, scientifique, social, et même éthique.

L'IA regroupe les techniques qui permettent à des machines de simuler certaines capacités de l'intelligence humaine : apprendre, raisonner, comprendre le langage, percevoir leur environnement et prendre des décisions. Celle-ci a une importance économique et industrielle. En automatisation l'IA remplace ou assiste les tâches répétitives, augmentant la productivité. Les pays et entreprises qui maîtrisent l'IA dominent l'économie numérique mondiale. De plus, l'intelligence artificielle accélère la recherche (en chimie, en énergie, au domaine de la santé, de l'enseignement, de l'exploration spatiale, etc).

Quant à l'enseignement, l'intelligence artificielle transforme l'enseignement en automatisant les tâches administratives, en personnalisant les apprentissages via des plateformes adaptatives et des chatbots, et en assistant les enseignants à identifier les élèves en difficulté. Elle offre des outils pour améliorer l'engagement des élèves, mais pose aussi des défis, notamment sur la formation des enseignants et le risque d'une dépendance excessive à la technologie. Le ministère de l'Éducation nationale et l'UNESCO élaborent des cadres et des formations pour une intégration raisonnée et humaniste de l'IA dans l'éducation.

L'emploi de l'intelligence artificielle (IA) dans l'enseignement est *un domaine en pleine expansion* qui transforme la façon d'enseigner, d'apprendre et de gérer les établissements scolaires et universitaires. L'intelligence artificielle (IA) transforme rapidement tous les secteurs de la société, et l'éducation ne fait pas exception. Les méthodes pédagogiques traditionnelles se voient remodelées par des outils basés sur l'IA. Ouvrant la voie à une expérience d'apprentissage plus personnalisée, efficace et engageante. Dans cet article, nous allons explorer l'impact de l'intelligence artificielle sur les méthodes pédagogiques modernes. Tout en abordant les avantages et les défis que cette transformation engendre.

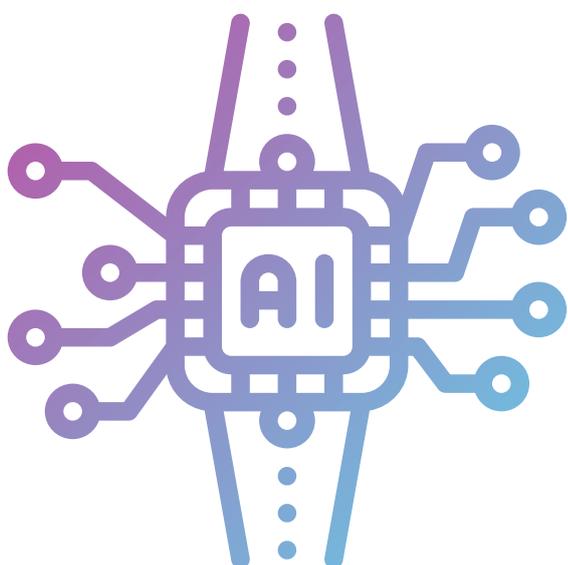
L'intelligence artificielle (IA) offre *plusieurs usages innovants en éducation*. Elle permet la personnalisation de l'apprentissage, en ajustant les contenus et les exercices selon les besoins individuels des élèves. Les systèmes de tutorat intelligent fournissent un soutien en temps réel.

Tandis que les chatbots éducatifs assistent les étudiants en répondant à leurs questions. L'IA facilite également l'analyse des données, permettant aux enseignants d'identifier rapidement les difficultés des élèves et d'adapter leurs méthodes pédagogiques. Enfin, elle contribue à l'automatisation de la création de contenu comme les quiz ou les exercices. Offrant ainsi un gain de temps pour les éducateurs.

Elle occupe *une place croissante dans l'éducation*, servant à améliorer et personnaliser les expériences d'apprentissage. Son rôle est de compléter, et non de remplacer. Les enseignants en fournissant des outils innovants comme les plateformes d'apprentissage adaptatif, les systèmes de tutorat intelligent et les chatbots. L'IA aide à personnaliser les parcours éducatifs en fonction des besoins spécifiques des élèves. Tout en allégeant les tâches administratives des enseignants. Cependant, son utilisation doit être équilibrée pour éviter une déshumanisation de l'enseignement. En maintenant l'interaction humaine et en garantissant un accès équitable aux technologies.

Dans l'éducation elle fait référence à *l'intégration d'algorithmes, d'apprentissages automatiques et de systèmes intelligents dans le processus d'enseignement et d'apprentissage*. Cela comprend des outils comme les systèmes de tutorat intelligent, les plateformes d'apprentissage adaptatif, les chatbots éducatifs et l'analyse des données pour personnaliser l'expérience d'apprentissage.

L'un des plus grands impacts de l'IA dans les méthodes pédagogiques réside dans la *personnalisation*. Chaque élève apprend à son propre rythme et a des besoins spécifiques. Les systèmes d'IA permettent de créer des parcours d'apprentissage individualisés en fonction des forces, des faiblesses et des préférences de chaque élève. Par exemple, les plateformes d'apprentissage adaptatif ajustent les contenus en temps réel, fournissant des exercices plus faciles ou plus difficiles selon les performances de l'étudiant. Cela permet non seulement d'améliorer la compréhension des élèves, mais aussi de maintenir leur motivation.



Les systèmes de tutorat intelligents (ITS) offrent un soutien individualisé en temps réel aux élèves, sans avoir besoin de l'intervention directe d'un enseignant. Ces systèmes peuvent expliquer des concepts, donner des conseils ou guider un élève dans la résolution d'exercices complexes. Par exemple, un élève qui peine à comprendre une règle mathématique peut recevoir des explications adaptées jusqu'à ce qu'il ait maîtrisé le sujet. En outre, ces systèmes sont *disponibles 24/7*, permettant aux élèves d'apprendre quand ils le souhaitent.

L'IA permet également d'*analyser des quantités massives de données* pour comprendre les comportements d'apprentissage et identifier les points faibles. Les enseignants peuvent utiliser ces analyses pour ajuster leurs méthodes pédagogiques et mieux cibler les difficultés des élèves. Cette approche fondée sur les données permet de prendre des décisions éducatives plus éclairées et d'améliorer les résultats d'apprentissage



Exemples d'utilisation :

- Détection des élèves en difficulté dès le début de l'année scolaire.
- Ajustement des programmes en fonction des performances des élèves.
- Amélioration de l'engagement des étudiants grâce à des retours réguliers.

Les chatbots basés sur l'IA deviennent de plus en plus populaires dans les écoles et les universités. Ces agents conversationnels sont capables *de répondre aux questions des élèves sur les cours, de fournir des rappels de devoirs ou même d'aider à réviser pour les examens*. En automatisant certaines tâches administratives et de soutien, les chatbots permettent aux enseignants de se concentrer davantage sur l'enseignement de contenu plus complexe et sur l'interaction humaine.

L'IA joue également un rôle dans la *création de contenu pédagogique*. Par exemple, certains systèmes basés sur l'intelligence artificielle peuvent générer automatiquement des quiz, des tests ou des exercices en fonction des données des élèves. Cela permet aux enseignants de gagner du temps et de se concentrer sur d'autres aspects plus stratégiques de leur travail. De plus, le contenu généré est souvent ajusté pour correspondre aux besoins individuels des apprenants, renforçant ainsi l'idée d'une éducation personnalisée.

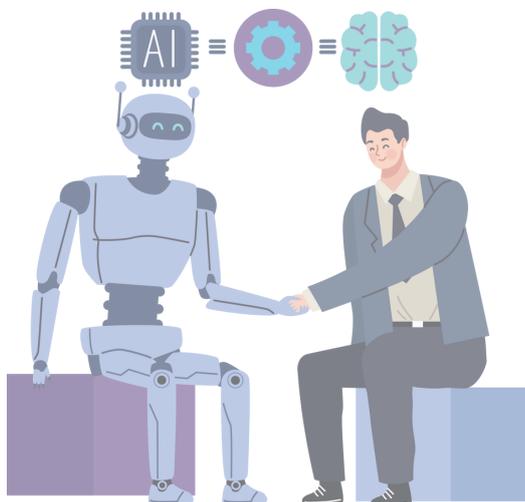
L'IA, lorsqu'elle est utilisée de manière réfléchie, renforce l'efficacité pédagogique, rend l'enseignement plus inclusif et offre aux élèves un apprentissage véritablement personnalisé.

Mais son déploiement doit s'accompagner de règles claires de protection des données, de formation des enseignants et de vigilance éthique, afin que la technologie reste au service de l'éducation et non l'inverse.

Bibliographie :

<http://www.lemonde.fr>

<http://www.glowbl.com>



LA RELATION ENTRE LE VERBAL ET NON VERBAL DANS LA COMMUNICATION

Prof. BROȘTIUC-ANDONE Daniela
Școala Gimnazială « Mihai Drăgan », Bacău

La parole ou les gestes, lesquelles sont les plus souvent utilisés pour communiquer ? Actuellement, devant nos amis, nos collègues, notre famille, on utilise des moyens divers et combinés de communication pour pouvoir s'exprimer et transmettre un message. La communication verbale se combine avec celle non-verbale pour participer à la réussite de nos échanges.

Le linguiste Ferdinand de Saussure dans son *Cours de linguistique générale sur la langue* parle de deux éléments d'une grande importance dans la communication, le signifié et le signifiant: « *On peut la localiser [la langue], dans la portion déterminée du circuit où une image auditive vient s'associer à un concept* ». Le langage devient ainsi un système de signifiants, ayant la fonction de diffusion de signifiants.

Dans les nouvelles théories de la communication, les facteurs qui participent aux échanges sont vus d'une manière plus nuancée. Par exemple, pendant la transmission d'un message entre un émetteur et un récepteur peuvent intervenir plusieurs éléments, comme les expériences personnelles, l'éducation, les préjugés, etc. Tous ces éléments, dans l'interprétation du message, ont un rôle important dans le système de codage / décodage de chacun. Ainsi, la relation qui existe entre les interlocuteurs va être définie tout au long de leur interaction.

Dans la communication moderne, on donne beaucoup plus d'importance aux facteurs non-verbaux. Nous devons comprendre les signaux pour avoir une communication efficace. Les registres lexicaux et auditifs, même la voix, des indices très importants dans une situation de communication représentent également des pas majeurs dans la communication. En plus, pour toute communication, on est recommandé à remettre à plus tard les conversations importantes, si nous ne sentons pas bien. Pour interagir efficacement avec les autres, il faut éliminer le stress, adopter une position détendue et ensuite, il faut accorder toute notre attention au partenaire de communication.

