

REVUE DES PROFESSEURS DE FLE

ENSEIGNER.FLE



10^e année

no. 13

2016

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

COMITÉ DE RÉDACTION:

Prof. Constantin TIRON

Inspectoratul Școlar Județean Suceava

Prof. Bianca-Elena GVINDA

Colegiul Tehnic de Industrie Alimentară, Suceava

Prof. Cristina-Maria HETRIUC

Colegiul National « Mihai Eminescu », Suceava

Prof. Elena VISOVAN

Liceul Tehnologic « Nicanor Moroșan » Pîrteștii de Jos

2016 © Enseigner.fle

Revue des professeurs de FLE no.13, avril 2016

ISSN : 1843 – 7621

Le Comité de rédaction remercie tous ceux qui ont contribué avec des articles à ce numéro.

La responsabilité pour le contenu des articles appartient entièrement aux auteurs.
Pour se procurer la revue, s'adresser à la rédaction.

ASOCIAȚIA ROMÂNĂ A PROFESORILOR DE LIMBA
FRANCEZĂ (ARPF) - FILIALA SUCEAVA
INSPECTORATUL ȘCOLAR JUDEȚEAN SUCEAVA

ENSEIGNER.FLE

Revue des professeurs de FLE

Suceava, 2016

SOMMAIRE

AVANT- PROPOS : Mariana MOLNAR,

Le statut de la discipline langue et littérature française dans le lycée « Mihail Eminescu » de Satu Mare // p.4

I. STRATÉGIES DE CLASSE

Ortansa Ilona CHIȚĂ, *Projet didactique : l'emploi des temps du passé // p.10*

Maria CIUC, *La motivation de l'apprenant // p.16*

Mihaela CUCIUREANU, *Fiche pédagogique « Ma maison » // p.21*

Lucia Oana FODOR, *Enseigner/apprendre l'expression de la quantité dans la classe de FLE // p.25*

Raluca MARTINESCU, *Le principal outil d'évaluation en production orale : la grille // p.28*

Maria OGRIN, *Fiche pédagogique : l'état de santé // p.37*

Bogdan Alexandru PETROVAI, *Entre séquence et séance didactique // p.41*

Luminița RUSCANU, *Jeu didactique en classe de FLE : la simulation globale // p.47*

II. EXPÉRIENCES PÉDAGOGIQUES

Denisa MARCU, *Stage pédagogique : l'enseignement du français familial au lycée // p.50*

Aura MIHOC, *Stage de formation « évaluation des compétences des apprenants : de la définition des objectifs aux activités de remédiation » // p.55*

Raluca ZAMFIRESCU, *Des idées novatrices pour apprendre le français // p.59*

III. ÉTUDES THÉORIQUES

Silvia BALȚĂ, *L'orthographe des consonnes doubles en classe de FLE // p.61*

Manuela DARABAN, *Atelier d'écriture // p.71*

Alina IACOB, *L'utilisation de l'internet dans la classe de FLE // p.79*

Vasilica-Loredana JUCAN, *Le document authentique en classe de FLE // p.82*

Monica-Lucreția LUCA-HUSTI, *la transposition didactique : le savoir à enseigner. L'imparfait dans les manuels roumains de français pour le lycée // p.85*

Anca MOLDOVEANU, *Les femmes dans l'œuvre de Maupassant // p.91*

Claudia PANCHIOSU, *Cognitivism et apprentissage – enjeux théoriques // p.94*

Adina-Maria POPA, *Approche pour un texte littéraire : « Madame Bovary » - fragment // p.102*

Les auteurs // p.106

Des précisions concernant la rédaction // p.110

AVANT- PROPOS

LE STATUT DE LA DISCIPLINE LANGUE ET LITTÉRATURE FRANÇAISE DANS LE LYCEE 'MIHAIL EMINESCU' DE SATU MARE

prof. **Mariana MOLNAR**
Colegiul Național « Mihai Eminescu », Satu Mare

Le lycée a ses origines loin dans le passé, dans l'année 1634, lorsque les jésuites sont autorisés à ouvrir un collège dans la ville. La langue de l'enseignement s'est modifiée au long des années. Au début on enseignait en latin, ensuite en hongrois suivi par l'allemand. Le 15 juillet 1919 est la date quand cet établissement scolaire ouvre ses portes comme le premier établissement d'enseignement secondaire de la ville de Satu Mare, ayant comme langue d'enseignement le roumain. Le français a été introduit pour la première fois dans ce lycée entre 1857-1858, comme cours facultatif, mais le nombre d'élèves intéressés pour cette discipline n'était pas trop grand, en conséquence il a fonctionné avec des interruptions. Les premiers deux ans, des cours complémentaires de transition ont été enseignés, mais en 1922, une fois la Loi de l'enseignement du Royaume Roumain en vigueur, un nouveau programme analytique a été introduit et l'importance de l'étude de la langue française était accentuée. En 1922 le collège s'est unifié aux classes inférieures de lycée. Tous les cours ont été enseignés en roumain, mais on a introduit l'étude du latin pour la troisième et l'étude du français pour toutes les classes, de la première à la huitième. Dès l'année scolaire 1924-1925, l'examen de baccalauréat pour les classes finales contenait aussi une épreuve de langue et littérature française. Le concours d'admission pour la cinquième, exigeait que les élèves passent des examens de langue roumaine, de langue française, d'histoire, de géographie et de mathématique¹.

Quant aux manuels utilisés pour enseigner le français dans la période entre les deux guerres mondiales dans le Lycée *Mihail Eminescu*, les annuaires du lycée offre des informations pour la période 1934-1938. Selon ces informations, pendant l'année scolaire 1934-1935, pour les classes première, deuxième et troisième, on utilisait le manuel Langue Française de M. Schroff, la quatrième étudiait le manuel Langue Française de Candrea et les classes cinquième, sixième et septième étudiaient le manuel Langue Française de Charles Drouhet². Pour l'année scolaire suivante, 1935-1936, on utilisait aux classes primaires les manuels de Langue Française, écrit par I. Berbier, aux classes de collège le manuel de Drouhet et pour la huitième, le manuel d'une Roumaine, Elena Rădulescu-Pogoneanu³. Pour l'année scolaire 1936-1937, les élèves des classes première, deuxième et

1 Dr. Seleș, Eugen, *Anuarul al VII-lea al Liceului de Stat Mihail Eminescu din Satu-Mare pe anul școlar 1925-1926*, Satu Mare, Tipografia „Corvin” S.A. Română Satu-Mare, 1926, p.77.

2 Dr. Seleș, Eugen, *Anuarul al XVI-lea al Liceului de Stat Mihail Eminescu din Satu-Mare pe anul școlar 1934-1935*, Satu Mare, Tipografia Hirsch, 1938, p. 54-57.

3 Dr. Seleș, Eugen, *Anuarul al XVI-lea al Liceului de Stat Mihail Eminescu din Satu-Mare pe anul școlar 1934-1935*, Satu Mare, Tipografia Hirsch, 1938, pp. 54-75.

troisième étudiaient du manuel Langue Française de Dumitru Murărașu-N. Stănescu, ceux des classes quatrième et cinquième d'après le manuel Langue Française de Charles Drouhet et les plus grands, des classes sixième, septième et huitième, d'après le manuel Langue Française de Stănescu Iulian⁴. L'année scolaire suivante, 1937-1938, pour les élèves de la première on enseignait d'après le manuel Langue Française de Auger, la deuxième et la troisième étudiaient le manuel de Hilt-Teveneanu, la quatrième d'après le manuel de Candrea, les classes cinquième, sixième et septième conformément au manuel de Charles Drouhet, et la huitième étudiait le manuel d'Elena Rădulescu-Pogoneanu.⁵ L'activité culturelle dans le Lycée *Mihail Eminescu*, pendant la période entre les deux guerres, a été riche et diversifiée, grâce aux professeurs et aux élèves, mais aussi grâce aux quelques professeurs universitaires qui avaient la mission de promouvoir la culture dans tous les coins du pays, dans les villes comme dans les villages les plus éloignés. Parmi les professeurs du lycée qui enseignaient le français et qui étaient en même temps de véritables hommes de culture, il faut mentionner quelques-uns de plus importants du point de vue de la transmission de la culture française dans notre ville à cette époque-là. Dr. Francisc Groza, professeur de langues classiques et romaines entre 1919-1932, était un traducteur exceptionnel, avec nombreuses traductions dans les publications locales, considéré une sorte de polyglotte de la ville. Il a édité des œuvres en latin et a publié des manuels scolaires. Il a participé aussi aux conférences, a écrit des articles et des études⁶. Horea Bottea, a enseigné langue et littérature roumaine entre 1924-1925 et il a traduit des poésies de Charles Baudelaire.⁷ Aurel Peia, professeur de langue française entre 1934-1940⁸, a édité, entre 1935-1936, une revue des élèves du lycée, nommée *Nos essais*, l'unique revue scolaire en français, du pays. La publication contenait seulement les créations originales des élèves. Elle a remporté un grand succès dans le pays et à l'étranger. Comme preuve de la profonde impression qu'elle a produite dans le pays, se trouvent les lettres d'encouragement, envoyées par des professeurs de Tecuci, de Sighetu Marmației et de Botoșani. De même, le directeur de la Mission française, M. Dupont, envoie une lettre à la rédaction, dont on reproduit un fragment : « Nous avons bien reçu le premier numéro de la revue *Nos essais*. Rien ne lui manque à sa parution, ni la forte ambition intellectuelle, qui fait progresser les gens, ni la grande curiosité... et quelle émotion pour nous, de recevoir de l'éloigné Satu Mare cette petite revue en français, je dirais, cette revue française' »⁹. Après 1940, le professeur Aurel Peia a été transféré à Timișoara¹⁰. Il reste dans l'histoire du lycée comme le professeur qui a réussi à mobiliser les élèves pour rédiger la première revue scolaire en français au niveau national.

La Mission Universitaire française s'est impliquée pour soutenir l'enseignement roumain de Satu Mare, en y envoyant de professeurs de grande tenue intellectuelle, tous provenant des écoles de prestige de Lyon, Dijon, Bordeaux et Sorbonne.

4 Dr. Seleș, Eugen, *Anuarul al XVIII-lea al Liceului de Stat Mihai Eminescu pe anul școlar 1936-1937*, Satu Mare, Tipografia Hirsch, 1938, pp. 55-61.

5 Dr. Seleș, Eugen, *Anuarul al XIX-lea al Liceului de Stat Mihai Eminescu pe anul școlar 1937-1938*, Satu Mare, Tipografia Hirsch, 1938, pp. 54-58).

6 Cosma, Gheorghe, Pop Ovidiu T., Cosma Rozalia., *Colegiul Național Mihai Eminescu Satu Mare: 150 de ani de învățământ liceal în limba română*: [monografie], Satu Mare, Editura Citadela, 2009, p.49.

7 Socolan, Aurel, Munteanu, Lucia, *Liceul „Mihail Eminescu” Satu Mare*: [monografie 1634-1994], Oradea, Imprimeria de Vest, 1994, p.108.

8 Socolan, Aurel, Munteanu, Lucia, *Liceul „Mihail Eminescu” Satu Mare*: [monografie 1634-1994], Oradea, Imprimeria de Vest, 1994, p.119.

9 Cosma, Gheorghe, dr. Pop, Ovidiu T., Cosma, Rozalia, *Colegiul Național Mihai Eminescu Satu Mare: 150 de ani de învățământ liceal în limba română*: [monografie], Satu Mare, Editura Citadela, 2009, p.51.

10 Socolan, Aurel, Munteanu, Lucia, 1994, *Liceul „Mihail Eminescu” Satu Mare*: [monografie 1634-1994], Oradea, Imprimeria de Vest, 1994, p.109.

En étudiant les annuaires du lycée et les dossiers du personnel didactique, j'ai eu la possibilité de trouver des informations valeureuses sur l'activité de quelques très importants professeurs français qui ont enseigné dans ce lycée, pendant la période entre les deux guerres mondiales. Il s'agit des professeurs Lucien Demongeot, Louis Dunoguiet, Henri Jacquier, André Joseph Risser.

Lucien Demongeot est né le 5 juillet 1875 à Calmiers-le-Haut, dans le département Haute-Marne, de France¹¹. Après la guerre, il a été détaché par le Gouvernement français comme membre de la Mission Universitaire française en Roumanie. Son diplôme de licence ès lettres, section classique de la Faculté de Lettres de Dijon lui permettait d'enseigner, par la suite, le 17 janvier 1920, par l'ordre nr.150659 du Ministère de l'Instruction de Bucarest, il a été nommé comme professeur de langue française au Lycée *Mihail Eminescu* de Satu Mare¹². Lucien Demongeot parlait sept langues: le français, l'allemand, le grec, le roumain, le latin, et un peu d'anglais et d'italien¹³. Sa nouvelle mission était d'enseigner le français aux classes primaires et secondaires, excepté la huitième, ayant 20 heures par semaine. Aussi, entre le 1-er octobre 1921 et le 1-er janvier 1922 il a initié un cours de soir de langue française, cours auquel ont participé 25 élèves, mais à cause d'une maladie qui s'aggravait, il a dû interrompre son activité. La période de travail du professeur Lucien Demongeot dans le Lycée Mihail Eminescu de Satu Mare a été assez courte, entre 1920-1922¹⁴.

Louis Dunoguiet est né le 4 mai 1893, à Peyre, Landes, en France. Il fait ses études à Bordeaux et Dax, où, à la fin de l'école normale il a obtenu au mois de juin le Certificat de fin des études normales et, en juillet la même année, il a reçu aussi le Certificat d'aptitudes pédagogiques. Entre 1914-1920 il a fréquenté les cours de la Faculté de Sciences de Bordeaux. Pendant la même période il a suivi entre 1919-1920 un cours facultatif de Droit à l'Université de Bordeaux. Son activité de professeur commençait le 1er février 1922 au Lycée de Rădăuți, jusqu'au 31 août, puis il a été envoyé à travailler au Lycée Mihail Eminescu de Satu Mare. Il enseignait le français dans ce lycée entre 31 août 1922 et 4 novembre 1923, date quand il partait pour Bistrița¹⁵. Trois jours plus tard, le 7 novembre, arrivait de France pour la chaire de langue française du Lycée *Mihail Eminescu*, Henri Jacquier¹⁶. Dans le dossier personnel du professeur **Henri Jacquier**, complété par lui-même le 19 novembre 1923 sont inscrites les informations suivantes : sa date de naissance est le 25 septembre 1900 à Grenoble, en Isère, France. Il a eu part d'une très bonne éducation et il parlait trois langues : le français, l'anglais et le roumain. Après les études primaires et secondaires effectuées à Voiron, Lyon et Paris, il a suivi un Cours d'agrégation et les cours de la Faculté de Lettres de Lyon entre 1920-1921 et puis de la Sorbonne de Paris entre 1921-1923. Le 7 novembre 1921 il a obtenu son diplôme es lettres à l'Université de Lyon. Il a été qualifié pour enseigner le français dans les écoles secondaires, ayant comme spécialité principale, la philosophie, et comme spécialité

11 Statul personal completat de profesorul Lucien Demongeot la data de 4 mai 1922, înregistrat în arhiva școlii cu Nr. 288 din 1922 al Liceului *Mihail Eminescu* din Satu Mare.

12 Certificat oficial din 10 mai 1922, înregistrat în arhiva Liceului *Mihail Eminescu* din Satu Mare cu Numărul 303-1922

13 Stat personal al domnului profesor Lucien Demongeot din 28 mai 1922, înregistrat în arhiva Liceului *Mihail Eminescu* din Satu Mare, cu numărul 341-1922.

14 Dr. Seleș, Eugen, *Anuarul al X-lea al Liceului de Stat Mihail Eminescu din Satu Mare pe anul școlar 1928-1929*, Satu Mare, Librăria D. Șuta, p. 39.