La communication non verbale est un processus bidirectionnel qui exige de se concentrer entièrement sur l'expérience à chaque instant. Le facteur affectif doit ainsi être remis à l'honneur. Pour envoyer des indices non verbaux précis, nous devons être conscients de nos émotions et de la façon dont elles nous influencent. Nous devons également être en mesure de reconnaître les émotions des autres et les vrais sentiments derrière les signaux qu'ils envoient. C'est là qu'intervient la conscience émotionnelle. La conscience émotionnelle nous permet lire fidèlement les autres, y compris les émotions qu'ils ressentent et les messages tacites qu'ils envoient, créer des relations de confiance en envoyant des signaux non verbaux qui correspondent à nos mots.

Beaucoup d'entre nous sont déconnectés de leurs émotions – surtout des émotions fortes comme la colère, la tristesse, la peur - parce qu'on nous a appris à cacher nos sentiments. Même si nous pouvons nier nos sentiments, nous ne pouvons pas les éliminer, ils restent là et affectent toujours notre comportement. En développant la conscience émotionnelle et même en se connectant avec des émotions désagréables, nous gagnerons un plus grand contrôle sur la façon dont nous pensons et agissons.

D'autre part, le visage humain est extrêmement expressif, capable de transmettre d'innombrables émotions sans dire un mot. Contrairement à certaines formes de communication non verbale, les expressions faciales sont universelles. Les expressions faciales du bonheur, de la tristesse, de la colère, de la surprise, de la peur et du dégoût sont les mêmes dans toutes les cultures. La façon dont nous nous déplaçons et nous nous comportons communique beaucoup d'information au monde. Ce type de communication non verbale comprend la posture et les mouvements subtils que nous faisons. Les gestes sont ancrés dans notre vie quotidienne. Nous flûtons de nos mains, nous montrons des signes, nous ne nous rendons souvent pas compte que nous faisons ces gestes, nous ne les pensons pas. Cependant, leur signification peut être très différente entre les cultures. Le signe « OK », par exemple, envoie habituellement un message positif aux pays anglophones, mais il est considéré comme offensant dans des pays comme l'Allemagne, la Russie et le Brésil. Il est donc important de faire attention à la façon dont nous utilisons les gestes pour éviter les fausses interprétations.

L'être humain réagit aux gestes. Ceux-ci représentent les codes d'un message ou d'une réponse qui sont « l'œuvre d'une tradition sociale complexe », comme l'affirmait Jacque Cosnier :

« Nous réagissons (aux gestes) comme d'après un code, secret et complexe, écrit nulle part, connu de personne, compris par tous... Comme toute conduite, le geste a des racines organiques, mais les lois du geste, le code tacite des messages et des réponses transmis par le geste sont l'œuvre d'une tradition sociale complexe »

Nous remarquons donc que la communication non verbale est un processus complexe qui a en premier plan l'homme - l'être humain, le message, son état d'âme et ses mouvements du corps. Si on prononce communication non verbale, nos pensées se dirigent vers les promoteurs de l'utilisation de ce type de communication, les acteurs du film muet, comme Charlie Chaplin et beaucoup d'autres encore. À ce moment-là, cette communication était le seul moyen disponible sur l'écran. Un acteur par exemple, était talentueux ou non dans la mesure où il réussissait à utiliser ses gestes et d'autres signaux pour communiquer efficacement. La technologie a évolué et peu à peu, le film muet a été remplacé par le film parlé où, à travers du temps les acteurs avec de bonnes qualités verbales ont triomphé.

Les chercheurs modernes ont constaté qu'environ 7 % de tous les messages (seulement des mots) étaient verbaux, 39 % vocales (la tonalité de la voix, les sons) et les autres représentaient des messages non verbaux. Ils ont tiré aussi la conclusion que dans une communication verbale moins de 35 % est représenté par des paroles, tandis que les communications non verbales constituent

plus de 65 %. Donc, par la communication verbale on transmet en particulier les informations, tandis que par le non-verbal, on peut remplacer les messages verbaux.

Les règles de la communication non-verbale doivent être interprétées dans l'ensemble des axiomes de la communication qui ont été établis à l'École de Palo Alto:

- 1. « Il est impossible de ne pas communiquer »;**
- 2. Toute communication a deux aspects: un contenu et une relation;**
- 3. La nature des relations dépend du mode de communication entre les partenaires;**
- 4. Les gens utilisent deux types de communication, l'un digital et l'autre analogique;**
- 5. L'échange verbal doit rester dans un équilibre.**

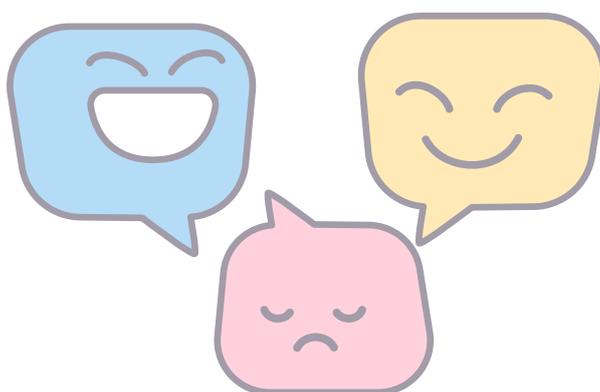
Soit qu'on parle de verbal ou de non verbal, une chose est sûre, la communication est très importante en tout cas, soit qu'il s'agisse des expressions qui accompagnent les mots ou des gestes, des postures. Le verbal fusionne harmonieusement avec le non verbal.

Une nouvelle approche du comportement non verbal est celle d'Erving Goffman et de la sociologie dramaturgique. Celle-ci est en fait une sociologie du comportement non verbal, qui met l'accent sur l'analyse des enjeux sociaux présents dans la vie quotidienne. Dans l'approche dramaturgique, le comportement non verbal est un canal par lequel la personne se transmet aux autres. La sociologie dramaturgique met surtout l'accent sur le fait que le comportement non verbal a toujours un intérêt social, celui de faire découvrir les individus aux autres, de nous aider à être ce que nous voulons devant les autres. Une autre chose à propos de l'approche dramaturgique est qu'elle réalise comment les comportements non verbaux contribuent à l'édification de l'ordre social quotidien. Erving Goffman fait la différence entre ce qu'un acteur social transmet par le « canal visible » qui est verbal et ce qui est transmis par le « canal invisible ». Ces derniers sont des messages sur lesquels l'individu a peu de contrôle. Ce sont des « composantes scéniques » de la « gestion des impressions ». La transmission de l'information au public et vice versa se fait au moyen de « véhicules à panneaux ». Les véhicules de signalisation sont généralement la façon dont l'information est transmise par le canal invisible. Dans son œuvre majeure, *La mise en scène de la vie quotidienne: la présentation de soi*, Goffman présente sa théorie basée sur sa vision innovante de la vie sociale comme une performance de théâtre. Il analyse principalement les méthodes d'interaction directe couramment rencontrées par un acteur social. Chaque interaction est une représentation, dit Goffman :

« Par interaction, on entend à peu près l'influence réciproque que les partenaires exercent sur leurs actions respectives lorsqu'ils sont en présence physique immédiate les uns des autres. [...] Par représentation, on entend la totalité de l'activité d'une personne donnée, dans une occasion donnée, pour influencer d'une certaine façon un des autres participants ».

La principale caractéristique sur laquelle l'auteur s'arrête est la gestion des impressions qu'il définit comme une activité axée sur l'objet par laquelle les personnes cherchent à contrôler l'information pour influencer l'impression générée sur l'auditoire. La gestion des impressions peut être composée de plusieurs tactiques : verbales, non verbales et expressives, changements dans la composante physique. Les tactiques les plus influentes sont verbales et non verbales. Les comportements non verbaux utilisés comme tactiques de gestion des impressions se rapportent au contact visuel, à la posture, aux expressions faciales et aux mouvements ou à la position du corps. Ils viennent toujours avec des tactiques verbales pour les compléter et créer une image complète de la personne. Ils sont considérés comme plus spontanés que les tactiques verbales. Les adultes peuvent utiliser un comportement non verbal et généralement régler leur comportement. Mais une personne ne peut pas parler des effets positifs d'un comportement non verbal à moins qu'il n'entre en contact avec un comportement verbal.

Nous devrions penser à notre corps comme s'il c'était un orateur. Les gestes, les mimiques et aussi les tics transmettent les émotions, celles que nous voulons émettre comme celles que nous désirerions garder pour soi. À cause des changements qui surviennent au monde entier, soit d'ordre social ou politique, soit au travail en général ou même en famille, notre corps change son comportement. Mais, on ne doit pas oublier que sur notre corps et aussi sur notre visage on pourrait voir comme sur une toile peinte d'un artiste, nos émotions. C'est pour cela, quand on voulait les transmettre, nos mains se dirigent vers les interlocuteurs. Sinon au contraire, elles restent près du corps ou du visage quand nous choisissons de garder nos émotions pour nous.



Bibliographie et sitographie :

Ferdinand de Saussure (préf. et éd. de Charles Bally et Albert Sechehaye, avec la collaboration d'Albert Riedlinger ; éd. critique préparée par Tullio De Mauro ; postface de Louis-Jean Calvet), Cours de linguistique générale, Paris, Payot, coll. « Grande bibliothèque Payot », 1995 (1re éd. 1916), p.89.

Goffman, Erving., La mise en scène de la vie quotidienne. 1, La présentation de soi, Ed. de Minuit, 1996, ©1973, p.23.

Jacque, Cosnier, Alain Brossard, Communication non verbale: co-texte ou contexte ? In Jacques Cosnier, Alain Brossard (Eds.), La communication non verbale. Neuchâtel-Paris, Delachaux et Niestlé, 1984, p 25.

Les différentes approches de la communication orale, disponible sur : <https://www.communicationorale.com/les-differentes-approches-de-la-communication-orale-palo-alto/>, consulté le 26.08.2025



IMPACT DU JEU EN CLASSE DE FLE SUR LA MOTIVATION

Prof. STOICA Viorela
Collège Economique « Ion Ghica » Bacău

« Le jeu constitue l'alpha et l'oméga de l'univers de l'enfant. Un enfant joue 24 heures sur 24, il joue ses joies, ses peines, ses peurs : tout est jeu chez un enfant ». Cette réflexion recueillie par Catherine Piraud-Rouet lors d'un interview de Jean Epstein (2019), souligne parfaitement l'importance du jeu dans l'univers des enfants. Si nous faisons appel à notre mémoire quand nous étions enfants, il va sans dire que jouer était notre unique priorité. Nous prenions plaisir à jouer à la marelle, aux billes, à la balle aux prisonniers, au cerceau dans les cours d'école. À la maison, ce sont les poupées, les voitures, les barbies, les kaplas qui cohabitaient dans de grosses caisses en plastique. Et qui n'a pas fait une fois dans sa vie une partie de puissance ou manger des fantômes ou bien encore créer des scoubidoues de toutes les couleurs ?

Il n'est donc pas surprenant de voir le jeu peu à peu être intégré dans un contexte d'enseignement-apprentissage.

Le jeu, à des fins pédagogiques, est abordé dès le XIX^{ème} siècle et est aujourd'hui décliné sous toutes ses formes en classe que ce soit pour acquérir de nouvelles compétences, en français, en mathématiques, en histoire ou pour réinvestir des connaissances acquises. Il apparaît sous forme classique, comme le jeu de l'oie, le jeu de plateau ou le jeu de cartes. Et plus récemment, il a pris la forme du jeu vidéo. Grâce à cette approche, certains domaines peuvent être abordés de plus en plus jeune. Prenons l'exemple de l'informatique qui grâce à l'outil SCRATCH a rendu la programmation abordable et surtout très ludique. Programmer devient alors un jeu d'enfant.

Si on revient à un contexte d'enseignement-apprentissage en classe de FLE, les enseignants ont recours à des activités ludiques afin de capter l'attention de l'enfant, de l'intéresser, de l'impliquer. Proposer de jouer à un enfant permet de le ramener dans une zone de confort, ce qui le rassurera et pourra potentiellement l'éloigner de tout stress inhérent à la situation d'apprentissage. Il se retrouvera dans un contexte d'acquisition de nouvelles compétences sans s'en rendre compte. C'est également une façon de diversifier les outils pédagogiques et maintenir la motivation de l'enfant intacte. Cette recherche de la motivation par le biais du jeu ne concerne pas uniquement les enfants car comme le souligne Denis Girard (1995) « quel que soit l'âge, un individu n'apprend que s'il a un profond désir d'apprendre ».

En effet beaucoup d'études cherchent à démontrer les bienfaits du jeu pédagogique avec des enfants mais finalement pourquoi les adultes se priveraient-ils des bénéfices d'une partie de

scrabble ou d'un jeu de rôle ? Eux aussi aiment jouer. Depuis une dizaine d'années, le jeu n'est donc plus réservé aux cours de récréation. Aujourd'hui il s'est introduit par la grande porte pour aller égayer le monde des adultes, même si historiquement le jeu était déjà au cœur de la société à l'époque des romains et des grecs. Il est donc devenu très tendance de se retrouver entre amis pour un Laser Game, pour participer à une enquête ou encore sortir à temps d'un « Escape Game ». Cela va sans compter tous les jeux vidéo dont certains sont explicitement réservés aux adultes. Nous pouvons également faire une légère allusion aux jeux d'argent qui appartiennent également uniquement au monde des adultes, mais dans ce cas précis, la recherche du plaisir est bien souvent détrônée par celle du gain financier. Selon Lenore Terr (1999), professeur de psychiatrie à l'université de Californie, le jeu crée une sphère hermétique à l'environnement extérieur et permet au joueur de s'oublier soi-même durant un temps. Rappelons que l'oubli de soi révèle une image positive et une estime de soi saine. Selon André (2002), une personne qui a une haute estime d'elle-même, s'engagera plus facilement dans des actions, ce qui permettra, dans le domaine scolaire de prendre plus de risques. Or l'estime de soi et le plaisir sont des caractéristiques recherchées pour un apprentissage réussi. Le jeu peut donc devenir un outil à des finalités pédagogiques en classe et plus particulièrement en classe d'adultes non francophones arrivés récemment en terre inconnue. Notons, à ce niveau, l'enfant va jouer pour se divertir tandis que l'adulte jouera pour se déconnecter de son quotidien surtout quand il devient lourd à porter. C'est ce dont il s'agit quand nous avons affaire à un public de migrants. Quand ils passent la porte de la classe, notre objectif devient alors de leur faire oublier pendant un temps ce qu'ils vivent, leur alléger leurs fardeaux qui les ralentissent et parfois même les figent dans une vie qu'ils n'ont pas choisie. Le jeu, et donc « l'oubli de soi » prend alors tout son sens dans un tel contexte et il devient naturel de l'introduire en classe comme un outil permettant de développer des compétences linguistiques, sociales et émotionnelles.



A ce stade, nous pouvons nous demander si le jeu pédagogique, au-delà de ce qu'il pourra apporter, saura susciter la motivation de l'adulte à apprendre. Comme pour le jeu, les objectifs recherchés ne seront pas les mêmes pour les enfants et pour les adultes. Les théories motivationnelles sont nombreuses et concernent principalement la sphère de l'enfant. Elles sont beaucoup plus rares quand il s'agit de la formation pour adulte quel que soit le domaine de compétence. Il est alors encore plus intéressant de chercher à tisser un lien entre le jeu et la motivation de l'adulte et cela ne risque pas d'être un jeu d'enfant.

N'oublions jamais, le jeu existe...il faut le chercher et l'accepter !

UN JOUR A L'ECOLE. LES AVENTURES DE LA GRENOUILLE CROA (fiche pédagogique)

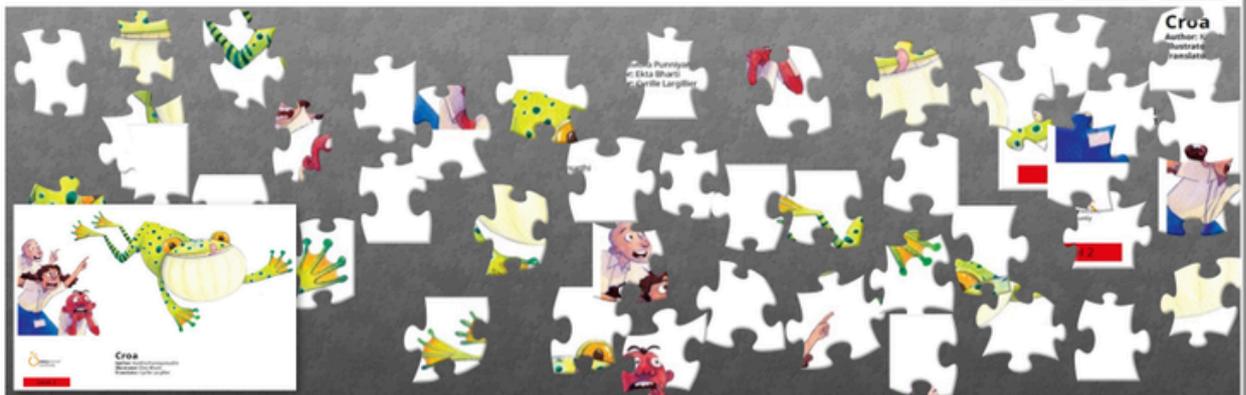
Maricica IOSUB, enseignante de FLE
Collège National Pédagogique « Ștefan cel Mare » de Bacău

Titre	Album Jeunesse « CROA » https://litterature-jeunesse-libre.fr/bbs/read/1265/epub#epubcfi(/6/4!/4[story_epub_body]/2[story_epub]/2[storyReader]/2[selected_page]/10/1:0)
Auteurs	Maricica Iosub, enseignante de FLE au Colegiul Național Pedagogic « Ștefan cel Mare » de Bacău (Roumanie)
Niveau	A1
Public	Enfant (8-9 ans)
Modalités pédagogiques	Présentiel
Acquis d'apprentissage visés	Lexique : Les couleurs, les animaux, les objets de la classe, les fournitures et les matières scolaires Grammaire : les adjectifs, l'impératif, les prépositions de lieu Socio-culturel : découvrir l'album de jeunesse
Savoir-faire	
	CO Écouter l'histoire, résoudre des exercices de compréhension orale
	CE Lire le texte « Croa », résoudre des exercices de compréhension écrite
	PO Décrire des animaux, identifier des objets et des fournitures scolaires, raconter l'histoire de Croa, la grenouille Faire des hypothèses, présenter une histoire ayant comme personnage « une grenouille »
	PE
	Médiation Apprendre à collaborer, à négocier les solutions, à partager des opinions Résumer l'histoire dans la langue maternelle, trouver pour le lexique de l'histoire des mots correspondants dans la langue maternelle.
Savoir-faire	

CO	Écouter l'histoire, résoudre des exercices de compréhension orale
Interculturel	Apprendre à respecter les différences culturelles
Linguistique	Enrichir le lexique et la grammaire
Numériques	Résoudre un puzzle en ligne Rechercher les mots nouveaux dans le dictionnaire en ligne
Autres	
Savoir-être	Favoriser la collaboration, développer l'esprit d'équipe, rendre l'apprentissage plus ludique
Évaluation	<input checked="" type="checkbox"/> Orale <input checked="" type="checkbox"/> Individuelle <input checked="" type="checkbox"/> Formative <input checked="" type="checkbox"/> Collective
Support(s)	album jeunesse « Croa » Auteur : Kavitha Punniyamurthi ; Illustrateur : Ekta Bharti ; Traducteur : Cyrille Largillier https://litterature-jeunesse-libre.fr/bbs/read/1265/pdf puzzle en ligne https://www.jigsawplanet.com/?rc=play&pid=092863462e2d images, fournitures scolaires
Étapes	1 - Découverte de l'album (lexique de l'école) 2 - Préparation de la lecture de l'album « Croa » 3 - Lecture de l'album « Croa » 4 - Fixation des savoirs

Fiche pédagogique

*Un jour à l'école. Les aventures de la grenouille Croa***Séance 1 – Découverte de l'album (lexique de l'école)****Activité 1****Consigne.** Résoudre le puzzle pour découvrir le titre de l'album.<https://www.jigsawplanet.com/?rc=play&pid=092863462e2d>



Activité 2

Consigne. *Émettre des hypothèses.*

Regarde attentivement la couverture de l'album.