15 Statul personal al profesorului Lucien Demongeot, completat la data de 28 octombrie 1922, înregistrat cu nr.665/1992 din arhiva Liceului Mihail Eminescu Satu Mare

16 Statul personal completat de profesorul Henri Jacquier la data de 19 noiembrie 1923 în perioada în care era profesor titular de limba franceză la Liceul *Mihail Eminescu* din Satu Mare.

secondaire, le français¹⁷. Pendant l'année scolaire 1923-1924, il a enseigné à toutes les classes, ayant un total de 23 classes par semaine. Il a participé aussi à une activité extrascolaire, une excursion déroulée entre 29 avril-8 mai, où, avec 7 autres professeurs et 82 élèves, ont visité les villes Ploiești, Constanța, București, Turnu-Severin, Timișoara, Arad et Reșița. Il a interrompu son activité didactique au Lycée *Mihail Eminescu* pour une année, période où il a enseigné au Lycée *George Barițiu* de Cluj¹⁸, mais il est revenu pendant les deux sessions de baccalauréat comme professeur examinateur, entre le 25 juin - le 4 juillet et le 25 – le 30 septembre 1926.¹⁹ La présence de Henri Jacquier est importante aussi pour son activité d'écrivain et pour son implication dans le Cercle littéraire de Sibiu où plusieurs personnalités de la vie littéraire entre les deux guerres mondiales faisaient part, telles : Radu Stanca, Ion Oana, Ovidiu Drîmba, Romeo Dăscălescu, Ștefan Augustin Doinaș, Victor Iancu, Eugen Todoran, Corneliu Regman, Damian Silvestru et la plus marquante, Lucian Blaga. Henri Jacquier a publié des articles une cinquantaine d'années dans des revues comme *România literară*, *Gând românesc*, *Revue de Transylvanie* abritée par la *Revue du Cercle Littéraire*, *Steaua*, *Tribuna*, *Secolul XX* et d'autres. En 1947, il a obtenu le doctorat en philologie à Bucarest. Au mois de septembre 1949, une fois la Mission Universitaire française supprimée, Henri Jacquier perd le statut de membre, et malgré le fait que les anciens membres aient été sommés de rentrer en France, Henri Jacquier en a refusé, mais il a gardé la citoyenneté française, à laquelle il n'a jamais renoncé²⁰. A la Faculté de Cluj il a travaillé comme lecteur de 1931 jusqu'en 1968²¹. En 1969, à l'occasion du jubilé du lycée, le professeur universitaire Henri Jacquier, le philologue romaniste de grande réputation, a envoyé une lettre de félicitation, où il exprime son affection pour le lycée, pour la ville et pour les gens de la ville²². Une salle de la Faculté de Lettres de Cluj-Napoca porte son nom, et son buste a été élevé dans un des couloirs de la même faculté. Chaque année on accorde le Prix pour essais et littérature « Henri Jacquier » et à la Faculté d'Histoire de Cluj-Napoca on organise chaque année le concours « Henri Jacquier »²³. Henri Jacquier a décédé à Cluj, le 19 avril 1980²⁴, mais une bonne partie de son esprit est resté à Satu Mare et les générations qui lui suivent ont le devoir à transmettre et à faire connues sa valeur humaine et professionnelle, aussi comme sa riche contribution à promouvoir la culture française sur la terre roumaine.

Le quatrième professeur envoyé par la Mission Universitaire française, qui a enseigné dans le Lycée *Mihail Eminescu* a été **Risser André Joseph**. Son statut personnel, complété le 6 mars 1931, montre qu'il est né le 2 janvier 1875 à Curcem, Belfort, en France. Il n'y a pas de mentions sur les études primaires, mais les études secondaires, il les a faites au Lycée Merville de France, et il a obtenu le Baccalauréat en lettres à Lille, en 1895. En 1902 il a obtenu la licence ès lettres, à Sorbonne. La même année, il publie à Paris, *Essai sur le Symbolisme*. Le 24 septembre 1924, par l'ordre de nomination du Ministère de l'Instruction numéro 83447, Risser André Joseph devenait professeur titulaire de langue française au Lycée *Mihail Eminescu* de Satu Mare. Au cours de l'année scolaire

17 Ibidem

18 Dr. Seleș, Eugen, *Anuarul al VII-lea al Liceului de Stat Mihail Eminescu din Satu-Mare pe anul școlar 1925-1926*., Satu Mare, Tipografia Corvin S.A. Română, 1926, p. 56

19 Idem, pp. 55-56

20 Uniunea Scriitorilor din România-filiala Cluj. În

http://www.uniuneascriitorilorfilialacluj.ro/detalii_membri_575_JAQUIER-Henri.html

21 Ibidem

22 Cosma, Gheorghe, Pop, Ovidiu T., Cosma, Rozalia, *Colegiul Național Mihai Eminescu Satu Mare: 150 de ani de învățământ liceal în limba română*: [monografie], Satu Mare, Editura Citadela, 2009, p.52

23 Ibidem

24 Uniunea Scriitorilor din România-filiala Cluj. În

http://www.uniuneascriitorilorfilialacluj.ro/detalii_membri_575_JAQUIER-Henri.html

1925-1926 il a enseigné le français aux classes I-VIIIe, ayant 20 heures par semaines. Il a été aussi membre dans la commission d'examen pour la Ve, le 16-18 juin 1925, le 20-21 septembre et le 11-12 octobre, la même année. Pendant l'année scolaire 1928-1929 il a enseigné aux classes I-VIIe, 20 heures par semaine. Risser André Joseph a enseigné dans le Lycée *Mihail Eminescu* entre 1924-1933²⁵. En conclusion, on peut dire que la présence des professeurs français de la Mission Universitaire dans le Lycée *Mihail Eminescu* de Satu Mare a eu comme résultat la réorganisation de l'enseignement, la mise en place d'une base solide pour l'apprentissage de la langue française et le début d'un mouvement culturel qui est devenu une tradition pour les générations suivantes. Aussi important est que ces professeurs ont enseigné le français conformément aux standards extrêmement élevés. La qualité supérieure de leur activité reste un modèle professionnel pour les professeurs de français de toutes les générations, et, en même mesure, un modèle d'humanité et de moralité pour les élèves. Et, non dernièrement, sous l'influence française ont été créées les associations littéraires et les revues scolaires, qui ont offert la possibilité pour ceux intéressés et doués de faire des recherches linguistiques, de faire des traductions et de s'exprimer dans la langue de Voltaire. Après la deuxième guerre mondiale, la reprise de l'activité s'est faite dans des conditions très difficiles. Après plusieurs années de l'application de la Réforme de l'enseignement, on a réintroduit comme discipline d'étude le français et d'autres langues étrangères. Pour couronner l'intérêt pour les langues et pour les cultures étrangères, comme pour d'autres disciplines, aussi, entre 1957- 1967, l'activité des élèves s'est concrétisé dans la publication de la revue *Lucafařarul*, dirigés par les professeurs Gheorghe Cosma, Aurel Dimitriu, Petru Antal et Gavril Cavaři. Les élèves ont publié leurs créations diverses, de la poésie, problèmes de mathématique et physique, prose artistique, dessins, articles pour rendre hommage à la création du poète Mihail Eminescu. Préoccupations pour la littérature française se retrouvent dans les traductions de G. Apollinaire, réalisées par le professeur Gabriel Georgescu et l'élève Dragoř Stela, qui écrit un article sur « Paul Verlaine, important représentant du symbolisme français »²⁶. En 2012, le 20 mars, pour fêter la Journée de la Francophonie, a été relancée la nouvelle série de la revue scolaire en français, *Nos essais*, à l'initiative et sous la coordination du professeur de langue française, Molnar Mariana. La nouvelle série garde la tradition des articles écrits par les élèves et les professeurs collaborateurs, mais la thématique est adaptée au présent. La revue a gagné le premier prix de la section *Revues en langues étrangères*, du Concours de revues scolaires, organisé par CCD de Satu Mare en 2014 et 2015. Elle est connue déjà en France, Suisse, Hongrie, Luxembourg et peut être lue sur le site de l'école.

La place et le rôle du Lycée *Mihail Eminescu* dans la structure de l'enseignement roumain de Satu Mare sont reconsidérés après la révolution de 1989. Il reçoit le titre de « Colegiu », et en 1990, la tradition des classes à spécialité humaniste et à spécialité langues étrangères a été renouée, et, depuis 1992-1993, l'étude intensive des langues étrangères pour les classes de IXe, a constitué une nouvelle spécialité. En guise de reconnaissance de la place qu'il occupait dans l'élite de l'enseignement roumain, en 2000 il recevait le titre de « Colegiu Nařional ».

L'activité des professeurs de langue française dans le Lycée « Mihail Eminescu » a une longue tradition qui se superpose à l'histoire même de l'école. Pour dizaines de générations d'élèves, ils ont été non seulement des professeurs de français, mais aussi de culture et de civilisation du peuple dont la langue l'ont enseignée, répondant ainsi aux besoins intellectuels des élèves et surtout, en les aidant de compléter sur plan moral, esthétique et culturel, leurs esprits. Pour faire éloge à tous les professeurs qui ont enseigné

25 Statul personal completat de profesorul Risser André Joseph completat la data de 6 martie 1931

26 Socolan, Aurel, Munteanu, Lucia, *Liceul „Mihail Eminescu” Satu Mare*: [monografie 1634-1994], Oradea, Imprimeria de Vest, Oradea, 1994, p.74-75.

dans le Lycée *Eminescu*, depuis 1919, voilà une liste en ordre alphabétique, avec leurs noms et la période de leur activité dans cet établissement scolaire²⁷.

BIBLIOGRAPHIE / SITOGRAFIE

Certificat oficial din 10 mai 1922, înregistrat în arhiva Liceului *Mihail Eminescu* din Satu Mare cu Numărul 303-1922.

COSMA, GHEORGHE, POP OVIDIU T., COSMA ROZALIA, *Colegiul Național Mihail Eminescu Satu Mare: 150 de ani de învățământ liceal în limba română*: [monografie], Satu Mare, Editura Citadela, 2009, p.49, 52.

DR. SELEȘ, EUGEN, *Anuarul al VII-lea al Liceului de Stat Mihail Eminescu din Satu-Mare pe anul școlar 1925-1926*, Satu Mare, Tipografia , « Corvin » S.A. Română Satu-Mare, 1926, p. 55, 56, 77.

DR. SELEȘ, EUGEN, *Anuarul al X-lea al Liceului de Stat Mihail Eminescu din Satu Mare pe anul școlar 1928-1929*, Satu Mare, Librăria D. Șuta, p. 39.

DR. SELEȘ, EUGEN, *Anuarul al XVI-lea al Liceului de Stat Mihail Eminescu din Satu-Mare pe anul școlar 1934-1935*, Satu Mare, Tipografia Hirsch, 1938, pp. 54-75.

DR. SELEȘ, EUGEN, *Anuarul al XVIII-lea al Liceului de Stat Mihail Eminescu pe anul școlar 1936-1937*, Satu Mare, Tipografia Hirsch, 1938, pp. 55-61.

DR. SELEȘ, EUGEN, *Anuarul al XIX-lea al Liceului de Stat Mihail Eminescu pe anul școlar 1937-1938*, Satu Mare, Tipografia Hirsch, 1938, pp. 54-58).

Socolan, Aurel, Munteanu, Lucia, *Liceul « Mihail Eminescu » Satu Mare: [monografie 1634-1994]*, Oradea, Imprimeria de Vest, 1994, p. 51, 74,75, 108, 109, 119.

Statul personal completat de profesorul Lucien Demongeot la data de 4 mai 1922, înregistrat în arhiva școlii cu Nr. 288 din 1922 al Liceului *Mihail Eminescu* din Satu Mare.

Stat personal al domnului profesor Lucien Demongeot din 28 mai 1922, înregistrat în arhiva Liceului *Mihail Eminescu* din Satu Mare, cu numărul 341-1922.

STATUL PERSONAL al profesorului Lucien Demongeot, completat la data de 28 octombrie 1922, înregistrat cu nr.665/1992 din arhiva Liceului Mihail Eminescu Satu Mare.

STATUL PERSONAL completat de profesorul Henri Jacquier la data de 19 noiembrie 1923 în perioada în care era profesor titular de limba franceză la Liceul *Mihail Eminescu* din Satu Mare.

Uniunea Scriitorilor din România-filiala Cluj.

http://www.uniuneascrititorilorfilialacluj.ro/detalii_membri_575_JAQUIER-Henri.html

STATUL PERSONAL completat de profesorul Risser André Joseph completat la data de 6 martie 1931.

27 Bizău Adriana 1991-1995; Chirvai Stela 1987- 2010; David Ioan 1955- 1960; 1973-1989; Davidovici Alexandru 1944-1959; Demongeot Lucien 1919-1922; Dumitrescu Hermina 1954-1955; Dunoguer Louis 1922- 1923; Fodoca- Schnell Mariana 1976-1981; Ganev Tamara 1935-1936; Giurgea Elena 1974-1975; Ghita Aurel 1921- 1935; Groza Francisc 1919- 1946; Jacquier Henri 1923- 1924; Jiga Caius 1932- 1933; Kakassy Ioan 1961- 1964; Dr. Koos Francisc 1946-1947;1960 -1971; Kovacs Elena 1920-1921; Dr. Kavasi Dumitru 1919-1920; Lenarth Gheorghe 1973-1975; 1995-2015; Lörincz Emese 1994-1997; Lukatsy Gabriela 1960-1965; Maiorescu Luminița 1989-2013; Macedonescu Constanța1920- 1921; Mazurec Andrei 1961-1987; Milnarez Ludovic 1923- 1940; Molnar Mariana 1996-; Molnar Zoe 1944-1945; Peia Aurel 1935-1940; Podariu Teodor 1933-1934; Pop Dumitru 1948-1949; Popa Luminița 1980-1989; Popărescu Aurel 1934-1936; Radu Andrei 1936-1940; Radu Melania 1981-1985; Risser Andrei 1924- 1933; Sălăjan Mariana 1974-1975; Simu Cornel 1929-1930; Dr. Socolnic Dumitru 1925-1926; Stănescu Alexandrina 1930-1934; Șerbănescu Gheorghe 1934-1935; Török Magdalena 1963-1973; Ungureanu Luiza 1945-1947; Vasiliad Gheorghe 1945-1947.

STRATÉGIES DE CLASSE

PROJET DIDACTIQUE : L'EMPLOI DES TEMPS DU PASSE

prof. **Ortansa Ilona CHIȚĂ**
Liceul Tehnologic « Iordache Golescu », Găești

Classe : IXe

Niveau : B1

Manuel : Ed. Corint, L₁

Sujet de la leçon : *L'emploi des temps du passé, Bel-Ami*, de Guy de Maupassant

Type de leçon : Approfondissement des connaissances

Durée : 50 minutes

Compétences générales :

- Réception des messages transmis oralement ou par écrit en différentes situations de communication;
- Production de messages oraux ou écrits adéquats à un certain contexte.

Compétences spécifiques:

1.2. Identifier le sens global d'un message;

1.4. Identifier les détails des messages oraux ou écrits (authentiques);

2.1. Décrire (oralement / par écrit) des activités quotidiennes, des habitudes;

3.1. Rédiger des idées / opinions sur des thèmes d'intérêt dans une discussion / dans

les messages de réponse.

Compétences dérivées:

- Reconnaître les temps du passé: le passé composé, l'imparfait, le plus-que parfait;
- Employer correctement les temps du passé dans des contextes différents;

Méthodes et procédés: la conversation, l'observation, l'explication, l'écoute, l'exercice, le jeu didactique.

Ressources matérielles: le vidéoprojecteur, le tableau noir, l'internet, des fiches de travail.

Formes d'activité:

- a) activité individuelle: le travail sur les cahiers et au tableau noir, le travail sur des fiches;
- b) activité par groupes: le travail sur le texte de la chanson, l'exercice à compléter, le choix de la variante correcte.

L'évaluation:

- a) évaluation de l'activité collective (par des remarques);
- b) évaluation de l'activité individuelle (par des notes).

DEROULEMENT DE LA CLASSE

Nr. Crt.	Les étapes de la leçon	Activité de l'enseignant	Activité des élèves	Ressources	Stratégies didactiques	Durée
----------	------------------------	--------------------------	---------------------	------------	------------------------	-------

1.	La mise en œuvre	Le professeur salue les élèves, marque les absents (si est le cas) et fait une courte conversation situationnelle.	Les élèves saluent, disent les absents, et répondent aux questions du professeur.		Conversation frontale	2'
2.	Réactualisation des connaissances antérieurement acquises	Le professeur demande aux élèves quel a été leur devoir. Il fait passer des élèves au tableau noir pour écrire le devoir et il corrige les fautes d'orthographe et de prononciation, si nécessaire.	Les élèves font, dans leurs cahiers, les corrections qui s'imposent. Ils sont attentifs aux explications du professeur	Le tableau noir Le manuel Le brouillon	L'exposé, Le dialogue, L'explication	5'
3.	L'éveil de l'attention	Le professeur propose aux élèves une fiche de travail qui contient des verbes au passé que les élèves doivent les identifier. Annexe Le professeur demande aux élèves s'ils se rendent compte de quel problème de grammaire il s'agit; il annonce le titre de la nouvelle leçon L'emploi des temps du passé, Bel-Ami , de Guy de Maupassant et ses objectifs. Le professeur propose aux élèves une courte révision sur les temps du passé.	Les élèves repèrent les verbes au passé et ils devraient se rendre compte que le problème de grammaire concerne les temps du passé. Les élèves disent comment se forment l'imparfait, le passé composé et le plus-que-parfait.	La fiche de travail Le tableau noir	La conversation L'observation	10'
4.	Approfondissement des connaissances	Le professeur partage les élèves en cinq groupes et leur propose une fiche de travail pour approfondir leurs connaissances sur les temps du passé. Deux groupes ont toujours les mêmes exercices et le cinquième groupe a des exercices plus faciles parce qu'il est formé par des élèves qui sont débutants, ils ont étudié l'Allemagne au collège. Il distribue la fiche de travail numéro 1. Certains élèves doivent choisir la bonne forme, d'autres	Les élèves choisissent la bonne forme, associent l'imparfait avec l'infinitif et puis ils présentent oralement leurs réponses. Les élèves choisissent la bonne forme, ajoutent les terminaisons -ais ou -aient aux verbes et associent l'imparfait avec l'infinitif. Ils présentent leurs réponses.	Les fiches de travail Le tableau noir Les photocopies	L'exposition La conversation	23'