- Que vois-tu ?
- De quoi s'agit-il selon toi ?

Séance 2 – Préparation de la lecture de l'album « Croa »

Activité 1

Consigne. *Regarde attentivement l'image.*



a) Entoure les couleurs et les objets que tu identifies sur l'image.

Les couleurs	Les objets
Noir	Des pupitres
Bleu	Des chaises
Vert	Un parapluie
Blanc	Une boîte de craie
Rouge	Une porte
Gris	Une fenêtre
Jaune	Un emploi du temps
Marron	Une serviette

b) Écris le nom d'une couleur et le nom d'une fourniture scolaire qui ne sont pas mentionnées dans le tableau ci-dessus.

Séance 3 – Lecture de l'album « Croa »

Activité 1

Consigne. L'enseignant(e) lit le texte.

Réponds aux questions :

- Où se passe l'action ?
- Quels sont les personnages ?

Activité 2

Consigne. *Les apprenants lisent le texte, à tour de rôle. Lecture du texte.*

Coche la case qui convient : Vrai ou Faux ?

	<i>Vrai</i>	<i>Faux</i>
<i>Les élèves sont dans la cour de l'école. (Regarde la page 2 dans le livre)</i>		
<i>Une grenouille est entrée par la fenêtre ouverte.</i>		
<i>Dehors il fait beau temps.</i>		
<i>Une grenouille s'est assise sur le bureau du maître.</i>		
<i>La grenouille est grosse, verte et humide.</i>		
<i>Au déjeuner, la grenouille ronge les parathas à la pomme de terre du maître.</i>		
<i>Pendant le cours de sport, les élèves jouent au volley.</i>		
<i>Les élèves réussissent à marquer un but.</i>		
<i>Le maître se laisse prendre par les farces de ses élèves.</i>		

Séance 4 – Fixation des savoirs**Activité 1**

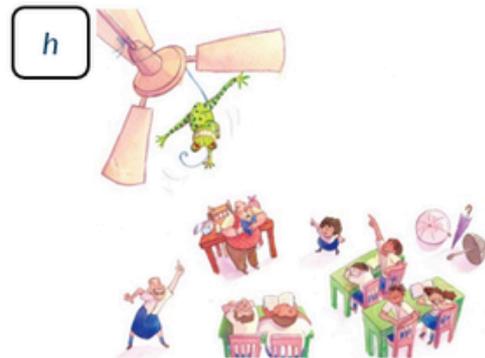
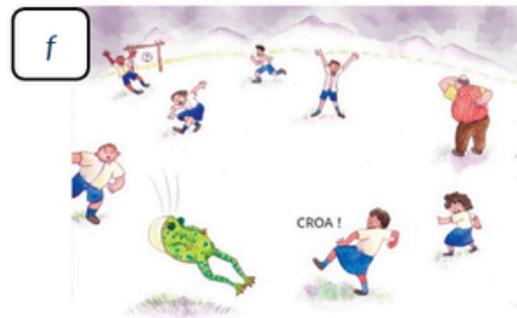
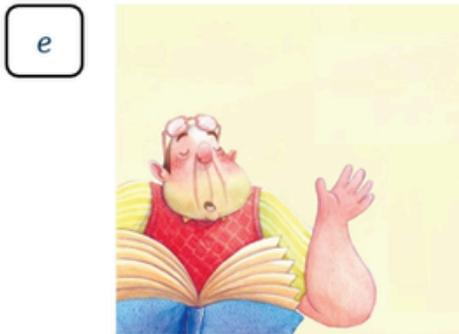
Consigne. *Mets les images dans l'ordre afin de recréer l'histoire./*

a



b





a - ; b - ; c - ; d - ; e - ; f - ; g - ; h -

Activité 2

Consigne. Comment est la grenouille ?

Choisis les mots qui conviennent./

grosse	vert	humide	grassouillet	visqueux
gros	tachetée	grassouillette	verte	visqueuse

ÉCRITURES CRÉATIVES



Tradiții

Arina-Alexandra ANGHEL, élève en IXe E,
prof. coord. Georgiana STĂNESCU

Collège National Pédagogique « Ștefan cel Mare » de Bacău

LES CENDRES DES CHOIX

LE LYCÉE NOTRE-DAME DE PARIS

- Première partie -

CHANGEUSES DE PAGES: BÎGU ANCA-NICOLETA,

MIHALACHE ANA-MARIA

RÂMBU COSMINA-ALEXIA

TĂNASE MARIA ANDRADA

prof.coord. PETREA PAULA, COLLÈGE « MIHAI EMINESCU » BACĂU

Chapitre 1

Le lycée Notre-Dame s'élevait majestueusement au-dessus de la ville, avec ses vieux murs de pierre et ses vitraux colorés qui reflétaient la lumière du matin. Il avait une allure solennelle, comme une relique du passé, mais entre ses murs, le drame adolescent se jouait avec une intensité presque tragique.

Esmeralda passa la main dans ses longs cheveux noirs, en observant son reflet sur l'écran de son téléphone. Premier jour de lycée dans une nouvelle ville. Elle recommençait à zéro, mais cette fois, elle espérait que ce serait différent.

Elle traversa les couloirs d'un pas assuré jusqu'à sa salle de classe. Lorsqu'elle ouvrit la porte, tous les regards se tournèrent vers elle.

- C'est qui, la nouvelle? murmura quelqu'un.

Esmeralda balaya rapidement la salle du regard. Les groupes étaient déjà formés, chacun occupant sa place bien établie dans la hiérarchie sociale. Elle remarqua qu'il ne restait qu'une place libre, à côté d'un garçon penché sur un cahier rempli de croquis.

Elle s'assit doucement et posa son sac au sol. Le garçon leva les yeux vers elle - il avait des yeux doux, mais tristes, et des traits inhabituels.

- Salut, moi c'est Esmeralda, dit-elle, essayant de briser la glace.

Le garçon haussa les épaules.

- Q-Q-Quasimodo, murmura-t-il.

De l'autre côté de la classe, un autre garçon l'observait avec intérêt. C'était Phoebus, le capitaine de l'équipe de basket, vêtu d'un sweat de marque, un sourire confiant aux lèvres. Il passa la main dans ses cheveux blonds et échangea un regard avec ses amis.

- La nouvelle a du style, souffla l'un d'eux.

- Et une sacrée attitude, ajouta Phoebus en s'adossant à sa chaise.
- Le semestre promettait d'être intéressant.

Chapitre 2

En quelques jours, Esmeralda s'était parfaitement intégrée. Elle était sympathique, charismatique, et son attitude détendue lui attirait la sympathie de presque tout le monde. Presque, car un groupe restait à l'écart - les garçons populaires, qui sentaient leur position menacée.

Quasimodo, lui, restait dans l'ombre. Chaque fois qu'il essayait de s'exprimer, quelqu'un lui rappelait sa place.

- Hé, le Roi des Fous! cria un garçon du fond de la classe, faisant sursauter Quasimodo. Toute la classe éclata de rire. Esmeralda se tourna vers lui, confuse.

- Pourquoi ils t'appellent comme ça?

Quasimodo serra son cahier contre sa poitrine, fuyant son regard.

- Je dirige le club de théâtre, dit-il enfin. Chaque année, à la Fête des Fous, on organise un spectacle. C'est... une tradition que l'élève le plus étrange soit le „roi” de la soirée.

Esmeralda remarqua ses mains qui tremblaient légèrement.

- C'est génial, répondit-elle en souriant. Sérieusement, le théâtre, c'est magnifique. Quasimodo leva les yeux vers elle, surpris. Personne ne lui avait jamais dit ça.

Chapitre 3

Le soir du bal avait transformé Notre-Dame. Les lumières pulsaient, et la musique faisait vibrer le sol. Au centre de la piste, Esmeralda dansait sans retenue, comme si la musique faisait partie d'elle. Phoebus la remarqua de l'autre bout de la salle et traversa la foule. Il s'arrêta devant elle et lui tendit la main.

- On te laisse danser avec moi ? Esmeralda haussa un sourcil, puis accepta. Phoebus dansait bien, sûr de ses mouvements.

- Tu as l'air d'aimer attirer l'attention, lui chuchota-t-il à l'oreille.

- Et toi, tu as l'air de croire que tu peux avoir qui tu veux, répondit-elle sans le regarder.

Phoebus rit, mais une lueur dangereuse s'alluma dans ses yeux.

Depuis le bord de la piste, Quasimodo observait. Et il ne comprenait pas pourquoi cette image lui faisait si mal.

Chapitre 4

Esmeralda s'arrêta au milieu du couloir. Un frisson de déjà-vu lui parcourut l'échine. Elle le vit. Il était appuyé contre le mur, les yeux fixés sur elle. Claude Frolo.

Le cœur d'Esmeralda s'accéléra.

- Tu ne peux pas m'échapper, dit-il, sa voix grave résonnant dans le silence du couloir. Elle déglutit. Frolo n'avait pas changé. Il avait toujours ce regard intense, cette présence qui la faisait se sentir comme piégée.

- Qu'est-ce que tu veux ? demanda-t-elle, la voix plus ferme qu'elle ne se sentait. Frolo sourit.

- Juste parler. Tu te souviens comme c'était bien, nous deux ?

- Tu te souviens à quel point tu étais toxique ?

Frolo serra la mâchoire.

- Tu n'es pas faite pour être avec eux, Esmeralda. Tu crois que Phoebus ou Quasimodo sont tes amis? Ils ne te connaissent pas comme je te connais.

Esmeralda fit un pas en arrière.

- Reste loin de moi, Frolo.

Mais elle savait que ce ne serait pas si simple.

Chapitre 5

Frolo avait déjà un plan. Il trouva Quasimodo seul, derrière la salle de théâtre.

- Tu pourrais être respecté, lui souffla Frolo.

Quasimodo fronça les sourcils.

- Qu'est-ce que tu veux ?

- Amène-la-moi! Et tu deviendras populaire!

Quasimodo se mordit la lèvre. Une partie de lui savait que Frolo était dangereux. Mais une autre partie, la partie blessée, voulait être vue autrement.

Et il fit l'erreur de l'écouter.

NOTRE-DAME HIGH

- Deuxième Partie -

Chapitre 6

La nuit était calme sur le campus du lycée Notre-Dame. Mais ce calme avait quelque chose d'inquiétant. Derrière le bâtiment principal, une silhouette se faufilait dans l'ombre, tenant un bidon en plastique. Le liquide à l'intérieur était incolore, mais l'odeur forte d'essence se répandait rapidement.