		<p>reconstituer le texte en y ajoutant les terminaisons -ait ou -aient et les débutants associer l'imparfait avec l'infinitif. (Le professeur propose de fiches en tenant compte du niveau des élèves)</p> <p>Le professeur propose aux élèves une deuxième fiche de travail - la fiche de travail numéro 2.</p> <p>La fiche est conçue toujours différenciée. Les uns doivent remplacer l'indicatif présent avec le passé composé, les autres doivent mettre l'auxiliaire qui convient et le cinquième groupe doit compléter les phrases avec des participes passés.</p> <p>Le professeur propose aux élèves une autre fiche de travail - la fiche de travail numéro 3.</p> <p>Les élèves doivent employer correctement le plus- que- parfait. Les élèves ayant un bon niveau de français doivent mettre les verbes entre parenthèses au plus- que- parfait, les autres ayant un niveau moins bon doivent mettre les mots en ordre et les débutants doivent reconstituer les phrases.</p>	<p>Les élèves lisent le texte et respectent les consignes : ils remplacent l'indicatif présent par le passé composé, complètent les points avec l'auxiliaire avoir ou être et complètent les phrases avec les participes passés donnés. Ils présentent leurs solutions.</p> <p>Les élèves mettent les verbes entre parenthèses au plus-que-parfait, ils mettent en bon ordre les mots et reconstituent les phrases.</p> <p>Les élèves présentent les variantes choisies.</p>			
6.	Évaluation	<p>Pour évaluer les connaissances acquises par les élèves le professeur leur propose un test d'évaluation ; ils doivent choisir la forme correcte des verbes au passé.</p>	<p>Les élèves choisissent la forme correcte des verbes au passé et présentent leurs réponses.</p>	<p>Les photocopies</p>	<p>Évaluation de l'activité individuelle</p>	5'
7.	L'indication du devoir	<p>Le professeur indique le devoir en fonction</p>	<p>Ils posent des questions.</p>	<p>Le tableau noir</p>	<p>L'explication</p>	3'

		<p>du degré de compréhension du problème de grammaire étudié :</p> <p>-Racontez un voyage en chemin de fer ou en voiture. Employer les temps du passé.</p> <p>-Racontez un fait divers en utilisant les temps du passé.</p> <p>-Découpez un fait divers dans un journal français ou sur l'internet.</p>			Le dialogue	
8.	Appréciation des élèves	Le professeur apprécie l'activité des élèves durant la classe par des remarques orales et aussi par des notes.	Les élèves font attention aux remarques du professeur. Ils peuvent aussi faire des remarques sur leur activité. Ils prennent des notes.		L'explication	2'

Annexe 1

« Le soir venu, Duroy, qui n'avait plus rien à faire, songeait à retourner aux Folies-Bergère, et s'est présenté au contrôle :

- Je m'appelle Georges Duroy, rédacteur à *La Vie Française*. Je suis venu l'autre jour avec M. Forestier, qui m'avait promis de demander mes entrées. Je ne sais pas s'il y a songé.

On consultait un registre. Son nom ne s'y trouvait pas inscrit. Cependant le contrôleur lui dit :

- Entrez toujours monsieur, et adressez vous-même votre demande à M. le directeur qui y fera droit assurément.

Il est entré, et presque aussitôt il rencontrait Rachel, la femme emmenée le premier soir.

Elle est venue à lui :

- Bonjour, mon chat. Tu vas bien ?
- Très bien, et toi ?
- Moi, pas mal. Tu ne sais pas, j'ai rêvé deux fois de toi depuis l'autre jour.

Duroy a souri, flatté :

- Ah ! ah ! et qu'est-ce que ça prouve ?
- Ça prouve que tu m'as plu et que nous recommenceront quand ça te dira.
- Aujourd'hui si tu veux.
- Oui, je veux bien.
- Bon, mais écoute... Il hésitait, un peu confus de ce qu'il allait faire :- C'est que, cette fois, je n'ai pas le sou, je viens du cercle où j'ai tout claqué. (Guy de Maupassant, *Bel-Ami*)

FICHE DE TRAVAIL NO.1

I.Choisissez la bonne réponse :

« Il **était** / **étaient** un peu gêné, intimidé, mal à l'aise. Il **portais** / **portait** un habit pour la première fois de sa vie, et l'ensemble de sa toilette **l'inquiétait** / **inquiétais**. Son pantalon, un peu trop large, **dessinait** /

dessinaient mal la jambe.»

(Guy de Maupassant, *Bel-Ami*)

II.Reconstituez le texte en y ajoutant les terminaisons –ait ou –aient.

« Paris, mois de juin. Il fait..... chaud. Georges Duroy sort..... d'un restaurant des Grandes Boulevards. Les femmes se retourn..... sur sa beauté. Mais, en poche, il ne lui rest..... que trois francs quarante. (Guy de Maupassant, *Bel-Ami*)

III.Associez l'imparfait avec l'infinitif :

Il choisissait	croire
Je voyais	connaître
Vous connaissiez	choisir
Elles croyaient	voir

FICHE DE TRAVAIL NO. 2

I.Mettez les verbes de l'indicatif présent au passé composé :

« Je **ne sais pas** trop où aller ce soir. Il **aime** les lieux pleins de filles publiques, leurs bals, leurs cafés, leurs rues. Il **se dirige** vers la Madeleine et **regarde** les gens assis aux terrasses. (Guy de Maupassant, *Bel-Ami*)

II.Complétez les phrases comme il convient : été, eu, venu, lu.

1. Tu asle roman « Bel-Ami » ?
2. Ils ontinvités chez Forestier.
3. Georges Duroy abesoin de l'aide de son ami, Charles Forestier.
4. Il est..... à Paris pour gagner sa vie.

III.Mettez l'auxiliaire « avoir » ou « être » devant le participe passé pour former le passé composé :

« J' crevé de faim, tout simplement. Une fois mon temps fini, j' voulu venir ici pour faire fortune ou plutôt pour vivre à Paris ; Ilsouri en regardant passer la foule. Charles Forestier s' mis à tousser.

(Guy de Maupassant, *Bel-Ami*)

FICHE DE TRAVAIL NO. 3

I.Mettez les verbes entre parenthèses au plus-que-parfait de l'indicatif :

« Son père et sa mère (**tenir**) un cabaret où les bourgeois des faubourg venaient déjeuner le dimanche. Ils (**vouloir**) faire de son fils un monsieur, et l' (**mettre**) au collège. Ses études finis et son baccalauréat manqué, il (**partir**) pour le service avec l'intention de devenir officier, colonel, général. ...»

(Guy de Maupassant, *Bel-Ami*)

II.Mettez les mots en ordre pour constituer des phrases :

- rapidement. / s'était/ Clotilde/ assit
- avait/ son/ écrit/ article. / Il
- chez/ Ils/ venus/ étaient/ les Forestier.
- avait / surpris. /regardé /Duroy / l'

(Guy de Maupassant, *Bel-Ami*)

III.Reconstituez les phrases :

1. Nous avait été obsédé par l'image de Clotilde.
2. Ils n'avais pas toléré la jalousie et le contrôle.
3. Duroy étaient partis à la campagne, en Normandie.
4. Je avions quitté la salle à manger pour aller prendre du café.

TEST D'EVALUATION

Choisissez la variante correcte :

1. Madame Forestier.....Duroy d'un regard protecteur.
 - a) couvrait
 - b) couvrais
 - c) couvraient
2. Une visite à Madame Walterun peu Duroy.
 - a) gênaï
 - b) gêniez
 - c) gênaï
3. Madame de Marelle.....la porte de la loge.
 - a) avait ouvri
 - b) avait ouvert
 - c) avais ouvert
4. Son camarade l'des pieds à la tête.
 - a) a regardé
 - b) ai regardé
 - c) avions regardé
5. Duroyla rédaction de bonne heure pour avoir le temps de s'habiller.
 - a) a quitté
 - b) est quitté
 - c) ont quitté
6. Laurine l'Bel-Ami.
 - a) avait baptisé
 - b) était baptisé
 - c) avait baptisé

BIBLIOGRAPHIE

Texte-support : MAUPASSANT, Guy de, *Bel-Ami*, Paris, Gallimard, 1973.
HATUEL, Domitille, MAUPASSANT, Guy de, *Bel-Ami*, FLE A2, Recanati- Italie, Eli S.r.l.,
Pierre Bordas et fils, 2013.

LA MOTIVATION DE L'APPRENANT

prof. **Maria CIUC**
Scoala gimnaziala Stroiesti, Suceava

L'un des objectifs les plus importants de notre profession – celle de professeur de français langue étrangère (FLE) –, est de faire sortir nos apprenants de la routine, d'essayer de transformer la salle de classe en un espace où il se passe quelque chose.

C'est pourquoi le professeur de français a le devoir de montrer que la langue qu'il enseigne est une langue vivante et il doit motiver l'apprentissage de cette langue. Cette motivation va dépendre du succès ou de l'échec de la relation enseignant - apprenant.

Je peux dire que les enseignants de français sont en quelque sorte les ambassadeurs de la langue et de la culture française. Sans connaître la culture et la civilisation liées à une langue étrangère il est impossible de converser, d'entrer en contact avec les natifs de la langue respective. Il faut sentir l'authenticité d'une langue pour pouvoir la parler.

Pour créer le désir d'apprendre on doit créer une stratégie par l'intermédiaire de laquelle on puisse réaliser un lien affectif positif entre l'élève et la langue. À partir de l'analyse de la situation d'enseignement/apprentissage, il est extrêmement important de définir tout d'abord, de manière claire et précise, des objectifs réels, en fonction des besoins des élèves, et des objectifs réalistes, en fonction de leurs particularités et des moyens disponibles. On doit envisager l'apprentissage du français comme une approche qui fait appel à tous les sens: l'ouïe, le toucher, le goût, l'odorat, la vue. Et de là le besoin de diversifier les outils pédagogiques.

En tant que professeur, on profite premièrement des manuels, qui ne sont que des recueils de documents et d'activités qui répondent aux exigences de la méthodologie choisie par les autorités éducatives. Un bon manuel doit favoriser les échanges authentiques entre les apprenants, présenter un contenu socioculturel riche, proposer des documents authentiques, équilibrer les activités communicatives et celles qui concernent le fonctionnement de la langue, proposer des fiches d'autoévaluation. Mais il semble impossible qu'un manuel puisse satisfaire tous les besoins de l'enseignant. Alors, à part les manuels, celui-ci va consulter des matériels complémentaires, qui proposent des gammes entières d'activités, des supports variés (sonores, visuels, audiovisuels etc.), afin d'inscrire la langue enseignée dans la réalité socioculturelle du/des pays qui la parle/nt.

La langue n'est pas seulement un élément constituant de la culture, elle est aussi un moyen d'accès aux événements culturels. Les différentes cultures (nationale, régionale, sociale) auxquelles une personne peut avoir accès ne coexistent pas dans l'isolement, ou côte à côte, dans sa compétence culturelle. Elles s'opposent et interagissent activement pour produire une compétence intégrée et enrichie, multiculturelle, l'une des composantes de la compétence plurilinguistique. (CCRLS, p. 12)

Dans la classe de FLE, le choix des documents et des situations authentiques doit tenir compte non pas seulement des compétences qu'il faut former, mais aussi du niveau linguistique de l'apprenant, de sa sensibilité, de son imagination, de l'âge, du contexte de l'utilisation des documents. Il ne faut pas oublier que bien communiquer signifie connaître la langue et savoir s'en servir en fonction des différents contextes sociaux. Les élèves doivent comprendre que « le langage s'inscrit dans des relations de pouvoir; la parole contribue à influencer, transformer, ou détruire celui qui l'écoute. » (C. Bachman et alii, *Langage et communications sociales*, p. 9).

C'est pourquoi le choix des documents authentiques reste difficile à faire et l'emploi maladroit d'un tel document, au lieu d'introduire l'apprenant dans une situation de communication vraisemblable, peut le plonger dans la confusion parce qu'il ne sait pas encore les règles sociales d'utilisation de ses connaissances ou les normes d'interaction entre les individus.

Par un document authentique, on peut enseigner un problème de grammaire, une expression nouvelle, mais il ne faut jamais oublier de préciser le contexte culturel, économique et/ou social où le document a été produit. Pour former une compétence authentique en FLE il faut, donc, choisir avec beaucoup de souci ce qu'on emploie dans la salle de classe parce que l'utilisation des documents authentiques rend les apprenants capables de modifier la perception qu'ils ont de leur propre culture pour pouvoir en aborder une autre.

Pour faire participer l'apprenant à l'acte d'enseignement nous devons le rendre partenaire, nous devons savoir garder le dialogue avec celui-ci parce que notre principal objectif pédagogique est de **donner l'envie d'apprendre**.

Avantages et inconvénients du document authentique

Face au grand nombre de méthodes qui existent, et en dépit du renouvellement de celles-ci, il est toujours compliqué d'opter pour l'une d'entre elles puisque aucune ne répondra spécifiquement au public auquel on doit s'adresser. Par ailleurs, les pré-requis culturels exigés aux apprenants et les stéréotypes propagés par les méthodes commercialisées ne représentant que quelques-uns des inconvénients à dépasser, la création de matériel didactique devient une mise face auquel, cependant, un contrat s'impose à l'enseignant en même temps qu'une grande capacité à évaluer et à s'auto évaluer.

Atouts

Les raisons qui font du document dit « authentique » un support privilégié pour l'enseignement/apprentissage sont au nombre de trois après l'opinion d'Evelyne Bérard (*L'approche communicative. Théories et pratiques* 1991).

1. Un apprenant au niveau débutant peut être motivé positivement s'il peut comprendre des échanges réels: l'utilisation des documents authentiques se justifierait donc au niveau de la motivation.

2. L'utilisation du document authentique est un des éléments qui permettra de favoriser l'autonomie d'apprentissage de l'élève. Cet argument en faveur du document authentique repose en fait sur l'hypothèse suivante: si on développe dans la classe des stratégies de travail par rapport aux documents authentiques, l'apprenant pourra réinvestir ces stratégies en dehors de la classe, ceci veut dire que l'objectif « apprendre à apprendre » est aussi important que le contenu des documents.

Pour un apprenant situé dans un milieu non francophone cet argument est très important, car bien souvent, c'est le seul contact avec les médias (presse écrite, radio, cinéma) qui leur permettra de prolonger l'enseignement reçu dans la classe et qui constituera en quelque sorte l'environnement linguistique inexistant.

3. Le troisième argument touche à la langue enseignée, aux contenus d'enseignement/apprentissage. Le document authentique (écrit, sonore, vidéo) permet de travailler sur une mise en relation des énoncés produits avec les conditions de production; on effectue dès lors un travail non seulement sur les aspects linguistiques mais sur la dimension pragmatique du langage et sur les usages sociaux.

Limites

Des inconvénients limitent l'exploitation des documents authentiques en classe de langue; d'abord, ils ne peuvent pas obligatoirement constituer le support essentiel d'un cours, ni le fondement unique d'un programme, notamment aux niveaux débutant et intermédiaire.

D'autre part, on remarque un décalage entre le niveau de langue du document et celui du public, les objectifs pédagogiques manquent de précision, le document est chargé d'informations. Les pré-requis culturels imposés aux apprenants et les stéréotypes propagés représentent d'autres inconvénients à dépasser. Ensuite, ils ne peuvent pas être considérés comme une panacée-miracle aux différents problèmes levés par l'enseignement d'une langue étrangère, ils n'ont de sens que dans le cadre d'un programme méthodologique précis et cohérent. Aujourd'hui, l'aisance avec laquelle les enseignants peuvent accéder à un nombre illimité de documents provenant de France et de l'espace francophone, risque de déplacer cet enseignement de la «civilisation» vers l'actualité, l'événementiel.

Une classe de langue étrangère basée sur l'utilisation des documents authentiques suppose que plusieurs conditions soient respectées. Car il paraît que le problème se situe surtout au niveau du choix des documents, de leur utilisation, de leur insertion dans le projet pédagogique d'ensemble.

Il est évident que prendre un document dit authentique pour le faire pénétrer dans la salle de classe, c'est le couper de ses conditions de réception ordinaire, alors on ne doit pas ignorer certaines difficultés:

- l'éventail de documents disponibles à l'étranger pour l'enseignement de FLE n'est pas forcément très étendu;
- si les documents provenant des médias sont très accessibles (malgré les problèmes de droit), certains types de documents sont plus difficilement enregistrables;
- il est parfois difficile pour un enseignant, ayant des conditions de travail parfois lourdes, d'organiser, de sélectionner des documents;

Cependant l'utilisation de documents authentiques est la plupart du temps rejetée pour les raisons suivantes:

- les documents authentiques sont trop difficiles au niveau débutant. Ceci peut s'expliquer par le fait qu'ils impliquent des progressions et des techniques de travail différentes de celle proposées par les MAV pour des enseignants qui dans la plupart des cas ont été formés aux méthodes traditionnelles ou audiovisuelles;
- l'organisation d'un cours pour débutants à partir de documents authentiques n'est pas forcément évidente, et le problème central n'est pas celui du document authentique, mais celui de son insertion dans l'ensemble du cours.

Les textes doivent être choisis avec soin pour ne pas introduire en même temps trop de mots et des expressions nouvelles. Dans ce cas il serait possible de surcharger l'attention de l'étudiant qui ne restera qu'au niveau de l'apprentissage de nouveaux mots, sans comprendre le message, sans pouvoir le communiquer.

En conclusion, le vocabulaire et la grammaire ne doit pas être vues et apprises, indépendamment, mais comme partie d'un tout, les éléments de base de la communication du savoir-faire, qui comprendra les niveaux suivants: vocabulaire, grammaire, analyse de texte pragmatique et culture. Par conséquent, les documents sélectionnés, les méthodes utilisées et le système d'évaluation permettront de développer les compétences de communication.

Le choix des documents peut s'effectuer par rapport à la situation d'apprentissage, par rapport aux besoins des apprenants. Il est possible d'établir une liste des situations de communication dans lesquelles l'apprenant aura à utiliser la langue et choisir des documents en fonction de cet inventaire.

Quant au choix du support: sonore, écrit ou vidéo, il se fera par rapport aux aptitudes que l'on va chercher à développer.

Tous les documents de la vie quotidienne ne sont pas utilisables dans la salle de classe. Certains documents font appel pour l'apprenant à un ensemble de références socioculturelles, ou à une variété de langue particulière. Lorsque le document n'est pas adapté au niveau du

public, l'exploitation qui en sera faite risque de se transformer en une explication de textes des plus classiques.

FICHES PÉDAGOGIQUES – LE TEXTE LITTÉRAIRE

Les Misérables – Victor Hugo

Objectifs communicatifs :

- lire et comprendre un fragment littéraire
- exprimer son opinion
- rédiger un texte à partir du fragment présenté

Objectifs linguistiques :

- décrire une personne/un personnage

Objectifs culturels:

- découverte d'un écrivain français

Niveaux: B1 - B2

Matériel requis

Photocopies d'un extrait du roman *Les Misérables*, de Victor Hugo

Mise en route

Courte introduction concernant l'œuvre de Victor Hugo.

Découverte du document

Lecture silencieuse du fragment proposé.

Travail en groupe

Les circonstances

- *Quel est le genre du texte et quelles sont les intentions de l'auteur?*
- *Le fragment est extrait d'un livre traduit en roumain. Est-ce que tu as lu ce livre / voudrais-tu la lire? Pourquoi?*

Le personnage principal

- *Relevez tous les éléments qui vous permettent de faire le portrait de Cosette: âge - situation de famille – aspect physique etc.*
- *Qu'est-ce qui, dans ce passage, vous fait comprendre que Cosette menait une vie malheureuse?*

(Réponses estimées: maigre et blême, ses yeux éteints à force d'avoir pleuré, elle grelottait toujours, la crainte...)

Les rapports avec les autres

- *Quelle est la relation avec sa maîtresse?*
- *Choisissez les mots qui expriment le mieux cette relation.*
- *Identifiez les passages qui justifient votre choix.*

(Réponses estimées: farouche, venimeux, la crainte)

- *Essaie d'identifier les moyens utilisés par l'auteur pour décrire son personnage.*
- *Relevez les termes qu'on doit utiliser dans la description d'un personnage.*
- *Quel est le registre de langue utilisée?*

- *Quelles sont les figures de style les plus courantes?*

(Réponses estimées: aspect physique et traits de caractère, passions; registre de langue courant; comparaisons...)

Le récit

- *Quelle est la personne et le temps utilisées?*
- *C'est un texte de fiction ou non-fiction?*
- *Dans quelle catégorie peut-on placer ce texte?*
- *Quelle est la catégorie grammaticale la plus utilisée dans ce fragment?*
- *le nom?*

- le verbe?
- l'adjectif?
- le pronom?
- Le fragment est: frappant - sentimental - pittoresque – objectif...?

Le lexique

- Expliquez les termes suivants : grelottait, la crainte, frottait, balayait, les grosses besognes, nulle pitié, farouche.

(Réponses estimées: trebăluia, teamă, freca, mătura, treburile cele mai grele, nici o milă, răutăcioasă)

Vos impressions

Expression orale

- Que pensez-vous de Cosette et de son existence d'après ce que vous avez lu dans cet extrait?

- Connaissez-vous quelqu'un qui lui ressemble ? Expliquez.

Expression écrite

A partir du texte étudié, rédige le portrait d'un enfant / d'un copain que tu connais bien.

Les Misérables – de Victor Hugo

« Cosette était laide. Heureuse, elle aurait peut-être été jolie. Cosette était maigre et blême. Elle avait près de huit ans, on lui en aurait donné à peine six. Ses grands yeux enfoncés dans une sorte d'ombre profonde étaient presque éteints à force d'avoir pleuré. Comme elle grelottait toujours, elle avait pris l'habitude de serrer ses deux genoux l'un contre l'autre. Ses jambes nues étaient rouges... Le creux de ses clavicules était à faire pleurer. Toute la personne de cette enfant, son allure, son attitude, le son de sa voix, ses intervalles entre un mot et l'autre, son regard, son silence, son moindre geste exprimaient une seule idée: la crainte. Cosette montait, descendait, lavait, brossait, frottait, balayait, courait, haletait, remuait des choses lourdes, et, toute chétive, faisait les grosses besognes. Nulle pitié; une maîtresse farouche, un maître vénéneux. »

BIBLIOGRAPHIE

- BARRON-CARVAIS, A., « La bande dessinée Paris », Presses Universitaires de France, 1994
- BERARD, E., « L'approche communicative. Théorie et pratiques » Paris, Clé International, 1991
- BESSE, H. et MOIRAND, S « Audio-visuel et enseignement du français » Langue française, Larousse, 1999
- FRUNZA, M., « Le discours publicitaire en français contemporain » Iasi, Editura Demiurg, 2007
- LEBRE-PEYTARD, M « Situations d'oral, documents authentiques: analyse et utilisation », Paris, CLE International, 1990
- ZARATE, G.,« Enseigner une culture étrangère » Paris, Hachette, 1986

FICHE PEDAGOGIQUE « MA MAISON »

prof. **Mihaela CUCIUREANU**
Scoala « Octavian Goga », Baia Mare

Classe : VI^e LV2 (II^e année d'étude)

Niveau des élèves : A1

Manuel : Colette Samson, **Amis et compagnie 1**, Éditions CLE International, 2008

Unité d'apprentissage : *Ma maison*

Contenu : *Ma chambre* (situer des objets dans l'espace)

Acte de parole : **Décrire sa chambre**

Type de leçon: Leçon d'acquisition et de fixation (mixte)

Durée des activités : 50 minutes

Présentation succincte : La fiche pédagogique que nous proposons est la deuxième d'une série de 4 séances proposées sur le thème du logement, appliquées en classe au milieu du premier semestre de l'année scolaire, lors de l'acquisition/fixation des connaissances. La séquence pédagogique que nous proposons est destinée à sensibiliser les apprenants à l'activité de compréhension de l'oral.

Pré - requis : le lexique concernant les pièces d'une maison et les meubles

Compétences visées, conformes au CECR niveau A1 :

1. Compréhension de l'oral
2. Production orale

Nature des supports : le livre de l'élève, les cahiers des élèves, la fiche apprenant ; un lecteur de CD, un CD avec l'enregistrement, des dessins faits par les élèves (*Ma chambre*)

Types d'exercices utilisés : entretien dirigé, Vrai/Faux, réponse aux questions

Difficultés anticipées : Il est possible que les apprenants ne se rappellent pas tous les mots, qu'ils soient timides et qu'ils ne répondent pas à toutes les questions. Pour dépasser ces difficultés, l'enseignant va les guider, faire des rappels ou donner des explications supplémentaires, afin de les encourager à prendre la parole.

Objectif opérationnel : À la fin de la classe, les apprenants seront capables de décrire leur chambre, en utilisant les mots et les prépositions de lieu appropriées

Ressources : dessins des apprenants, de la craie, le tableau noir

Formes d'organisation de la classe : frontale et individuelle

Méthodes et procédés : la conversation, l'explication, l'entretien dirigé, l'exercice.

DEMARCHE PEDAGOGIQUE

Notre proposition

Déroulement	Rôle de l'enseignant	Activités des apprenants	Supports utilisés	Modalités de travail	Remarques
Activité 1 (<i>organisation de la classe, annonce des objectifs et des tâches</i>)	Assure la mise en train et la compréhension des tâches.	Suivent attentivement la présentation		Frontale	Etape de motivation (2 minutes)
Activité 2	Met en place un entretien dirigé	Répondent oralement aux	Les dessins des apprenants	Frontale	Révision du lexique « ma

<i>Vérification des pré-requis (avant l'écoute du document sonore)</i>	afin de faire une brève révision du lexique.	questions en se servant de leurs dessins déjà affichés dans la salle de classe sous forme d'exposition.			maison-ma chambre » (5 minutes)
Activité 3 <i>Introduction de nouveaux acquis</i>	Guidage et aide à la mise en place de l'activité d'écoute (distribue la fiche-apprenant, assure la compréhension des consignes et des questions, explique les mots mal compris ou inconnus).	Résolvent la tâche de travail marquée sur la fiche apprenant.	Le lecteur de CD Le CD avec l'enregistrement du document sonore Fiche apprenant (<i>Activité 1</i>)	Individuelle	Étape de compréhension de l'oral (10 minutes)
Activité 4 <i>Introduction de nouveaux acquis</i>	Fait observer aux apprenants l'image et les prépositions (<i>sur, sous, dans, entre</i>) écrites au tableau, dans des phrases modèle. Explique leur emploi pour situer les objets dans l'espace. Insiste sur la question : <i>Où est... ?</i>	Suivent attentivement les explications données par l'enseignant.	Fiche enseignant (<i>Activité 2</i>) Les cahiers des apprenants	Frontale	Travail sur les prépositions de lieu (10 minutes).
Activité 5 <i>Renforcement des acquis</i>	Guidage et aide à la mise en place d'un exercice <i>Vrai / Faux</i> .	Cochent la variante correcte	Fiche apprenant (<i>Activité 2</i>)	Travail frontal, mise en commun	(7 minutes)

<p>Activité 6 <i>Production orale</i></p>	<p>Guidage et aide à exercer, à l'oral, la description d'une chambre.</p>	<p>Construisent des phrases simples pour décrire leurs chambres, d'abord par écrit. Ensuite, des volontaires les présentent à l'oral.</p>	<p>Les dessins faits par les apprenants Fiche apprenant, (Activité 3)</p>	<p>Frontale et individuelle</p>	<p>(10 minutes)</p>
<p>Assurer le feedback</p>	<p>Dessine au tableau 3 « émoticônes » et invitent les apprenants à venir au tableau et à marquer un X sous l'image qui représente le mieux leur état d'esprit à la fin de la classe.</p>	<p>À tour de rôle, les élèves viennent au tableau et écrivent un X sous l'émoticône préférée.</p>	<p>Les émoticônes</p>		<p>(5-6 minutes)</p>

FICHE ENSEIGNANT

Activité 1 - Entretien dirigé

- *Tu habites dans une maison ou dans un appartement ?*
- *Il y a combien de pièces dans ta maison/ton appartement ? Nomme-les !*
- *Tu as une chambre à toi ?*
- *Qu'est-ce qu'il y a dans ta chambre? Regarde ton dessin collé au mur et réponds.*

Activité 2 – Questions-réponses

- *Où est l'ordinateur ?*
- *L'ordinateur est sur le bureau.*
- *Où est le cahier ?*
- *Le cahier est sous la chaise.*
- *Où est le fauteuil ?*
- *Le fauteuil est entre le lit et l'armoire.*
- *Où est le pull ?*
- *Le pull est dans la commode.*

Transcription du document sonore :

Voilà, c'est ma chambre. Il y a une commode et une armoire. Tu vois ma perruche sur la commode ? J'ai aussi des livres sur ma commode. Des livres, j'en ai partout : sur mon bureau, sous l'armoire, sur mon lit. Mon chat aime bien dormir sur mon lit. Entre le lit et l'armoire il y a un fauteuil vert. Sur le fauteuil, regarde ! La robe de la fée. Le chapeau de la fée est où ? Ah, oui ! Dans l'armoire. Et sous l'armoire il y a mes skis. Tu vois mon bureau ? J'adore ma lampe ! Sur mon bureau il y a aussi mon ordinateur, ma trousse et mon portable. Sur la chaise, tiens, il y a un cahier. Où est mon pull ? Ah, oui ! Dans la commode. Et mon sac est sur le tapis. Dans ma chambre je peux regarder mes photos, jouer à l'ordinateur, faire la cuisine, travailler pour le collègue et...rêver.

FICHE APPRENANT

Compréhension de l'oral

Activité 1 : Regarde attentivement l'image suivante, écoute bien et réponds aux questions :



- a. Quelle pièce est représentée sur l'image ? Écris la réponse.
.....
- b. Qu'est-ce qu'il y a dans la pièce? Écris dix noms d'objets que tu entends dans la description:
.....
.....
.....

Activité 2 : Regarde de nouveau l'image. Lis les phrases. Vrai ou Faux? Coche la bonne case.

	Vrai	Faux
1. Sur la commode il y a des livres.		
2. Il y a aussi des livres sur le bureau.		
3. Le fauteuil est entre l'armoire et le lit.		
4. Les skis sont sous l'armoire.		
5. Dans la chambre on peut faire beaucoup d'activités.		

Production orale

Activité 3 : Décris oralement ta chambre. Aide-toi de ton dessin. Utilise tous les mots et les prépositions que tu connais.

Exemple : Dans ma chambre il y a un bureau, une armoire et un lit. Sur mon bureau j'ai des livres et des cahiers. Entre le lit et le bureau il y a un tapis orange, etc.

BIBLIOGRAPHIE

MATHÉ, Maurice. (coord), *Guide d'élaboration de fiches pédagogiques, l'équipe de concepteurs de fiches pédagogiques CREFECO/OIF*, 2012

MINISTERUL EDUCAȚIEI, CERCETĂRII ȘI TINERETULUI, *Programa școlară revizuită. Limba franceză pentru clasele V-VIII, Limba modernă 2*, București, 2008

SAMSON, Colette, *Amis et compagnie 1-méthode de français*, CLE International, 2008

ENSEIGNER/APPRENDRE L'EXPRESSION DE LA QUANTITÉ DANS LA CLASSE DE FLE

prof. **Lucia Oana FODOR**
Liceul « Vasile Lovinescu » Fălticeni

Nous considérons que l'enseignement de la grammaire représente un point central dans le processus d'apprentissage d'une langue étrangère, car la cohérence et la cohésion de notre discours passe aussi par l'observation des règles de grammaire et, en même temps, nous offre la possibilité d'être sensibilisés aux contextes socioculturels de l'emploi d'une langue étrangère. L'approfondissement de l'expression de la quantité dans la classe de FLE représente un processus dont le résultat s'avèrera être bien utile, étant donné que certains aspects liés à ce thème peuvent poser des difficultés bien réelles à un apprenant roumain, vu que le système langagier français ne recoupe pas en totalité le système langagier roumain. Très actuels et fréquents, les quantificateurs restent indispensables et nécessaires lorsque l'on se propose d'exploiter les documents authentiques.

Nous allons soumettre également à l'analyse *dans une perspective actionnelle* la pédagogie par tâche qui constitue « un moyen de placer les élèves au centre du processus d'apprentissage en créant un cadre interactionnel qui les amène à résoudre ensemble des problèmes de langue pour répondre à des besoins communicatifs. » (Lions-Olivieri, Liria, 2003 :80). Les notions linguistiques qui expriment la quantité (*les numéraux et les adjectifs numéraux, l'article indéfini, l'article partitif et le pronom adverbial « en » à valeur quantitative, les pronoms et les adjectifs indéfinis, les noms qui désignent des quantités et unités de mesure, les adverbes de quantité*) sont abordées à travers des tâches concrètes et des activités didactiques dynamiques qui ont le rôle de mobiliser et de canaliser les apprenants vers le développement de compétences multiples. Notre travail vise à décloisonner la théorie et la pratique, en rendant compte de la recherche de manière accessible et en proposant des applications pédagogiques aux hypothèses méthodologiques nouvelles surtout *la didactique intégrée, l'intercompréhension et l'interculturalité*. La gamme diversifiée des tâches et des activités proposées pour aborder et consolider les notions englobées par l'expression de la quantité en classe de FLE, est conçue et structurée selon les particularités du niveau des apprenants, de manière à ce qu'ils ne soient pas en difficulté de les accomplir. Les items proposés sont réalisés ayant en vue un développement progressif et, en même temps, ils ont le rôle de motiver et de stimuler les apprenants à approfondir les acquis linguistiques. Chaque consigne est formulée et choisie pour exploiter les trois composantes du CECRL (*linguistique, sociolinguistique et pragmatique*), mais en même temps, elle est axée sur *la composante dominante* de l'activité de façon à ne pas créer des problèmes aux apprenants entraînés dans la démarche didactique.

Tâches et activités visant la consolidation des composantes linguistique, sociolinguistique et pragmatique dans l'expression de la quantité

FICHE D'APPRENTISSAGE

Niveau des apprenants : A2-B1 (A2- Niveau Intermédiaire ou de Suivre, Niveau B1 - Niveau Seuil)

1. Dites le contraire en employant des adjectifs indéfinis qui expriment une quantité nulle ou positive partielle (composante linguistique et composante pragmatique) :

Elle a fait de nombreuses missions en Afrique.
Toutes les vignes seront arrachées.
Beaucoup d'arbres fruitiers doivent être traités.
Mon enfant a fait des progrès énormes.
Il est très bon en français.
Il n'a pas écrit des articles pour le journal de l'université.
Il est fort en sciences physiques.