Le feu éclata soudainement, dévorant les murs du bâtiment. En quelques secondes, sa lumière orangée dansait sur les fenêtres gothiques du lycée. L'alarme se mit à hurler. Les élèves couraient paniqués vers la sortie, tandis que les professeurs tentaient de maintenir l'ordre. Mais pour Esmeralda, le cauchemar ne faisait que commencer.

Elle se trouvait à l'étage supérieur quand la fumée dense envahit les couloirs. Elle se couvrit la bouche avec la main, essayant de garder son calme. Derrière elle, une silhouette familière s'approchait lentement.

- Esmeralda, murmura Frollo, les yeux remplis de cette obsession malade.

- Qu'est-ce que tu as fait ?! cria-t-elle, reculant.

- Ce qui devait être fait.

Frollo fit un pas vers elle, tendant la main.

- Viens! Viens avec moi! Je te promets que plus personne ne te fera de mal!

Esmeralda regarda autour, désespérée. Aucune issue.

Alors, derrière Frollo, une voix retentit:

- Éloigne-toi d'elle!

Quasimodo se tenait au bout du couloir, les poings serrés.

Frollo tourna lentement la tête, ses yeux noirs brillant de rage.

- Tu perds ton temps, misérable! Tu crois vraiment qu'elle choisirait un raté comme toi?

Quasimodo ne répondit pas. Il avança d'un pas.

Frollo perdit son sang froid. Il tenta d'attraper la main d'Esmeralda, mais elle se dégagea et courut vers les escaliers. La fumée l'étouffait, et avant qu'elle ne s'en rende compte, une planche brûlée céda sous ses pieds. Le sol disparut. Elle tombait.

Mais à la dernière seconde, deux bras puissants la rattrapèrent. **Quasimodo.**

- Je suis ici! dit-il, la tenant fermement. Mais le sol sous lui se fissura.

Frollo les regardait d'en haut, sans lever le petit doigt.

- Si tu tombes, personne ne se souviendra de toi, murmura-t-il.

Quasimodo serra les dents et, dans un dernier effort, poussa Esmeralda vers le rebord. Elle réussit à s'accrocher et à se hisser. Quand elle se retourna, Quasimodo était encore là, s'accrochant de toutes ses forces. Frollo s'approcha, le regard méprisant.

- Laisse-le, Esmeralda, chuchota-t-il. Esmeralda ignore sa voix et tendit la main vers Quasimodo.

- Donne-moi ta main !

Quasimodo hésita. Des années de rejet lui criaient de ne rien attendre. Mais les yeux d'Esmeralda étaient sincères. Il lui prit la main. Esmeralda tira fort, et Quasimodo grimpa juste au moment où un autre mur s'effondrait dans les flammes. Frollo recula d'un pas, incertain pour la première fois.

- Ce n'était pas censé se passer comme ça... murmura-t-il. Mais plus personne ne l'écoutait.

Chapitre 7

Le lendemain, Notre-Dame ressemblait à un champ de bataille. Murs noircis, vitres brisées, mais surtout - deux camps bien distincts parmi les élèves.

Certains étaient encore sous l'influence de Frollo et Phoebus. Ils accusaient Esmeralda d'être la cause de tous les problèmes, que l'incendie était un signe de punition. D'autres, ceux qui avaient vu la vérité, s'étaient dressés contre eux. Au milieu du chaos, Quasimodo et le Club de Théâtre s'avancèrent.

- Ça suffit ! cria Quasimodo. Tout le monde s'arrêta.

- Vous vous êtes laissés manipuler par la peur et les mensonges ! Vous êtes devenus une foule sans pensée, exactement comme ils le voulaient !

Frollo s'avança, furieux.

- Tu les défends ? Ceux qui se sont moqués de toi toute ta vie ?!

Quasimodo releva le menton.

- Oui. Parce que j'ai compris que le bien ne dépend pas de qui se moque de toi ou de qui t'apprécie. Mais de qui est prêt à faire ce qui est juste.

Un silence lourd tomba sur la foule.

Phoebus, jusqu'ici sûr de lui, recula. Il sentait qu'il perdait le contrôle.

- Allons, vous n'allez pas croire à ces bêtises ?

Mais plus personne ne l'écoutait. Un par un, les élèves des camps de Phoebus et Frollo se retirèrent. Frollo resta seul. Et c'est alors qu'il comprit. Il n'avait plus aucun pouvoir sur personne.

Chapitre 8

Notre-Dame fut reconstruit, mais pas seulement le bâtiment.

Les hiérarchies sociales avaient été bouleversées. Phoebus n'était plus le roi de la popularité. Frollo avait disparu, et personne ne le regrettait. Mais Esmeralda? Elle était toujours là.

Un jour, alors qu'elle était assise sur les marches de l'école, Quasimodo s'approcha.

- Tu pourrais choisir n'importe quel groupe dans ce lycée, dit-il. Pourquoi tu perds ton temps avec moi? Esmeralda sourit.

- Parce que tu es le seul qui ait été vrai!

Et, pour la première fois de sa vie, Quasimodo sentit qu'on le voyait vraiment.

EPILOGUE

Le lycée Notre-Dame avait appris une leçon. La vraie beauté ne se trouve pas chez les plus populaires, mais chez ceux qui ont le courage d'être différents !

Les années avaient passé, mais les flammes de cette nuit-là brûlaient encore dans la mémoire de ceux qui y avaient été. Il ne s'agissait plus de ruines ou de cendres, mais d'une lumière nouvelle née du chaos. Notre-Dame n'était plus seulement un lycée - c'était devenu un symbole. Un lieu où la vérité avait été criée plus fort que le silence, où le courage avait vaincu la peur, et où, pour la première fois, les invisibles avaient vraiment été vus.

Après l'incendie, le bâtiment avait été reconstruit avec minutie. Chaque arche gothique restaurée conservait des traces invisibles du passé. Dans les nouveaux vitraux, des symboles discrets avaient été insérés : un masque de théâtre brisé, une planche brûlée, une fleur d'edelweiss. Tous racontaient une histoire que seuls les initiés comprenaient.

Dans le hall principal de l'école, là où autrefois la panique et la fumée avaient chassé l'espoir, se trouvait désormais une plaque commémorative. Simple, mais éloquente :

« À tous ceux qui ont eu le courage d'être différents. À ceux qui ont été brûlés par les préjugés, mais en sont ressuscités. Notre-Dame est à vous. »

Le temps n'avait épargné personne. Phoebus avait quitté la ville peu après les événements. Il avait tenté de se réinventer, mais la popularité ne remplace pas la conscience. Quant à Frolo... il avait disparu. Personne ne savait où, et plus personne ne posait de questions. Mais ceux qui étaient restés, ceux qui avaient traversé le feu et tenu bon, n'avaient pas oublié.

Le club de théâtre, autrefois simple activité extrascolaire, était devenu le cœur culturel du lycée. Leurs pièces ne parlaient plus seulement de mise en scène ou de répliques apprises par cœur. Elles parlaient de vérité. Du combat pour être soi-même dans un monde qui te dicte qui tu dois être.

Chaque année, la dernière pièce de la saison s'appelait « La Cathédrale des inadaptés », écrite par Esmeralda. Elle n'était jamais jouée de la même manière. Chaque génération y ajoutait quelque chose de nouveau. Un vers. Un geste. Un souvenir. La pièce était devenue un rite de passage, un acte de libération collective.

Quasimodo était revenu à Notre-Dame, non comme élève, mais comme professeur d'art dramatique. Les premiers jours, les élèves le regardaient avec curiosité. Puis avec respect. Enfin, avec affection. C'était le genre d'homme qui n'imposait pas de règles, mais t'aidait à les comprendre. Qui ne demandait pas la perfection, mais la sincérité.

Un après-midi de printemps, Esmeralda s'assit sur les marches de l'école, comme autrefois. Elle tenait dans sa main un vieux journal à la couverture usée. Sur la première page, il était écrit simplement : « Pour ceux qui ne cessent de croire que le monde peut être meilleur. »

Quasimodo s'approcha lentement, portant sous le bras un dossier rempli de croquis et d'idées pour la prochaine pièce.

- Tu écris encore ? demanda-t-il en s'asseyant à côté d'elle.

- Toujours. C'est ma façon de rester présente dans tout ce que j'ai été.

Il sourit, regardant la cour remplie d'adolescents qui riaient, couraient, rêvaient.

- Tu crois qu'ils savent ce qui s'est passé avant ?

- Peut-être qu'ils ne savent pas tout. Mais ils sentent. Et parfois, c'est suffisant.

Un groupe d'élèves passa près d'eux, les saluant avec enthousiasme. L'un portait une petite broche en forme de cloche, un autre un t-shirt où l'on pouvait lire : « Sois vrai. Sois toi-même. »

- Regarde ce que tu as créé, dit Quasimodo, un sourire au coin des lèvres.

Esmeralda secoua la tête, émue.

- Pas moi. Nous.

La grande cloche dans la tour sonna l'heure exacte. Son était différent maintenant - plus clair, plus chaleureux, comme une promesse.

La grande cloche dans la tour sonna l'heure exacte. Son était différent maintenant - plus clair, plus chaleureux, comme une promesse.