2. Dans les proverbes qui suivent, soulignez le pronom indéfini de la quantité, puis indiquez à quelle situation de communication ils correspondent (*composante sociolinguistique, composante linguistique et composante pragmatique*) :

*Nul n'est censé ignorer la loi.
Chacun pour soi et Dieu pour tous.
Tout est bien qui finit bien.*

- a) Une jeune fille de condition moyenne obtient du roi, qui est guéri d'une maladie grave, d'épouser Bertrand, compte de Roussillon, qu'elle aime. Mais le jour de son mariage, Bertrand abandonne Héléne qu'il méprise. Cependant l'amour d'Héléne triomphera car Bertrand reviendra près d'Héléne et ils seront très heureux.
- b) Je lui ai conseillé de s'occuper de ses affaires et pas de celle des autres. Celles des autres ? Il y a là-haut, dans le ciel, quelqu'un qui s'en occupera.
- c) Pour sa défense elle n'a su dire qu'une chose : « Je ne savais pas que c'était interdit. » Or, cet argument-là, personne n'a le droit de l'utiliser.

3. Exprimez la quantité nulle ou pas très importante en donnant des réponses aux questions ci-dessous (*composante linguistique et composante pragmatique*) :

A-t-il mangé quelque chose ?
Avez-vous dit quelque chose ?
A-t-elle écrit plusieurs poésies ?
As-tu trouvé quelque chose dans la bibliothèque ?
Leur avez-vous proposé plusieurs offres de vacances ?
Lui as-tu reproché quelque chose ?

4. De quels ingrédients a-t-on besoin pour préparer une salade niçoise ? Rédigez la recette en utilisant les articles partitifs (*composante linguistique, composante sociolinguistique et composante pragmatique*) :

Dans une salade niçoise, il faut mettre :
- des concombres,

.....

5. Vous avez quelques adverbes de quantité placés à la fin de chaque phrase ci-dessous. Récrivez les phrases en plaçant correctement l'adverbe de quantité, en tenant compte de la présence de l'article partitif (*composante linguistique et composante pragmatique*) :

1. Ma sœur a des amis. (peu)
2. Il y a de la place pour tous les invités. (assez)

3. J'ai mis du sucre dans ce gâteau. (trop)
4. Ces vacances elle a du temps pour ses loisirs. (plus)
5. Est-ce que ta sœur a des enfants? (combien)
6. Il y a du monde au hypermarché. (plein)

6. Écrivez une lettre à un(e) ami(e) qui veut maigrir et qui a pris du poids pendant les dernières vacances (*composante sociolinguistique, composante linguistique et composante pragmatique*). Dans votre lettre vous lui conseillez un menu idéal pour perdre du poids : les entrées, les plats, les boissons, etc.... Vous lui indiquez ce qu'il (elle) doit éviter de prendre, les quantités à prendre, de faire d'autres types d'activités complémentaires. (environ 200 mots)

7. Quels sont vos habitudes alimentaires ? Répondez aux questions, en utilisant des noms qui expriment des quantités (*composante sociolinguistique et composante pragmatique*) :

1. Combien de lait bois-tu par semaine ? Combien d'eau bois-tu par jour ?
2. Combien de pain manges-tu par jour ?
3. Manges-tu beaucoup de fruits ?
4. Combien de légumes consommes-tu par semaine ?
5. Combien de viande consommes-tu par semaine ?
6. Est-ce que vous mangez du poisson ? Combien ?
7. Des saucissons, vous en mangez ? Combien par semaine ?

BIBLIOGRAPHIE

BOULARÈS, Michèle et FRÉROT, Louis-Jean, *Grammaire progressive du français. Niveau avancé*. Paris : CLE International ;

CARÉ, Marc-Jean et DEBYSER, Francis, *Jeu, langage et créativité*. Paris, Hachette, 1991 ;

Cadre Européen Commun de Référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer. Division des Politiques Linguistiques. Strasbourg, 2000 ;

GHERASIM, Paula, *Grammaire conceptuelle du français. Morphosyntaxe. Syntaxe*. Iași : Demiurg, 2010 ;

LE GOFFIC, Pierre, *Grammaire de la phrase française*. Hachette : Supérieur, 1993 ;

GRANDET, Eliane et CORSAIN Martine, *Activités pour le Cadre Européen Commun de référence. Niveau B2*. Paris: CLE International, 2010 ;

NIQUET, Gilberte, *Evaluation des connaissances et mise à niveau*. Paris : Classiques Hachette, 1981 ;

OLIVIERI-LIONS, Laure Marie et LIRIA, Philippe, *L'approche actionnelle dans l'enseignement des langues*. Paris : Maisons des langues, 2003.

LE PRINCIPAL OUTIL D'ÉVALUATION EN PRODUCTION ORALE : LA GRILLE

prof. **Raluca MARTINESCU**
Colegiul Național Bănățean, Timișoara

On s'aperçoit trop souvent qu'un apprenant est évalué de manière subjective en expression orale, alors qu'il s'agit pour lui de la compétence la plus difficile à maîtriser, la plus angoissante.

L'apprenant peut avoir à s'exprimer lors de diverses tâches :

- produire des répliques lors d'un jeu de rôles (dialogue simulé) ;
- présenter son point de vue sur un sujet simple
- répondre à un interlocuteur
- défendre son point de vue, argumenter, réfuter un argument, nier
- présenter des informations contenues dans un document
- résumer un document sonore, audiovisuel, textuel
- réaliser une synthèse d'un document
- réaliser un entretien comme certaines épreuves du DELF et DALF

Là encore, nous ferons référence aux descripteurs généraux de la compétence de production orale du *Cadre* afin de savoir ce que l'on est en droit d'exiger de nos apprenants en fonction de leur niveau.

La production orale met en jeu des éléments qui peuvent interférer dans l'évaluation, comme des aspects du savoir-être de l'apprenant. Cela présente une difficulté dans le travail de l'évaluateur à l'oral.

Chaque exercice que nous proposons à l'oral a besoin d'une grille d'évaluation particulière, et de critères qui lui sont adéquats.

LES CRITERES D'UNE GRILLE D'ÉVALUATION POUR L'ORAL

La compréhension de la consigne : Ce critère rentre en ligne de compte dans les niveaux avancés, mais pas dans les niveaux débutants ou intermédiaires, car on doit en tant qu'enseignant vérifier si l'apprenant a bien saisi la tâche qui lui était demandée.

Le respect de la consigne : il s'agit d'un critère essentiel qui doit être sanctionné dans la note finale.

La phonétique/prosodie/fluidité : là encore, il faut faire attention au niveau de l'étudiant. Si l'on se réfère au *Cadre*, il est dit que étudiants de niveau A1 et A2 peuvent hésiter, prendre des pauses, avoir une prononciation hésitante. Ce critère sera moins sanctionné dans les niveaux A1, A2 qu'à partir du niveau B2 par exemple. L'intonation expressive peut encore être imparfaite en B1.

La morphosyntaxe : On jugera dans cette partie de l'emploi des temps, de la correction des conjugaisons, des accords, de la construction des phrases...sur ce dernier point, il est attendu qu'on évalue un étudiant des niveaux A1 et A2 sur la compréhension du message communicatif. La morphosyntaxe ne doit pas être le critère le plus déterminant dans l'évaluation d'un élève.

Ce critère est souvent sur-apprécié par les évaluateurs qui ont pour référent un examen d'oral parfait. Il ne faut pas tomber dans ce piège en FLE. L'apprenant apprend des fautes qu'il commet.

Le lexique : on valorisera sa variété, son originalité, sa pertinence, mais là encore, il faut toujours se référer à ce qu'un apprenant est capable de faire en consultant les descripteurs de chaque niveau du cadre commun de référence (v. annexe 10)

La cohérence/cohésion du discours : les énoncés produits par l'apprenant doivent être cohérents par rapport à la situation, au contexte. Le discours doit être articulé, et rendu logique.

La correction sociolinguistique : s'il s'agit d'un jeu de rôle notamment ou d'un entretien, nous évaluerons aussi l'adéquation du registre de langue à la situation.

L'interaction : la capacité à répondre aux sollicitations de l'interlocuteur doit être pris aussi en considération par l'évaluateur.

EXEMPLE DE DEMARCHE DIDACTIQUE + GRILLE D'EVALUATION POUR UNE ACTIVITE PREPONDERANTE ORALE – NIVEAU B1

Public cible: Apprenants de niveau B1, XI-ème classe

Durée de l'activité: 50 minutes

Sujet: Demander / donner une opinion

Compétences générales : - Développer des attitudes d'écoute ;
- Développer l'expression personnelle des élèves,
leur capacité productive

Objectifs pédagogiques de l'activité:

- Mobiliser le vocabulaire de la leçon déjà connu
- Enrichir le vocabulaire
- Repérer des structures connues d'après le CD audio
- Produire correctement et aisément des énoncés avec les structures apprises
- Réagir en français d'une manière appropriée à la situation et employer les expressions de la leçon en respectant les registres de langue

Ressources:

- la méthode: *Communication progressive du français – niveau intermédiaire*, CLE International, 2004
- le CD audio de la méthode
- fiches didactiques contenant des sujets de débat

Méthodes: Conversation, explication, observation, exercices.

DEROULEMENT DE LA LEÇON

I. Mise en train de la classe: Salut, appel

II. Eveil de l'attention: Nouveaux renseignements sur « Sciences Po » Paris. Les apprenants deviennent intéressés du travail en français.

III. Vérification du devoir et des connaissances acquises: « Nos grands-parents avaient une vie plus agréable que la nôtre » - pour/contre, conclusions

IV. Le nouveau contenu: Les élèves identifient sur l'enregistrement, puis ils dressent une liste des expressions pour demander une opinion / pour approuver /pour désapprouver une opinion.

V. Fixation du nouveau contenu: Les élèves expriment des opinions pour/contre divers sujets proposés sur les fiches. Ils donnent aussi des arguments et soutiennent leur position.

VI. Feed-back. Evaluation: Le professeur communique aux élèves le niveau atteint dans l'obtention de la performance. Les apprenants prennent conscience de leur niveau. Chaque élève auto évalue sa prestation. Le professeur note la prestation des élèves conformément à la grille.

VII. Transfert: Devoir: sujet de débat



Grille d'évaluation de l'oral

Nom: _____ Classe: _____

3 domaines sont évalués :

- la qualité des interventions (un maximum de 12 points)
- la fréquence des interventions (un maximum de 10 points)
- la bonne volonté (un maximum de 8 points)

Total des points x 3 + 10 = un maximum de 100 points

	Barème	La note que je me donne	La note du professeur
Qualité des productions			
- je dis des mots isolés	2		
- je fais des phrases simples dont la correction grammaticale est aléatoire	3		
- je fais des phrases simples en m'efforçant de faire attention à la correction grammaticale	4		
- je fais des phrases complexes correctes et réutilise des mots, structures utilisées lors d'autres leçons.	12		
	/12		
Fréquence de mes interventions			
- Je parle quand je suis interrogé(e)	3		
- je parle spontanément pour répéter une production de camarade, le document oral, une info intéressante. ;	4		
- je parle spontanément pour aider/corriger un camarade/améliorer une production	4		
- je parle pour donner un avis, émettre une hypothèse, poser une question, exprimer de façon différente.	6		
	/10		

Bonne volonté			
- je fais des efforts pour respecter la prononciation, l'intonation, le rythme	4		
- je fais des efforts pour n'intervenir qu'en français	2		
- je fais des efforts pour que tout le monde m'entende	2		
- je ne bavarde pas, je suis toujours attentif (ive)	2		
	/8		

BIBLIOGRAPHIE

CAPELLE, GUY, GIDON, NOËLLE, *Reflets 2, Guide Pédagogique*, Hachette Livre, Paris, 2000

CONSEIL DE L'EUROPE, *Un Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*, Strasbourg, 2000

GREGOIRE, MAÏA, MERLO, GRACIA, *Exercices communicatifs de la grammaire progressive du français*, CLE International, Paris, 2004

ROSEN, EVELYNE, *Le point sur le Cadre Européen Commun de Référence pour les langues*, CLE International, Paris, 2006

TAGLIANTE, CHRISTINE, *L'Évaluation et le Cadre Européen Commun*, CLE International, Paris, 2005

FICHE PÉDAGOGIQUE : L'ÉTAT DE SANTÉ

prof. **Maria OGRIN**,
Liceul Teoretic « General Dragalina », Oravita

La chanson *À la volette*

Thème : L'état de santé

Public : enfants 11-12 ans (la VI^e classe, deuxième année d'étude)

Niveau : A1/A2

Compétences travaillées : compréhension orale, production orale

Pré requis - exprimer des désirs, des sentiments

- la description des images

- les temps verbaux : le présent et le passé composé des verbes

OBJECTIFS :

1. PRAGMATIQUES :

Type discursif : - descriptif

- cohérence dans l'enchaînement des idées;

Type fonctionnel:

- comprendre un texte oral ;

- être capable de faire des hypothèses en regardant des images;

- être capable de raconter une série d'événements en ordre chronologique;

- être capable d'exprimer son point de vue;

2. SOCIO-CULTURELS :

a) savoirs et connaissances: - relater des événements dans le passé en cas d'accident.

b) savoir-faire: - développer des activités motrices et les habilités en éducation plastique.

- être capable de repérer des indices visuels d'une B.D.

c) savoir-être: - savoir intervenir dans une situation difficile, un accident, par exemple.

d) interculturel: - trouver une même pièce semblable en roumain.

3. LINGUISTIQUES :

a) Morphosyntaxiques : - savoir employer les temps verbaux : le présent et le passé composé avec les auxiliaires « être » et « avoir »

b) Lexicaux :- développer le vocabulaire pour indiquer l'état de santé.

c) Phonétiques :- la correspondance phonème/ graphème.

- faire chanter la mélodie pour soutenir la prononciation.

Matériel : - le CD audio des *Chansons Enfantsines*

- CD-player

- fiches individuelles de travail et les fiches avec les paroles de la chanson.

Outils cognitifs : - tableau pour le lexique.

Durée : 2x 50 minutes

DEROULEMENT DE LA SEANCE

1. Sensibilisation (10 minutes)

Pour briser la glace, l'enseignant montre aux élèves des bandes dessinées qui figurent des événements du déroulement de la chanson en ordre chronologique. (voir le dessin 1). Il pose en même temps aux élèves une série de questions, par exemple :

1. *Qu'est-ce qui se trouve dans la première image ?*

2. *Quel arbre est-il ?*

3. *Où se trouve l'oiseau ?*

4. *Qu'est-ce qui se passe dans la deuxième image ? (Qu'est-ce qui se passe avec la branche de l'arbre, mais avec l'oiseau ?)*

5. *Qui apparaît dans la troisième image ?*

6. Qui est-il d'après vous ?
7. Combien d'oiseaux y-a-t-il dans la quatrième image ?
8. Quel relation y-t-il entre eux ?

C'est un travail frontal. Les élèves regardent les images et répondent si possible correctement aux questions posées par leur professeur.

Dessin 1



2. Anticipation (10 minutes)

On fait la première écoute de la chanson, donc l'activité de compréhension orale. L'enseignant distribue aux élèves des fiches à colorier (voir la fiche de travail 1). Pendant 10 minutes, les élèves écoutent la chanson et en même temps ils colorient les fiches.

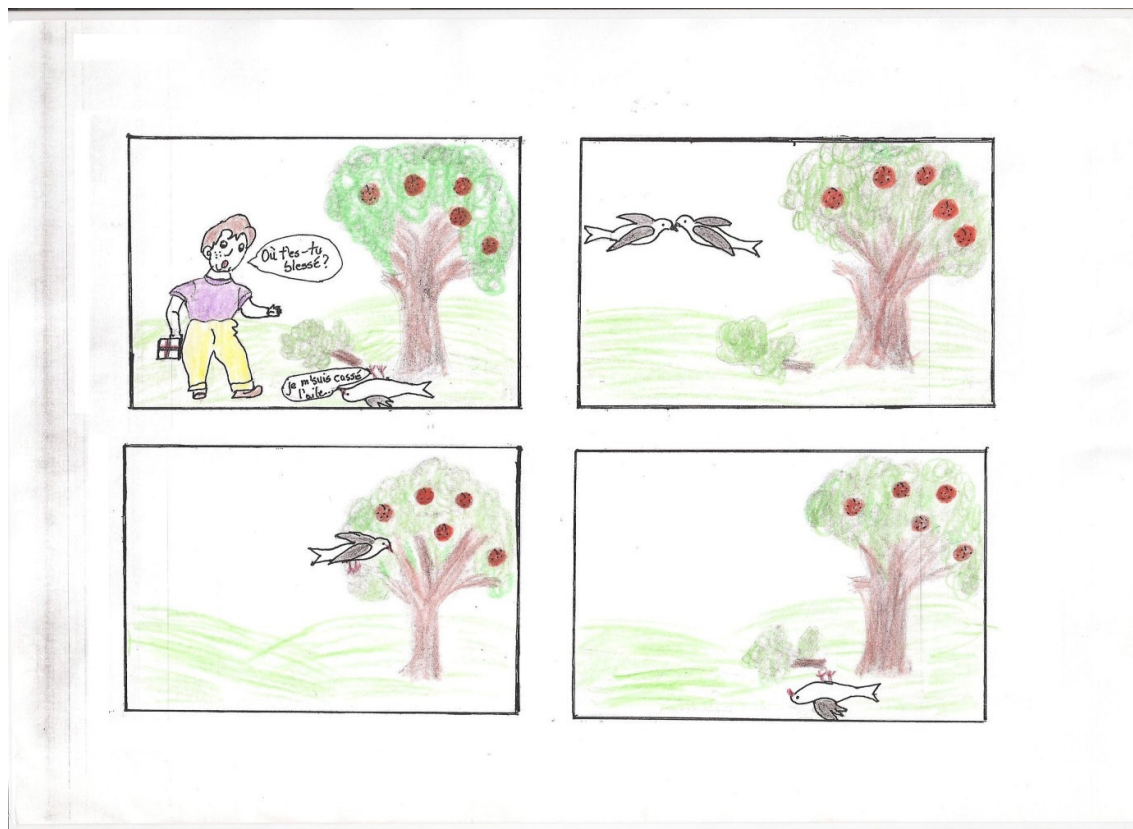
Mise en commun.