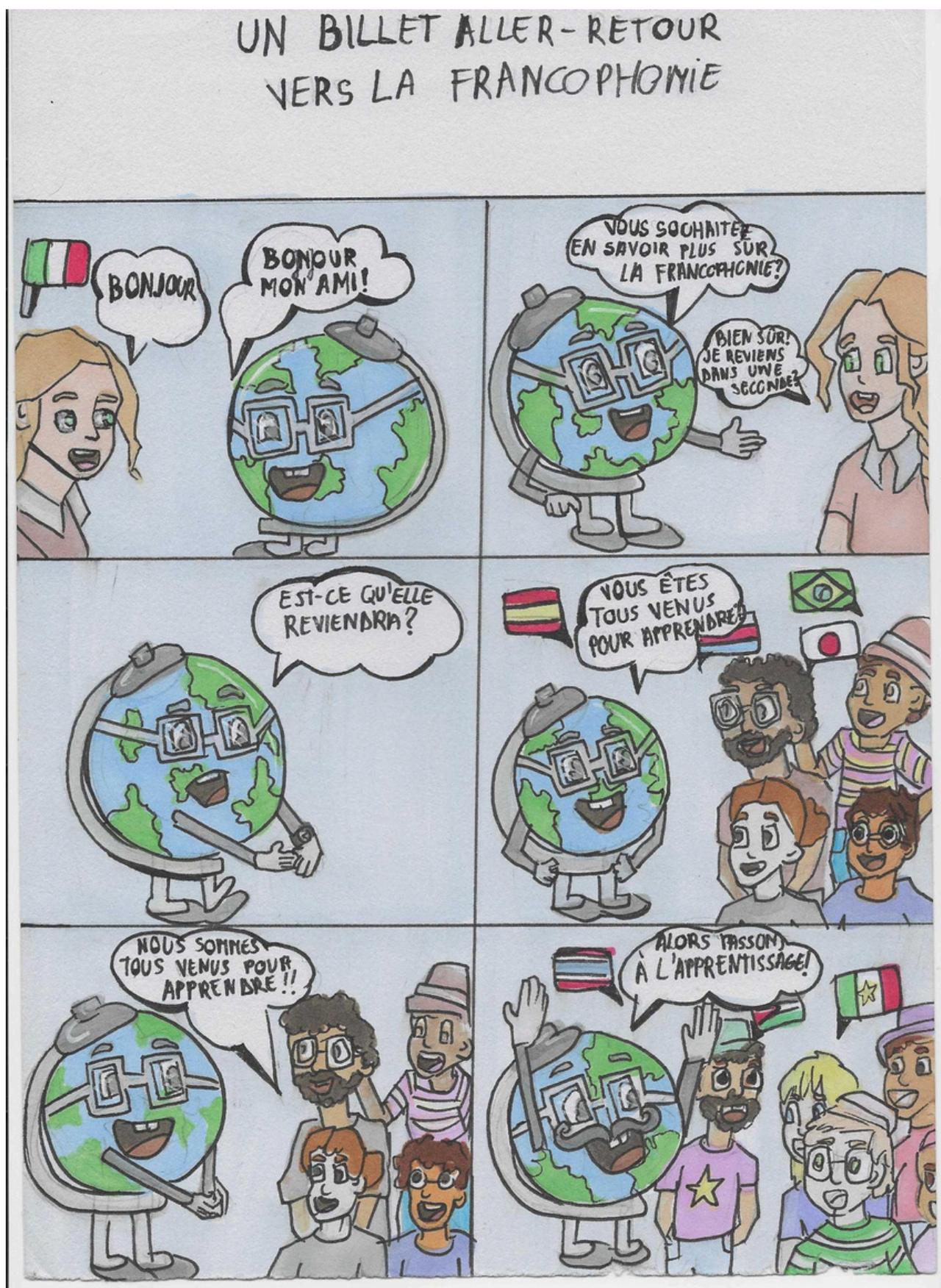
Pour la première fois dans l'histoire de l'école, Notre-Dame ne parlait plus de murs. Elle parlait des gens. Des liens qui survivent au temps. De l'amour qui n'a pas besoin de perfection. Et de la vérité qui, une fois prononcée, ne peut plus être étouffée — pas même par les flammes.

Ainsi, la cathédrale des inadaptés n'avait jamais été qu'une simple pièce de théâtre.

Elle avait été le commencement d'un monde plus juste.

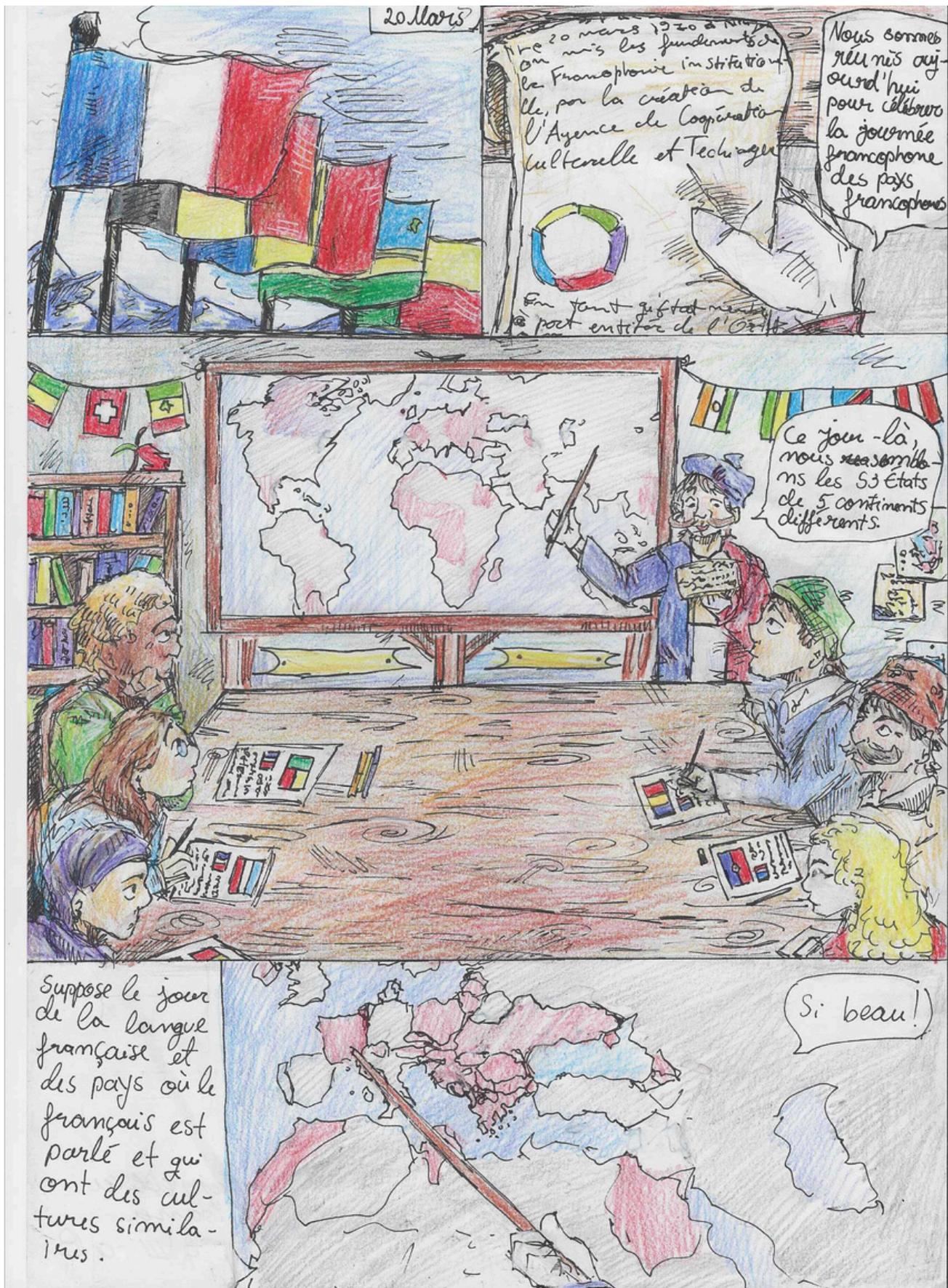
**Ile prix au concours ATELIER DE RESCRIS POVEȘTI,
section POVEȘTI VECHI ÎN HAINE NOI - photo de
l'archive personnelle**



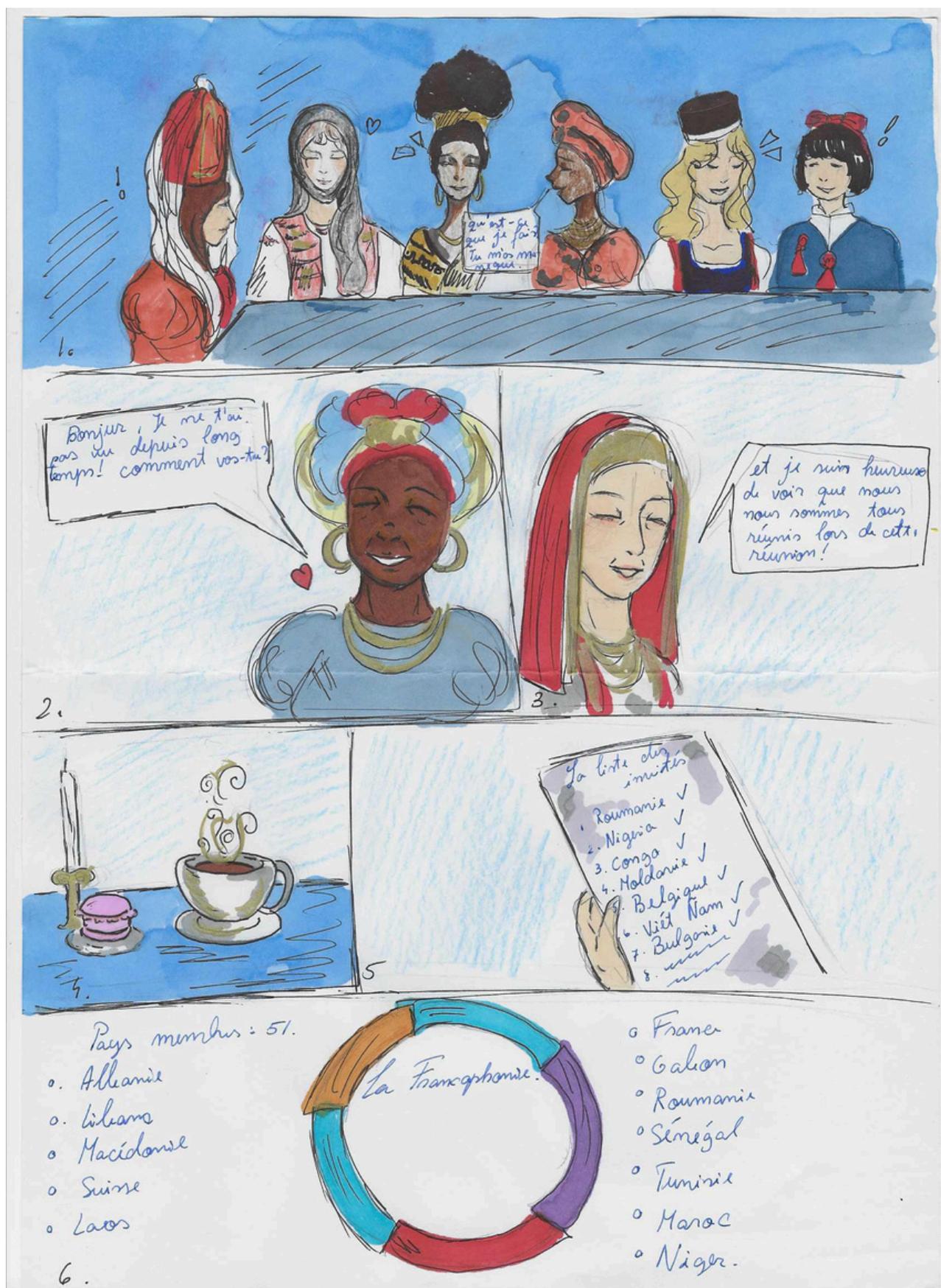


UN BILLET ALLER-RETOUR VERS LA FRANCOPHONIE

Ilieș Anastasia, VIIe,
Collège National d'Art « George Apostu », Bacău
prof. coord. Ciobanu Camelia