3. Compréhension globale (10 minutes)

On fait la deuxième écoute de la chanson. Après cette écoute, l'enseignant distribue aux élèves des photocopies avec les quatre images de B.D. mises en désordre. (voir le dessin 2). Les élèves doivent découper les images et les mettre en ordre chronologique des événements passés dans la chanson, en motivant chaque option.

Mise en commun.

Dessin 2



4. Compréhension détaillée (12 minutes)

L'enseignant distribue aux élèves une autre fiche de travail (voir la fiche de travail 2), qu'ils doivent compléter. En douze minutes, pendant que les élèves écoutent la chanson pour la troisième fois, ils complètent la fiche avec les verbes de la chanson qui manquent.

5. Conceptualisation (12 minutes)

Lors de cette étape, les élèves reçoivent comme tâche : la correction de l'exercice effectué à l'étape antérieure avec le texte de la chanson. Ils reçoivent aussi le texte de la chanson qu'on trouve en annexe 8. Ils corrigent eux-mêmes leurs fautes. L'enseignant peut demander aux élèves d'écouter la quatrième fois la chanson, pour clarifier les réponses.

Mise en commun.

6. Réemploi (16 minutes)

Lors de cette étape, l'enseignant propose des activités qui visent la fixation des verbes au passé composé. C'est un travail par groupes de 4 élèves.

Consigne : *À partir de la chanson, formez au moins une phrase dans laquelle le verbe soit au passé composé.*

Après avoir établi les phrases, les représentants des groupes écrivent au tableau noir les phrases construites en groupe.

Mise en commun.

7. Production orale (20 minutes)

Pour cette étape de production orale, l'enseignant propose diverses activités où les élèves peuvent s'exprimer leur point de vue.

Premièrement, il montre aux élèves le dessin avec les B.D. en ordre chronologique (voir le dessin 1) et leur demande de répondre aux questions suivantes :

- *Où s'est appuyé l'oiseau ?*
- *S'est-il blessé ?*
- *Est-ce qu'il est gravement blessé ?*
- *Est-ce que le garçon de l'image est médecin ?*
- *Est-ce qu'il a guéri l'oiseau ?*
- *L'oiseau, s'est-il accompli son rêve ?*

Les élèves répondent ouvertement à ces questions et justifient leur réponse, en faisant appel à leur imagination aussi.

Après cette série de questions, le professeur propose aux élèves la consigne suivante :

Imaginez-vous le dialogue entre le médecin et l'oiseau.

En s'inspirant de la série de questions antérieures, les élèves préparent les jeux de rôle, puis ils présentent deux jeux de rôle devant la classe.

8. Évaluation (6 minutes)

On fait la correction avec la classe. L'enseignant tire les conclusions finales qui concernent le travail des élèves. À l'activité de grammaire (fiche à compléter), les élèves peuvent se rendre compte du niveau atteint par l'autocorrection de la fiche.

9. Pour aller plus loin- production écrite (4 minutes)

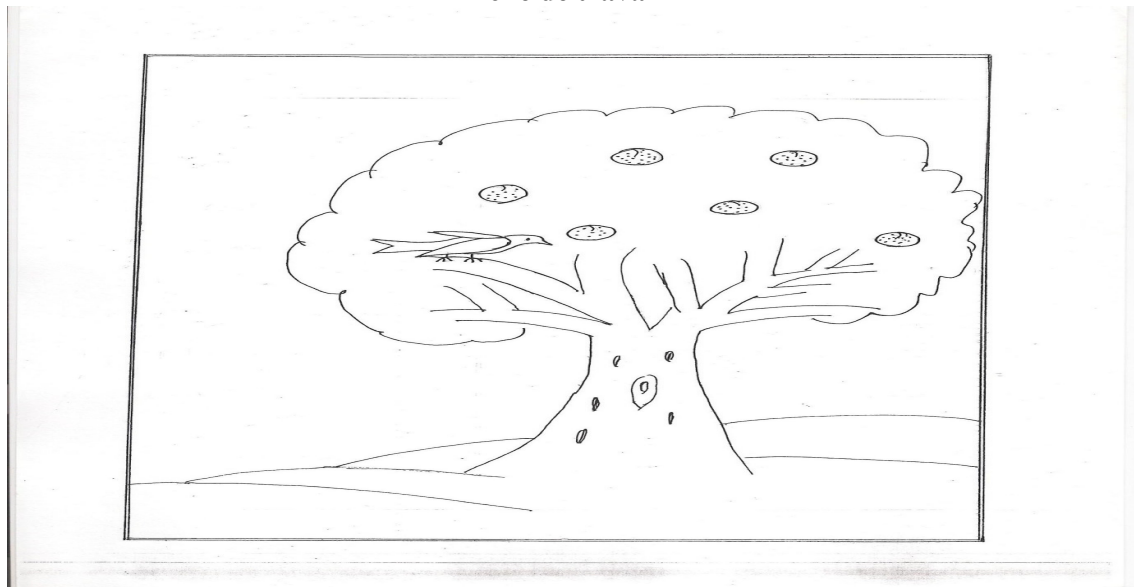
D'habitude, dans le cadre de cette étape, on propose aux élèves de trouver des chansons pareilles en roumain ou un autre devoir que les élèves préparent à la maison.

Consigne :

En vous inspirant de la chanson, racontez une histoire après les B.D. présentées, en donnant une fin au choix. L'histoire peut commencer par : «Un jour, un oiseau s'est appuyé sur la branche d'un oranger...»

Les élèves notent le devoir dans leur cahier.

Fiche de travail 1



Fiche de travail 2

Complétez le texte suivant par les verbes de la chanson *À la volette*

1. Mon petit oiseau, sa volée (bis)
..... sa, à la volette (bis)
..... sa volée.
2. Il sur un oranger (bis)
Sur un or, à la volette (bis)
Sur un oranger.
3. La branche, l'oiseau est tombé (bis)
L'oiseau est, à la volette. (bis)
L'oiseau
4. – Mon petit oiseau, où t'...-tu..... ? (bis)
Où t'.....-tu, à la volette (bis)
Où t'.....-tu blessé ?
5. - Je me l'aile et le pied (bis)
Et à la volette (bis)
Et le pied.
6. – Mon petit oiseau,-tu te soigner (bis)
.....-tu te, à la volette. (bis)
.....-tu te soigner ?
7. – Je me soigner et me marier (bis)
Et me ma, à la volette (bis)
Et me marier.

BIBLIOGRAPHIE

CHAMBERLAIN, Alain «Stratégie pour une étude de la chanson française», dans *Français dans le monde*, n°131, Août-Septembre, 1977.

CREMARENCO, Simona, *L'approche du document authentique en classe de FLE*, Buzau, Teocora, 2009.

BOIRON, Michel, «Chansons en classe, mode d'emploi» dans *Français dans le monde*, Novembre-Décembre, n°318, 2001.

<http://www.bonjourdefrance.es/blog/cursos-de-frances-en-francia/ressources-classes/la-chanson-en-classe-de-fle>

<http://institutfrancais.pl/enseigner-le-francais/2011/02/concevoir-une-fiche-pedagogique-de-langue/>

ENTRE SÉQUENCE ET SÉANCE DIDACTIQUE

prof. dr. **Bogdan Alexandru PETROVAI**
Liceul Teologic Ortodox « Nicolae Steinhardt », Satu Mare

Comme préliminaires pour la construction d'une séquence didactique on doit faire quelques précisions en ce qui concerne les distinctions entre les deux termes: la séquence didactique qu'on voit comme un parcours qui suit une progression méthodique à partir de la compréhension du texte, de la pratique du vocabulaire et de l'emploi des structures grammaticales, jusqu'à la manifestation de plusieurs types d'interactions et de productions orales et écrites, tout l'édifice est, en fait, un ensemble d'activités en gravitant autour d'un thème et en ayant à la fin un test d'évaluation; la séance didactique est, en ce cas, une étape de cette progression méthodique fortement liée à l'ensemble et avec un mouvement asymptotique vers le thème de la séquence.

SÉQUENCE DIDACTIQUE

NIVEAU CECRL: A1




THÈME: JE CHERCHE UN CORRESPONDANT

Public: les élèves de la VI^{ème}

Pré-requis: les règles pour une lecture adéquate; le présent de l'auxiliaire «être»; le présent des verbes de mouvement

COMPÉTENCES VISÉES:

A. Générales:

 Compréhension écrite (CE)  Production orale (PO)  Grammaire et vocabulaire

B. Spécifiques:

- comprendre des textes rédigés dans une langue courante relative à des sujets très familiers;
- produire et écrire des expressions ou des phrases simples.

OBJECTIFS DE LA SÉQUENCE:

A. Linguistiques:

- comprendre l'organisation d'un texte;
- saisir les informations essentielles d'un texte écrit en langage standard, à vitesse normale;
- utiliser un vocabulaire approprié;
- enrichir des connaissances – lexique approprié;
- utiliser correctement l'auxiliaire «être» pour former le passé composé des verbes;
- employer le passé composé des verbes conjugués avec «être» et l'accord du participe passé.

B. Communicatifs:

- utiliser une intonation et un accent corrects lors de la lecture du texte;
- répondre à des questions simples et réagir à des affirmations simples;
- produire des expressions simples isolées.

C. Socio-culturels:

- connaître les formules utilisées dans une lettre.

D. Pragmatiques:

- identifier les structures spécifiques d'une lettre;

- interagir de façon simple.

FORMES D'ACTIVITÉS: le travail/ recherche dans les dictionnaires, la conversation d'orientation, repérage sur le texte, la lecture d'un texte et d'une image, des exercices.

SUPPORTS UTILISÉS: le tableau noir, le document-support (une lettre), les exercices, des dictionnaires bilingues.

DURÉE: 3 séances + 1h évaluation (chacune de 50 minutes).

DÉROULEMENT DES ACTIVITÉS

PHASE	Déroulement	Activité des élèves	Rôle du professeur	Organisation de classe	Matériel utilisé
SÉANCE 1					
Phase 1	Présentation du thème et des objectifs de la séquence	Écoute active éventuellement questions	Le professeur annonce le nouveau thème et les objectifs et les écrits au tableau	grand groupe	le tableau noir les cahiers des élèves
Phase 2	Transition vers le nouveau contenu Distribution des documents supports	Les élèves doivent lire le document déclencheur Répartition Organisation	Le professeur distribue aux élèves le document-support Supervision	grand groupe	le texte-support (une lettre); photocopies des exercices
Phase 3	Compréhension globale du document support	Lecture du texte individuelle, puis collective dans le groupe Formulation des questions	Supervision Réponses globales sur le texte	individuelle grand groupe	le texte
Phase 4	Découverte du texte par le groupe Questions et réponses sur la compréhension globale du texte Repérage des mots clés des paragraphes du texte	Rédaction d'une liste des mots clés pour chaque paragraphe	Supervision éventuellement guidage	grand groupe	les cahiers pour écrire les mots
Phase 5	Compréhension détaillée du texte Choix des mots les plus représentatifs du texte	Écoute active de la consigne donnée, éventuellement questions	Guidage Contrôle du temps	grand groupe	tableau noir (les mots-clés qui refont <i>le fil rouge</i> de la lettre) les cahiers pour écrire les mots
Phase 6	Compréhension détaillée du texte	Les élèves donnent des réponses en	Supervision éventuellement	grand groupe	exercice 1

PHASE	Déroulement	Activité des élèves	Rôle du professeur	Organisation de classe	Matériel utilisé
		cochant correctement	guidage		
Phase 7	Compréhension détaillée du texte	Les élèves donnent des réponses en remplissant correctement	Supervision éventuellement guidage	grand groupe	exercices 2 et 3
Phase 8	Mise en commun	Rapport à l'ensemble de la classe avec les spécificités d'une lettre	Remarques et suggestions en rapport avec les exercices déjà effectués	grand groupe	le tableau noir les cahiers des élèves
SÉANCE 2					
Phase 9	Mise en route	Les élèves écoutent les objectifs de l'activité énoncés par l'enseignant	Le professeur expose aux élèves les objectifs de la séance	grand groupe activité frontale	le tableau noir les cahiers des élèves
Phase 10	Exercice support pour introduire les notions grammaticales	Les élèves donnent des réponses en mettant des flèches	Guidage Explication Supervision	grand groupe	exercice 4
Phase 11	Attention Retenons	Le passé composé des verbes conjugués avec <i>être</i> les verbes les plus fréquents	Explications, faire des liaisons avec le texte de la lettre	grand groupe	Retenons
Phase 12	Application des notions nouvelles	Les élèves complètent les formes verbales correctes selon les modèles	Guidage Explication Supervision	individuelle	exercices 5 et 6
Phase 13	Mise en commun	Rapport à l'ensemble de la classe	Remarques et suggestions en rapport avec les exercices déjà effectués	grand groupe	les exercices
Phase 14	À la forme négative («avoir» comme auxiliaire)	Les élèves complètent, en réécrivant les phrases selon le modèle	Guidage Explication Supervision	individuelle	exercice 7
Phase 15	Mise en commun	Rapport à l'ensemble de la classe	Remarques et suggestions en rapport avec l'exercice déjà effectué	grand groupe	exercice
SÉANCE 3					
Phase 16	Mise en route	Les élèves écoutent les objectifs de l'activité énoncés par l'enseignant	Le professeur expose aux élèves les objectifs de la séance	grand groupe activité frontale	le tableau noir
Phase 17	Présentation et l'explication de la consigne – simulation d'une situation	Les élèves doivent regarder les deux images, voir les personnages, les répliques et écrire les	L'enseignant veille à ce que tous les apprenants accomplissent la tâche donnée	grand groupe activité frontale	exercice 8A

PHASE	Déroulement	Activité des élèves	Rôle du professeur	Organisation de classe	Matériel utilisé
	authentique Vérification de la compréhension de l'oral	phrases en employant les mots donnés; *on donne aux élèves ayant des difficultés à s'exprimer un travail différencié	Il peut intervenir et donner des indications supplémentaires		
Phase 18	Exercice	Les élèves complètent les répliques	Supervision éventuellement guidage	individuelle	exercice 8B
Phase 19	Mise en commun	Les apprenants prennent conscience des observations du professeur et des autres copains	Le professeur discute avec les élèves au sujet de l'activité qu'ils viennent de déployer	grand groupe activité frontale	
Phase 20	Interprétation des rôles	Les élèves continuent les répliques en interprétant leur rôle	L'enseignant assiste et corrige les erreurs	grand groupe activité frontale	exercice 8C
Phase 21	Évaluation	Les élèves remplissent le Test d'évaluation	Le professeur évalue l'activité des élèves	individuelle	test

UNE LETTRE

Gavarine, 20 juillet 2012

Chère Monique,

Nous voilà déjà à la montagne! Je suis arrivée hier soir chez tante Adélaïde. Sa famille habite un petit village de montagne, tout près d'une grande ville.

Philippe est venu avec moi et reste encore deux jours. Puis, il va à la mer. Notre voyage a été intéressant, mais je n'ai pas assez de temps pour te raconter tout. Ça va être pour une autre fois.

Voilà déjà Yvette qui est entrée dans la chambre. Elle me dit que grand-père va partir à la poste: c'est une bonne occasion de t'envoyer la lettre.

Alors, à bientôt,
Simone



1. Cochez la bonne réponse.

a. C'est: une lettre officielle. une lettre amicale. une carte postale.

b. Simone écrit: à plusieurs personnes. à une cousine. à une amie.

c. Tante Adélaïde habite dans: une ville. un village. une poste.



2. Avons-nous bien compris la lettre?

- a. Simone adresse la lettre à (qui?)
- b. Elle est arrivée chez sa tante Adélaïde (quand?)
- c. La famille de tante Adélaïde habite (où?)
- d. Philippe va rester à la montagne (combien?)
- e. Simone n'a pas de temps d'écrire une longue lettre, (pourquoi?)



3. C'est qui?

est **l'expéditeur** de la lettre.