LE 20 MARS 1970
Grumezescu Ioana, VIIe,
Collège National d'Art « George Apostu », Bacău
prof. coord. Ciobanu Camelia 114

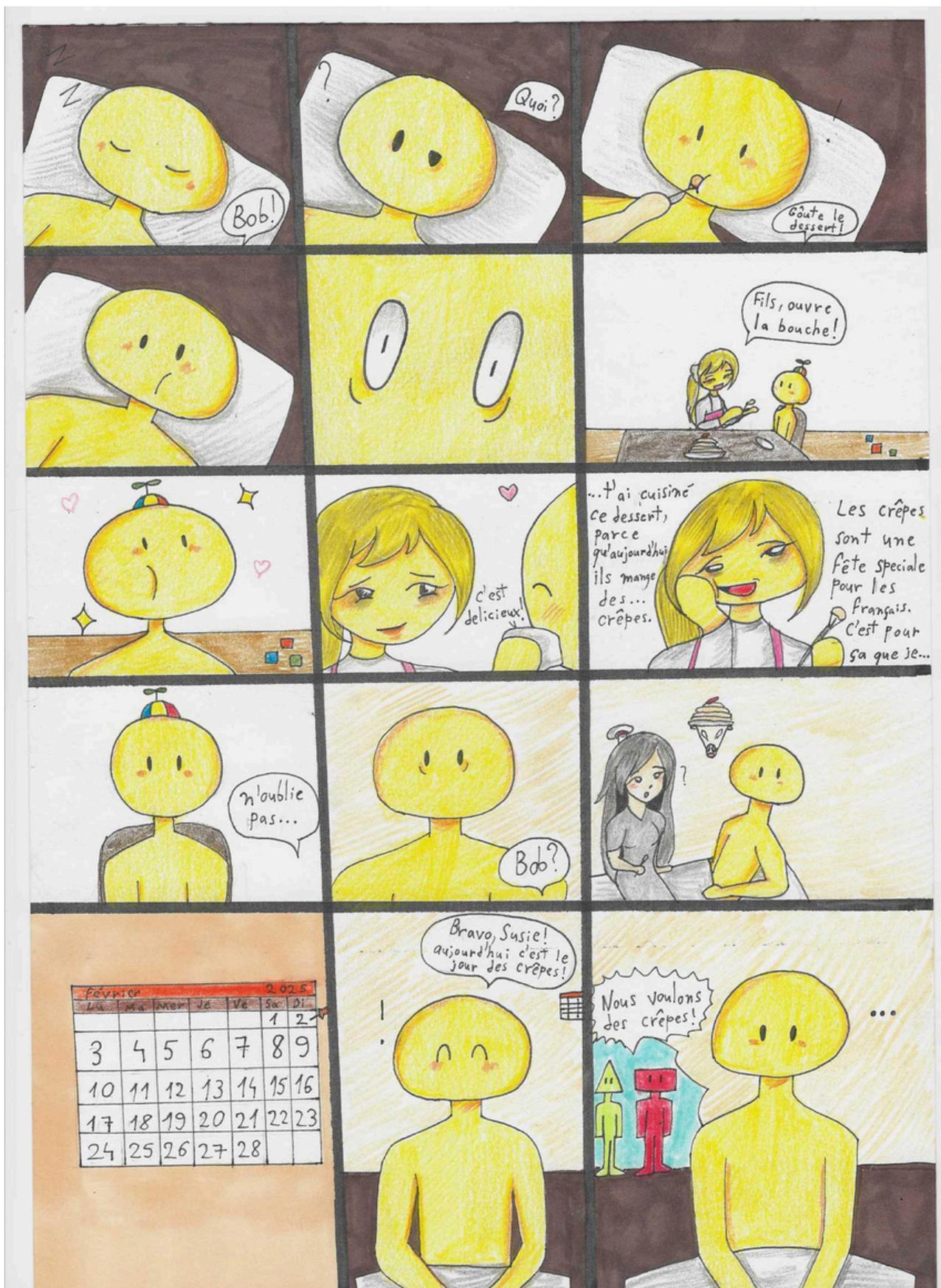


RÉUNION FRANCOPHONE,
 Urdă Ariana Ioana, VIIe,
 Collège National d'Art « George Apostu », Bacău
 prof. coord. Ciobanu Camelia









À CETTE OCCASION, ON MANGE DES CRÊPES,
 Bănărescu Ilinca, VIIe,
 Collège National d'Art « George Apostu », Bacău
 prof. coord. Ciobanu Camelia





LE MONDE DES PROVERBES FRANÇAIS – CROYEZ EN VOUS !

Salca Ramona, Xe,
Collège National d'Art « George Apostu », Bacău
prof. coord. Ciobanu Camelia





LE MONDE DES PROVERBES FRANÇAIS – CONCOURS DE POÉSIE EN FRANÇAIS, Neagu Georgiana Sabrina, Xe, Collège National d'Art « George Apostu », Bacău prof. coord. Ciobanu Camelia 123



LE MONDE DES PROVERBES FRANÇAIS – ELLE N'A PAS POSÉ MON LAPIN,
Pal Adela, Xe,
Collège National d'Art « George Apostu », Bacău
prof. coord. Ciobanu Camelia



UN GRAND RÊVE,
Geangu Raluca Ștefania, Xe,
Collège National d'Art « George Apostu », Bacău
prof. coord. Ciobanu Camelia

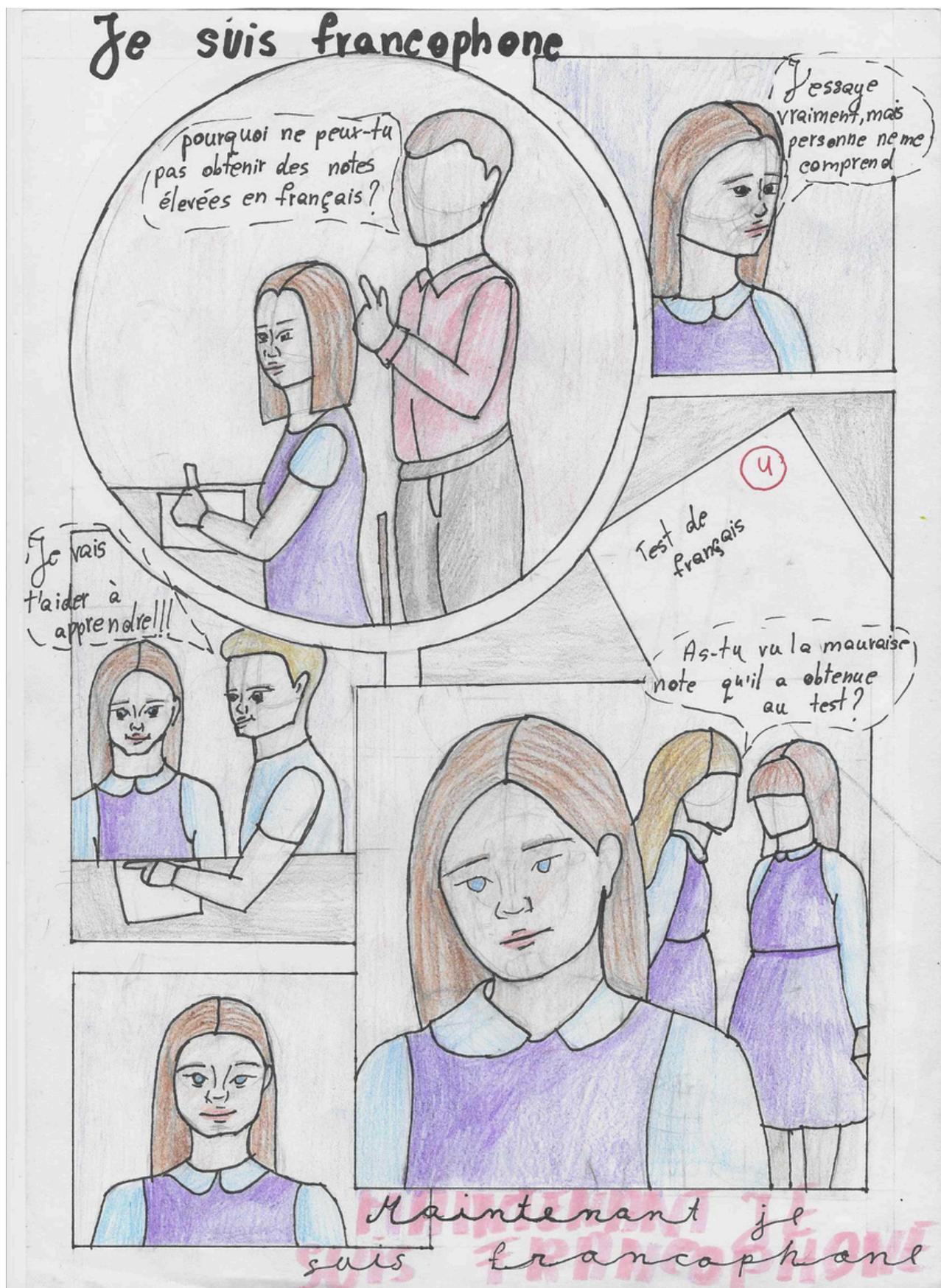


LA FRANCOPHONIE, C'EST QUOI?!