Elle est **le destinataire** de la lettre. C'est .

Le lieu où Simone est arrivée, c'est , un petit village à la montagne.

Monique reçoit une lettre qui a **la date** de .

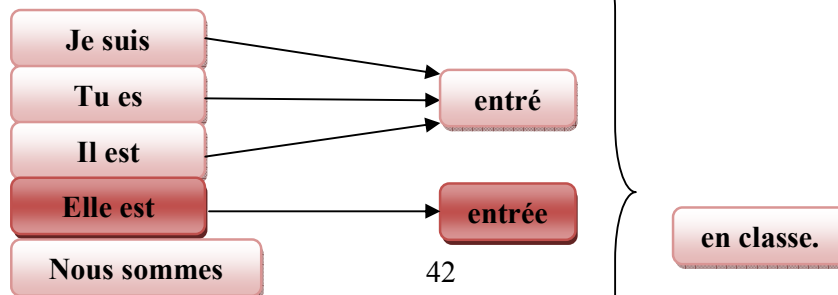


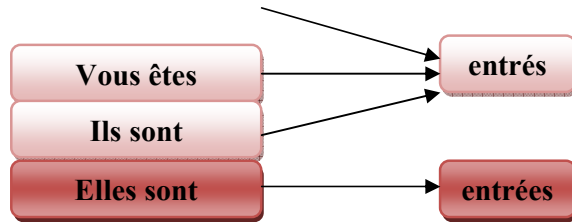
4. Reliez d'une flèche les éléments de la colonne A aux éléments de la colonne B.

A	B
le voyage	est venu avec moi.
Simone	a été intéressant.
Philippe	est arrivée hier soir.
Yvette	est entrée dans la chambre.



!!! Lisons avec attention.





!!! Retenons.

aller	Je suis allé	arriver	Je suis arrivé
tomber	Je suis tombé	venir	Je suis venu
sortir	Je suis sorti	partir	Je suis parti
se laver	Je me suis lavé	se promener	Je me suis promené



5. Complétez selon le modèle.

Il tombe dans la rue.	Il est tombé dans la rue.
J'arrive à l'école.	
Nous allons à la mer.	
Ils viennent chez nous.	
Tu pars à la poste.	
Elle sort en ville.	
Vous entrez dans la chambre.	
Elles arrivent à la montagne.	



6. Remplacez les points sur le modèle!

- Je suis arrivé à la montagne hier soir.*
- Nous à la montagne hier soir.
- Philippe à la montagne hier soir.
- Simone et Philippe à la montagne hier soir.
- Tu à la montagne hier soir.
- Vous à la montagne hier soir.
- Simone à la montagne hier soir.
- Monique et Simone à la montagne hier soir.



7. Remplacez le mot *temps* par les mots suivants: sel, farine, miel, sucre, café, pain.

Modèle d'expression: Je n'ai pas assez de *temps*.

.....

8. AU CINÉMA



Observez les situations suivantes, puis les mots et les expressions proposés.

A. Que pouvez-vous dire dans chaque situation?



seul au cinéma

un film d'aventure le programme



B. Complétez les répliques en mettant les mots à leur place.



C. Continuez les répliques comme vous voulez...

TEST D'ÉVALUATION
Discipline Langue Française
NIVEAU A1

Nom et prénom: _____

Il est accordé 90 points pour résoudre correctement à toutes les exigences.
10 points est attribué par défaut. Temps de travail est de 50 minutes.

I. Lisez attentivement le texte suivant

Saint-Malo, le 20 avril

Ma chère Marie,

Je suis arrivée à Saint-Malo il y a quatre jours. Tout est super. Je suis allée à l'hôtel à neuf heures. Le voyage n'a pas été très agréable. Depuis que nous sommes arrivées, je ne me suis pas reposée une minute. Les parents de Julie se sont proposé de me faire tout voir. Avant-hier nous sommes allés dîner à Cancale qui est une petite ville très chic où on mange les meilleures huîtres de Bretagne. Après le dîner nous nous sommes promenés et nous avons regardé la mer. Le lendemain, je me suis réveillée tôt car je savais qu'une longue journée m'attendait.



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

A. Entourez la variante correcte: (20 points)

- Le document est:
a. une lettre officielle. b. une carte de vœux. c. une lettre amicale.
- Qui est le destinataire?
a. Julie. b. Marie. c. Carmen.
- Carmen est en vacances à:
a. Saint-Malo. b. Cancale. c. Bretagne.
- À neuf heure Carmen:
a. est allée dîner. b. est allée à l'hôtel. c. est allée pour une promenade.

B. Vrai/ Faux? Cochez (X) la case correspondante. (30 points)

	VRAI	FAUX
1. Nous ne connaissons pas le destinataire.		
2. Nous connaissons l'expéditeur.		
3. Le voyage a été agréable.		
4. Julie, Carmen et les parents de Julie sont allés déjeuner.		
5. Ils sont allés à Cancale pour manger des huîtres.		

II. Complétez le tableau en mettant les verbes soulignés au passé composé.

Faites attention à l'accord du participe passé si nécessaire. (20 points)


Elles arrivent à l'hôtel à midi.	
Nous partons pour Paris.	
Je sors de ma chambre.	
Tu montes l'escalier.	
Vous venez à l'école.	

III. Établissez la carte d'identité de l'expéditeur. (20 points)

CARTE POSTALE

EXPÉDITEUR
Nathalie Dubois, 15, rue du Phare à Paris

DESTINATAIRE
Silvia Popescu, 15, rue Florilor, Braşov, Roumanie



Salut!

Je suis française et j'ai 11 ans et demi.
Je suis élève en cinquième au collège Sainte Clotilde.
Mon anniversaire, c'est le 25 septembre, en automne.
J'ai deux sœurs et un frère.
Mon frère a un lapin et j'ai un chat.
J'adore le français, mais je n'aime pas le sport.
Je cherche un correspondant.
Tu veux être mon correspondant?

Nom:

Prénom:

Sexe:

Âge:

Adresse:

Nationalité:

Anniversaire:

Frères/sœurs:

Animaux:

Aime/n'aime pas:

**BARÈME
NIVEAU A1**

On considère aussi d'autres façons de résoudre toutes les exigences appropriées. Il n'y a pas des pointages intermédiaires autres que celles spécifiées explicitement. Aucune fraction d'un point n'est attribuée. 10 points est attribué par défaut. La note finale est calculée en divisant le pointage total pour le test administré à 10.

I. – 50 points

A. Entourez la variante correcte: 5pts x 4 = **20 points** Réponses attendues: 1-c; 2-b; 3-a; 4-b.

B. Vrai/ Faux? Cochez (X) la case correspondante: 6pts x 5 = **30 points**

	VRAI	FAUX
1. Nous ne connaissons pas le destinataire.		X
2. Nous connaissons l'expéditeur.	X	
3. Le voyage a été agréable.		X
4. Julie, Carmen et les parents de Julie sont allés déjeuner.		X
5. Ils sont allés à Cancale pour manger des huîtres.	X	

II. Complétez le tableau en mettant les verbes au passé composé: 4pts x 5 = 20 points

Elles sont arrivées à l'hôtel à midi. Nous sommes partis pour Paris. Je suis sorti de ma chambre.

Tu es monté l'escalier. Vous êtes venus à l'école.

III. Établissez la carte d'identité de l'expéditeur.

Pour chaque réponse: 2pts x 10 = 20 points.

BIBLIOGRAPHIE

BEACCO, JEAN-CLAUDE, *L'approche par compétences dans l'enseignement des langues*, Paris, Éditions Didier, 2007.

CHAUVET, A., *Référentiel de programmes élaboré à partir du Cadre Européen*, Paris, Commun, CLÉ International, 2008.

LALLEMENT, B. & PIERRET, N., *L'essentiel du CECR pour les langues*, Paris, Éditions Hachette, 2007.

PARIZET, MARIE-LOUISE, GRANDET, ÉLIANE, CORSAIN, MARTINE, *Collection activités pour le Cadre Européen Commun de Référence*, Niveau A1, CLÉ International, 2005.

ROBERT, J-P. & ROSEN, R., *Dictionnaire pratique du CECR*, Paris, Éditions Ophrys, 2010.
Le Français au Collège Séquences et Projets, dossier réalisé par Le Groupe de Recherche en Français du CEPEC, la Collection des Dossiers du CEPEC, Lyon, 2003.

JEU DIDACTIQUE EN CLASSE DE FLE : LA SIMULATION GLOBALE

prof. **Luminița RUSCANU**,
Liceul « Oltea Doamna », Dolhasca

Une simulation globale est une sorte de jeu de rôle dans lequel les élèves, sous une identité fictive, recréent un univers imaginaire ou calque sur le monde réel. Une simulation globale fonctionne selon deux principes fondamentaux :

-un lieu-thème qui permet de convoquer et de fédérer les activités pédagogiques traditionnelles ;

-des identités fictives qui permettent aux élèves de se glisser dans la peau d'un personnage.

Enfin, l'enseignant encadrant l'activité veille au déroulement du scénario tout en proposant des situations-problème en rapport avec le monde de référence. Il s'agit d'une activité collective favorisant les échanges interhumains dans un lieu-thème plus ou moins réaliste qui permette un « bain » linguistique et socioculturel.

Objectifs :

Cette pratique, inscrite dans un contexte où l'approche communicative se développe et la pédagogie se centre plus sur l'apprenant, a été encouragée par le Bureau pour l'enseignement de la langue et de la civilisation françaises à l'étranger. Elle permet de créer, à partir de son imagination et d'un ensemble de règles, l'univers complet d'un monde vécu, en fondant des situations, un environnement, l'épaisseur biographique et psychologique des personnages.

Elle permet de pratiquer toute la gamme d'échanges communicatifs: la conversation téléphonique, des rencontres dans la rue, mais aussi l'interprétation des graffitis sur les murs, la conduite d'une enquête policière et donne par ce biais accès aux compétences communicatives.

Les élèves prennent un réel plaisir à inventer et à faire vivre leur univers de création qui résulte d'un imaginaire individuel et collectif dont ils font partie intégrante.

Leurs actes aboutissent aussi à une assimilation facile de la langue, grâce à la « schizie de l'apprentissage », qui fait que l'élève, en jouant quelqu'un d'autre, intègre facilement des références, des valeurs, des idées, des normes et des conduites propres à la langue. Ce processus de « faire comme si » est en effet plus que jouer un rôle dans un univers virtuel, c'est en fait aussi une initiation à la vie en société.

Il y a aussi l'absence de la peur de faire des fautes qu'il faut signaler. En s'exprimant sous le couvert d'un personnage fictif, la parole de l'élève est libérée puisque ses inévitables erreurs ne lui incombent plus en tant qu'individu apprenant.

Le fait que les activités ont un sens, sont cohérentes et qu'elles sont là pour réaliser un projet commun explique l'engagement des élèves.

Les premières simulations globales, L'immeuble, L'île, Le village ont été expérimentées dans le BELC (Bureau pour l'enseignement de la langue et de la civilisation française à l'étranger) où elles étaient présentées comme une alternative aux manuels de l'époque.

LE DEROULEMENT D'UNE SIMULATION GLOBALE

Choix du lieu-thème

Au départ, il faut choisir un espace dans lequel les élèves vont virtuellement agir. On le définit comme « lieu-thème » (cf. Yaiche). Il y en a de 4 types :

-des lieux-thèmes fixes et « clos » : l'île, le village, l'immeuble ...

- des lieux-thèmes itinérants : l'expédition ...
- des lieux-thèmes mixtes : la croisière, le cirque...
- des lieux-thèmes avec des objectifs précis (cf. FOS) : la conférence internationale, l'entreprise, l'hôtel, ...

Durée de la simulation globale

Le temps conseillé par F. Yaiche est d'environ 40 heures réparties comme il suit :

- 5 h : établir le lieu-thème (emplacement géographique, nom, environnement ...)
- 5 h : construire les identités fictives (nom du personnage, caractère, aspect physique...)
- 20 h : donner du relief par des traces écrites, des interactions (histoire du lieu, ...)
- 10 h : introduire des incidents et des événements (anniversaire, naufrage, ...)

Afin de l'adapter à un public scolaire, on peut réduire la durée de moitié afin d'en constituer une séquence. Certains collègues ont aussi pris le parti de l'organiser sur une heure hebdomadaire tout le long de l'année, ce qui a l'avantage de suivre la progression des élèves.

Déroulement des activités

Le mode de travail varie d'une activité à l'autre : travaux individuels, par petit groupe et collectifs. Il est nécessaire de gérer des pauses pour sortir de la fiction et éviter des dérapages.

Nombre de participants

Les participants peuvent faire partie du même groupe d'apprenants ou être issus de différents groupes, en différents lieux. Par exemple, la simulation de l'immeuble parisien des 109 rues Lamarck a impliqué 250 étudiants de différents pays et reliés par internet. La simulation du village, par Brigitte Cervoni, a conduit à un échange entre deux classes du même établissement.

Nombre d'intervenants

Il peut s'agir du seul professeur ou de plusieurs enseignants de différentes disciplines, voire des intervenants extérieurs, suivant les objectifs visés.

Production des élèves

Les productions peuvent être diverses : nouvelle collective, blog, échanges épistolaires, travaux plastiques ...

Fiche d'exploitation globale sur Le Bulletin Météo

Cette séquence qui sera réalisée à partir du support [Le bulletin météo](#) commence par une recherche d'informations par les élèves et aboutit à la présentation orale d'un bulletin météo, à un jeu de rôle, et à la rédaction d'une carte postale.

Caractéristiques de la séquence

Public	Objectifs	Durée estimée
Elémentaire 1 (fin d'A1 et début d'A2 du CECR) A partir de 120h	Fonctionnels : rechercher des informations, informer, décrire Notionnels : le futur simple, révision du présent et du passé-composé, le lexique de la météo Socio-culturel : découvrir la géographie de la France	Recherche d'informations et préparation du bulletin : (45 mn) Présentation du bulletin : (30 mn) Recherche d'informations et préparation du jeu de rôle : (45 mn) Jeu de rôle : (30mn) Production écrite : (30 mn)

Déroulement de la séquence

Avant que les apprenants ne répondent aux questionnaires, vous leur présenterez la séquence en insistant sur les points suivants :

- ▶ Travail par groupe de deux personnes sur une ville au choix.
- ▶ Lecture attentive de la consigne (vous la détaillerez si besoin).
- ▶ Vous leur demanderez ensuite de bien localiser sur la carte les deux villes qu'ils auront choisies pour réaliser les

trois étapes de la simulation.

- Prise de notes et rédaction d'un bulletin météo, d'un jeu de rôle puis d'une carte postale.

Travail à réaliser en amont

Comment dire le temps (lexique de la météo).

Futur simple (et révision du présent et du passé-composé).

Conseils pour l'évaluation

-Le respect des consignes.

-La cohérence des informations.

-La présentation du bulletin météo (adéquation à la situation), du jeu de rôle (originalité et pertinence des questions et des réponses, fluidité) et de la carte postale (pertinence des structures, originalité des commentaires).

-L'emploi des temps (passé-composé, présent, futur simple).

Support : Le Bulletin Météo

Etape 1

Vous êtes présentateur de la météo à la télévision française. Vous devez présenter le temps qu'il fait aujourd'hui et qu'il fera dans les quatre prochains jours dans une ville française. Pour choisir la ville et trouver les informations nécessaires, vous consulterez le site : meteo.wanadoo.fr.

Sélectionnez la ville dans la liste proposée ;

Notez par écrit toutes les informations nécessaires (Vous devez interpréter les icônes) ;

Présentez votre bulletin en essayant de ne pas tout lire.

Etape 2

Vous voulez passer vos vacances à la mer ou à la montagne et vous voulez connaître la météo. Choisissez une ville (elle doit être différente de la précédente). Pour la choisir et trouver les informations nécessaires, vous consulterez le même site que précédemment : meteo.wanadoo.fr.

Choisissez et sélectionnez une ville au bord de la mer Méditerranée (ou de l'océan Atlantique) ou à la montagne, en cliquant directement sur la carte ou en utilisant la liste proposée ;

Notez par écrit les informations nécessaires ;

Préparez puis jouez la scène suivante : un étudiant désire aller à la montagne ou au bord de la mer. Il téléphone à l'office du tourisme pour connaître la météo de la ville choisie. Imaginez le dialogue en utilisant vos informations.

Etape 3

Production écrite : Vous envoyez une carte postale à un(e) ami(e) pour lui raconter vos vacances : parlez-lui de ce que vous faites, de ce que vous avez fait, de ce que vous ferez, et du temps qu'il fait (vous pouvez imaginer le temps qu'il a fait et le temps qu'il fera).

BIBLIOGRAPHIE

CARE Jean-Marc et DEBYSER Francis, Simulations globales, 1995, CIEP.

<http://www.ciep.fr/memoire-du-belc/docs/simulations-globales/index.html>

<http://www.francaislanguesecnde.fr>

YAICHE Francis, Les simulations globales, mode d'emploi, Hachette FLE, collection simulations globales (niveau perfectionnement), 1996.