Andrei Sara - Andrea, Xe,
Collège National d'Art « George Apostu », Bacău
prof. coord. Ciobanu Camelia



LES VALEURS DE LA FRANCE,
Bejan Bianca Delia, Xe,
Collège National d'Art « George Apostu », Bacău
prof. coord. Ciobanu Camelia



JE SUIS FRANCOPHONE,
Sabău Lorena, Xe,
Collège National d'Art « George Apostu », Bacău
prof. coord. Ciobanu Camelia



LE TEST ULTIME,
Vasluianu Anastasia-Maria, Xe,
Collège National d'Art « George Apostu », Bacău
prof. coord. Ciobanu Camelia

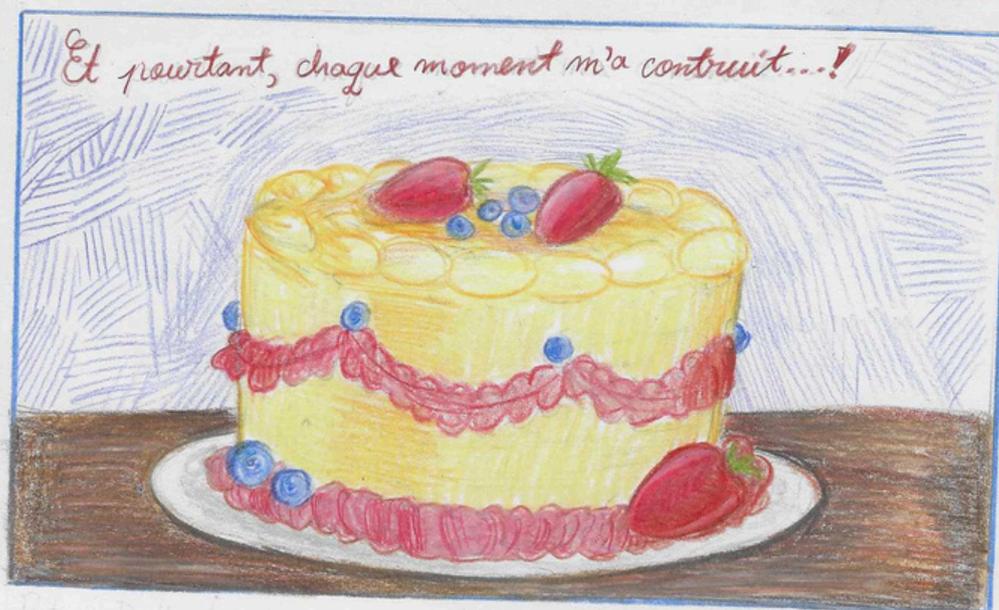
Je suis francophone!



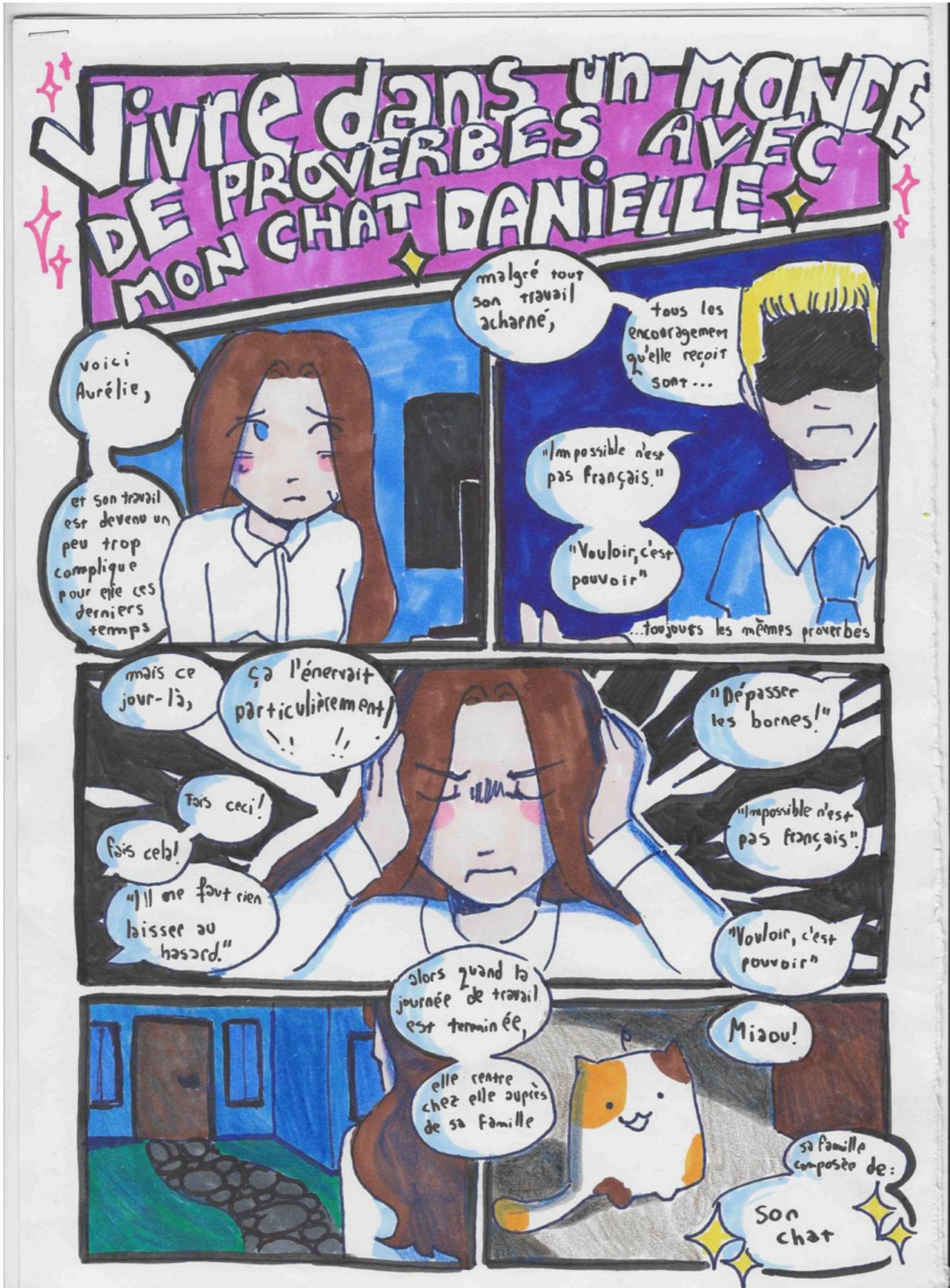


MES PROVERBES PRÉFÉRÉS DU PETIT PRINCE,
Chiriac Alexandra, Xe,
Collège National d'Art « George Apostu », Bacău
prof. coord. Ciobanu Camelia 131

Une histoire de ma vie



Petrea Delia Ioana

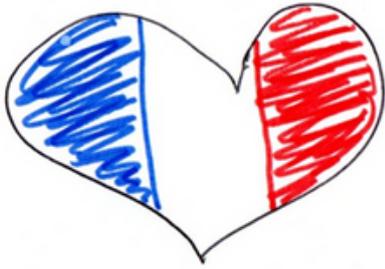




VIVRE DANS UN MONDE DE PROVERBES AVEC MON CHAT,
Duma Bordioș Anastasia, Xe,
Collège National d'Art « George Apostu », Bacău
prof. coord. Ciobanu Camelia



L'INVENTEUR DU GRAND CROISSANT PARISIEN,
Odobișteanu Nicoleta, Xe,
Collège National d'Art « George Apostu », Bacău
prof. coord. Ciobanu Camelia



- La nuit porte conseil. (*Noaptea e un sfetnic bun.*)
- Qui sème le vent récolte la tempête. (*Cine seamă vânt culege furtună.*)
- L'erreur est humaine. (*A greși este omenește.*)

Cine se scoală de dimineața, departe ajunge.



Al mal tiempo, buena cara.



Never stop dreaming.

Daria-Elena BERTEA,
élève en 9e E



Denisa FARCAȘ,
élève en 9e E

LA FÊTE DE LA FRANCOPHONIE 2025

Quelques témoignages des élèves de la 9^e E au Collège National Pédagogique « Ștefan cel Mare » de Bacău
coordinatrice, prof. Maricica IOSUB

ÊTRE FRANCOPHONE, C'EST QUOI POUR TOI ?



Pour moi, être francophone signifie avoir la chance de parler et de vivre en français, découvrir la richesse de la culture francophone et partager des valeurs communes comme la diversité, l'ouverture et le respect des autres.

Codrin-Matei ANDREI



Être francophone c'est pouvoir m'exprimer en français et partager cette culture.
Être francophone c'est également faire partie d'une communauté unie par la langue française.

Denisa FARCAȘ



Pour moi, être francophone signifie parler français couramment et partager la culture francophone.

Andrei-Cristian ZANCU



Être francophone signifie aimer la langue française, la culture et les valeurs de la francophonie, communiquer, penser, créer en français.

Denis-Ștefan GUȘĂ



Pour moi, être francophone c'est avoir accès à un riche patrimoine culturel, littéraire et artistique, c'est l'occasion d'interagir avec des gens de partout dans le monde qui partagent la même langue et, dans bien de cas, les mêmes valeurs. La Francophonie promeut la diversité culturelle et le dialogue entre les cultures qui sont essentiels dans un monde globalisé.

Daria-Elena BERTEA



Pour moi, être francophone signifie avoir la chance de parler une langue riche et internationale.

Radu-Ștefan BARTOȘ



Être francophone est une richesse culturelle, un moyen d'expression et un lien avec une histoire commune. Cela permet de se connecter avec des gens du monde entier et d'accéder à une littérature, des films et des chansons variés.

Arina-Alexandra ANGHEL



Pour moi, être francophone signifie partager une langue, une culture riche, des valeurs communes et s'ouvrir vers les autres.

Ștefan-Denis CĂDĂ



Être francophone c'est appartenir à une communauté qui partage une langue riche et nuancée. C'est aussi avoir accès à une culture variée, influencée par l'histoire, la littérature, la musique et les traditions des pays où le français est parlé.

Maria-Nicoleta GROZA



Les dix mots pour la planète (2025)

Ioana-Cristina IOSUB, élève en 9e A
Coordinatrice, prof. Maricica IOSUB

Collège National Pédagogique « Ștefan cel Mare » de Bacău

Le Bacău francophone

no. 8/2025



ISSN2668-0181, ISSN-L2668-0181

bacaufrancophone@gmail.com