EXPERIENCES PEDAGOGIQUES

STAGE PÉDAGOGIQUE : L'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS FAMILIER AU LYCÉE

prof. **Denisa MARCU**,
Colegiul National « Nicolae Titulescu », Pucioasa

Pendant notre stage pédagogique au Collège National « Nicolae Titulescu » Pucioasa en mars-juin 2015, nous avons essayé de trouver une réponse concrète à la question centrale de notre recherche, à savoir celle de la motivation des lycéens roumains de niveau A2-B1 à apprendre le FLE à travers l'enseignement du lexique familier.

Dans ce compte rendu nous présentons brièvement l'école du stage, ensuite nos objectifs, notre méthode de travail, nos séances didactiques, une brève analyse de questionnaires et nos conclusions.

1. Présentation du Collège National "Nicolae Titulescu" Pucioasa

L'école où nous avons fait notre stage pédagogique se trouve à Pucioasa, station balnéaire, située à 100 kilomètres distance de Bucarest et de Brasov. Le Collège National „Nicolae Titulescu” Pucioasa est un lycée théorique, il offre 27 classes réparties en classes de profil réel et classes de profil humaniste.

Les élèves

Nos apprenants, âgés de 15 à 18 ans, étudient l'anglais, le français et l'italien. Les classes sont formées de 20 jusqu'à 35 élèves qui en général étudient deux langues étrangères s'ils sont en classe de mathématiques-informatique, sciences de la nature, sciences socio-humaines et trois langues étrangères, s'ils sont en classe de philologie-langues étrangères. Il faut préciser également que la plupart des apprenants du lycée étudient le français comme deuxième langue étrangère (deux heures par semaine).

Les enseignants

Le collectif est formé de 40 enseignants, dont quatre professeurs de français non-natifs, deux -d'italien et quatre- d'anglais. En général, nous utilisons des manuels de français roumains tels ceux des maisons d'édition Humanitas et Corint, mais nous faisons recours également à des documents extraits de diverses méthodes françaises telles Vite et bien 2, Echo A2, Echo B2, Champion1, Edito B2. Nos collègues et nous utilisons le plus souvent la pédagogie des grands groupes et plus rarement celle des petits groupes. En général, nous faisons une évaluation continue, à travers des épreuves écrites, des projets, des exercices et des activités d'écoute.

2. Les objectifs du stage

Les buts de notre stage ont été de motiver nos élèves de niveau A2-B1 à apprendre le FLE et d'apporter du nouveau en classe de FLE.

3. La méthode de travail

Pendant notre stage pédagogique, nous avons travaillé avec deux classes de niveau A2-B1 : dans une classe nous avons enseigné le lexique familier et dans l'autre - le lexique standard. Comme les élèves de la classe de philologie avaient quatre heures de français par semaine par rapport aux autres qui n'en avaient que deux, nous avons décidé de travailler avec les premiers sur le lexique du français familier et avec les derniers sur celui du français standard. En plus, suite à une analyse du questionnaire que nous avons appliqué avant le début de notre stage, voué à mesurer le degré de motivation des élèves des deux classes à l'apprentissage du français, nous avons observé que les apprenants de la classe de philologie étaient moins motivés que ceux de l'autre classe. Ainsi avons-nous décidé de travailler avec eux sur le lexique familier français et de voir en quoi cela pourrait les motiver.

Tenant compte des préférences de nos apprenants, des avis des didacticiens et des auteurs du CECR, nous avons conçu des activités ayant comme documents déclencheurs des BD, des articles de magazines, des fragments de textes littéraires, des chansons et des films en français standard et non standard. Notre démarche a été, selon nous, progressive et logique, car nous avons commencé avec des activités centrées sur des documents authentiques que nous avons considérés plus simples (BD, fables, articles de revue) pour finir avec celles basées sur des documents support plus compliqués (fragments de textes littéraires, chanson rap, slam, films/émissions). Pour presque toutes nos activités, nous avons créé des fiches de travail contenant des exercices simples pour la fixation du nouveau lexique. Après chaque séance déroulée dans chacune des deux classes, nous avons fait des observations et, à la fin du stage, nous avons appliqué un questionnaire final aux apprenants avec lesquels nous avons travaillé sur le lexique familier, afin de mesurer l'impact de nos activités sur eux. En ce qui concerne les documents support écrits, nous avons demandé chaque fois aux élèves d'en faire la traduction, pour nous assurer de la bonne compréhension des documents. Nous avons tenté de rendre nos cours plus motivants à travers des activités ludiques telles des concours, des jeux de mots ou des jeux de mime. Durant le stage, nous avons essayé d'utiliser la méthode actionnelle, en faisant travailler nos apprenants par petits groupes et en leur donnant des tâches de travail, mais aussi celle communicative, car ils ont dû utiliser le français familier ou standard dans des jeux de rôles. A la fin de ce compte rendu, nous présenterons les conclusions de notre travail.

4. Les séances didactiques

Comme le nombre d'heures de français par semaine a été différent dans le cas des deux classes avec lesquelles nous avons travaillé, nous avons conçu dix séances centrées sur le lexique familier et huit –sur le lexique du français standard, pour la classe de mathématiques informatique, n'ayant pas trop de temps à disposition.

Dans le tableau ci-dessous, nous nous proposons d'illustrer synthétiquement le déroulement des activités de stage et en quelle mesure nous avons réussi à motiver nos apprenants des deux classes, en particulier ceux de la classe avec laquelle nous avons travaillé sur le lexique familier.

Séance didactique	Documents support	Classe	en quoi les a motivés l'étude du lexique familier ou standard			
			CO	CE	EE	EO
1. Introduction au lexique familier (activités d'écoute)	Leçons audio ¹ (youtube)	philologie	+	-	-	-

¹ <https://www.youtube.com/watch?v=nBmjIqnuj-s>

2. La fable « La cigale et la fourmi » de La Fontaine	-document audio (version en argot de Pierre Perret)	philologie	+	-	peu	-
	-document audio (version chantée de Charles Trenet)	mathématiques-informatique	+	+	-	peu
3. Exploitation d'articles de magazines	- article de <i>Glamour</i> ¹	philologie	+	+	-	peu
	-article de <i>Néoplanète</i> ²	mathématiques-informatique	-	+	-	peu
4. Ecoute de chansons	« Roméo kiffe Juliette » de Grand Corps Malade	philologie	+	+	peu	peu
	« Frontières » de Yannick Noah	mathématiques-informatique	+	+	-	peu
5. Découverte de bandes dessinées	Titeuf (fragment)	philologie	-	peu	-	-
	Boule et Bill (fragment)	mathématiques-informatique	-	+	+	+
6. La fable « Le corbeau et le renard » de La Fontaine	-en verlan	philologie	-	+	-	peu
	-en langue littéraire	mathématiques-informatique	-	+	-	peu
7. Séance centrée sur des textes littéraires	« Zazie dans le métro » de R. Queneau (fragments)	philologie	-	-	peu	-
	« Comme un roman » de D. Pennac (fragment)	mathématiques-informatique	-	-	-	peu
8. Séance centrée sur l'audio-visuel	Chanson «Initiales » de David Cairol	philologie	+	+	-	+
	Emission Karambolage	mathématiques-informatique	+	-	-	-
9. Ecoute de chansons	« Jeune de banlieue » de Disiz	philologie	+	-	-	peu
	« Chanson pour l'Auvergnat » de G. Brassens	mathématiques-informatique	+	+	-	+
10. Séance cinéma ³	le film « Les Intouchables »	philologie	+	+	-	peu

1 *Glamour*, octobre 2008, numéro 55, pp. 142, 144

2 *Néoplanète*, novembre 2010, numéro 16, p.22

3 Pour la classe de mathématiques-informatique nous n'avons pas réussi à mettre en place une séance cinéma, à cause du manque de temps et de certains problèmes techniques. Cependant, nous avons compensé cet inconvénient en travaillant sur de petits fragments de l'émission franco-allemande « Karambolage »

Comme nous pouvons remarquer dans le tableau ci-dessus, nos activités n'ont réussi à motiver nos apprenants qu'en compréhension de l'oral et de l'écrit, le lexique des BD, des textes littéraires, des chansons rap et l'argot français étant perçus comme trop difficiles par nos élèves de la classe de philologie. L'expression orale et écrite se sont avérées les points faibles de nos apprenants de nos deux classes, car nos activités n'ont pas réussi à les motiver en ces deux directions.

5. Analyse des questionnaires finaux appliqués aux apprenants de la classe de philologie

Par notre questionnaire, nous avons voulu mesurer le degré de satisfaction et de motivation (à l'apprentissage du FLE) de nos élèves après nos cours de français familier, ainsi que l'efficacité des documents que nous avons choisis comme supports didactiques. Notre public cible a été constitué de trente élèves dont huit garçons et vingt-deux filles, âgés entre 17 et 18 ans.

Suite à l'analyse des réponses de nos apprenants nous pouvons dire que :

- les documents support audio-visuels¹, les exercices sur le langage des textos et ceux de fixation du lexique nouveau ont été très appréciés
- le contenu varié de nos cours a répondu aux attentes de presque tous nos apprenants, très peu d'entre eux s'étant montrés mécontents
- la majorité d'entre eux ont eu du mal à faire des dialogues pour des jeux de rôles
- le langage du film « Les Intouchables », des chansons rap, des BD ou des fables en argot a été considéré très difficile
- la majorité d'entre eux aimeraient bien continuer ce genre de cours à l'avenir², malgré le fait qu'ils n'ont pas trop d'occasions d'utiliser ce lexique en Roumanie, dans des discussions avec des Français natifs
- l'enseignement du lexique familier les a motivés surtout en compréhension de l'oral et de l'écrit³

Conclusions

À la fin de ce stage nous pouvons affirmer que :

1. la méthode communicative-actionnelle n'a pas eu de succès, le travail en petits groupes et les jeux de rôles n'ayant pas fonctionné dans le contexte scolaire choisi
2. nos séances didactiques ont apporté du nouveau⁴ en classe de langue et ont motivé nos apprenants de niveau A2-B1 surtout en compréhension de l'oral et de l'écrit
3. l'enseignement du français familier peut être motivant s'il se fait à travers l'audio-visuel et si les documents supports sont bien choisis pour le niveau de français des apprenants

1 voir le tableau des séances pédagogiques

2 Une seule élève a été pour l'enseignement du français standard, considérant plus important l'apprentissage du français „correct”

3 Leurs réponses témoignent généralement du fait que nos cours les ont motivés surtout en compréhension de l'oral (60%), un peu en compréhension de l'écrit (30%) et très peu en expression orale (7%) et en expression écrite (3%).

4 le verlan, le langage des textos, l'argot, le slam, le rap, la siglaison

4. l'enseignement du lexique français standard est perçu comme plus accessible et plus facile (que celui du langage familier - verlan, argot) par les apprenants de niveau A2

Il faut préciser que pour la fin de notre stage, nous avons prévu également un atelier de slam ou rap, mais comme les deux classes n'ont pas du tout été désireuses de le faire, nous avons renoncé à ce projet.

Enfin, nous nous demandons si certaines de nos activités, à savoir celles centrées sur le langage du rap, du slam, sur l'argot et le verlan auraient eu plus de succès auprès d'un public de niveau B2.

BIBLIOGRAPHIE

Glamour, octobre 2008, numéro 55, pp. 142, 144

Néoplanète, novembre 2010, numéro 16, p.22

ZEP, (2000), *Titeuf, la loi du préau*, Editions Glénat

<https://www.google.ro/search?q=bill+et+boule+bd> [dernière consultation 10/03/2015, site encore actif]

www.cnnt-puc.net [dernière consultation 7/07/2015, site encore actif]

STAGE DE FORMATION
« ÉVALUATION DES COMPÉTENCES DES APPRENANTS :
DE LA DÉFINITION DES OBJECTIFS
AUX ACTIVITÉS DE REMÉDIATION »

prof. dr. **Aura MIHOC**
Colegiul Național de Informatică « Spiru Haret », Suceava

Dans le cadre des actions menées par l'Organisation Internationale de la Francophonie (OIF) au titre de son programme le Français langue étrangère et suite aux décisions du conseil d'orientation du Centre Régional Francophone pour l'Europe Centrale et Orientale (CREFECO), une formation nationale portant sur « l'évaluation des compétences des apprenants : de la définition des objectifs aux activités de remédiation » a été organisée du 7 au 11 décembre 2015 à Botoșani, Roumanie. Prévues pour 41 enseignants, représentants de différents établissements du pays (Suceava, Botoșani, Iași, Bacău, Vaslui, Piatra Neamț) délégués par le Ministère de l'Éducation et de la recherche scientifique, la formation a été animée par Pierre – Yves Roux, le responsable de l'unité expertise et projets au département langue française du Centre International d'Études Pédagogiques (CIEP). Le département de Suceava a été représenté par 8 enseignants parmi lesquels : prof. dr. Constantin Tiron, Inspecteur pour les langues modernes à l'Inspection Départementale Suceava, Gvinda Bianca – Elena, du Collège Technique d'Industrie Alimentaire, prof. dr. Hetriuc Maria – Cristina du Collège National « Mihai Eminescu », prof. dr. Mihoc Aura du Collège National d'Informatique « Spiru Haret », Pieszczoch Nicoleta du Collège Technique « Lațcu Vodă » Siret, Solonaru Elena – Sextilia du Collège « Alexandru cel Bun » Gura Humorului, Vișovan Elena du Lycée Technologique « Nicanor Moroșan » Pârteștii de Jos et Voițic Maria – Cristina de l'École Secondaire « Acad. H. Mihăescu » Udești.

Portant sur la différenciation des types d'évaluation et leurs fonctions, sur l'intégration de l'évaluation dans un processus pédagogique global, sur l'élaboration des épreuves d'évaluation pertinentes, pour toutes les macrocompétences (oral, écrit, compréhension et production, interaction), sur les critères de réussite et barèmes d'application, sur l'analyse des erreurs des apprenants et sur les activités de remédiation ciblées et différenciées, la formation a visé à doter les participants de la méthode, de la réflexion et des outils pour intégrer l'évaluation dans une pratique de classe innovante et efficace.

Une formation de 5 jours

Le matin du premier jour de la formation a été dédié à l'ouverture officielle en présence de Mme Chantal Moreno, directrice du Bureau pour les pays de l'Europe Centrale et Orientale de l'Organisation Internationale de la Francophonie et Mme Manuela – Delia Anghel, Inspecteur général de français en Roumanie et à l'auto positionnement initial, en vue de lancer le débat sur le thème de la formation. Chaque enseignant a essayé de se positionner en exprimant son accord ou désaccord sur des affirmations construites vis-à-vis de l'évaluation ou en remarquant les aspects déjà connus sur ce thème. Répartis en équipes, on a commencé à nous familiariser avec la terminologie de l'évaluation. Le premier compte-rendu lu en début de l'après-midi a mis en évidence les activités déroulées dans la matinée. La séance nous a permis de mieux cerner la différence entre l'évaluation sommative et formative, de saisir la typologie des erreurs, d'identifier les savoirs, les savoir-faire et les

compétences, de faire la liaison entre l'objectif général, l'objectif opérationnel, l'enseignement, l'évaluation et les critères de remédiation.

Le deuxième jour de formation nous a offert un travail sur les outils de l'évaluation ; une classification *fermé/ouvert* ou *objectif/subjectif*. On a passé en revue chaque type d'outil pour en trouver les avantages et les désavantages dans une évaluation. On a continué par la lecture/la vérification des activités réalisées à partir d'un document authentique proposé : des exercices d'appariement, le texte lacunaire, les activités de production écrite et le guide de relecture. On a fait des remarques sur les pistes de différenciation de l'évaluation : les types d'activités (fermées, semi-fermées et ouvertes), la langue de la consigne, l'activité guidée ou non, les exigences (longueur, temps, etc.), les aides pédagogiques, le guide de relecture, la répartition des points du barème et les activités de remédiation.

Le troisième jour du stage a été consacré à l'évaluation des pré-requis, à la formulation des consignes, à la progression interne de l'évaluation (du simple au complexe, du fermé à l'ouvert, de la compréhension à la production, du global au détaillé, du savoir au savoir-faire), aux critères de l'évaluation (validité, utilité, fiabilité, objectivité, représentativité, discrimination, transparence – clarté). On nous a présenté sept épreuves d'évaluation tirées du livre *120 fiches en classe de FLE* dont l'auteur est Pierre – Yves Roux, le formateur. De la part de chaque groupe, un leader a présenté les points forts et faibles de chaque activité proposée dans la fiche. En s'appuyant sur des exemples variés, le formateur nous a fait découvrir les quatre niveaux qui apparaissent dans toute évaluation de l'oral : la communication - non-verbale, non-construite, non-correcte, verbale, construite et correcte (authentique). On a insisté sur l'idée que l'enseignant doit accepter que l'élève s'exprime en utilisant tous les niveaux de l'oral, mais le message doit passer en suivant les normes de la langue.

Le cours du jeudi matin a commencé par une courte présentation du programme à suivre et le compte-rendu de l'après-midi précédent. On a continué par un échange de bonnes pratiques de classe. On a retenu l'évaluation par des projets, par la simulation des épreuves orales de bac, par la compréhension et la production orale au cadre d'un cours optionnel, par la production guidée qui suppose un travail en binôme ayant comme support un canevas de discussion. On a travaillé en groupes pour imaginer une fiche d'auto-évaluation pour un jeu de rôle. Tous les groupes ont présenté le résultat de leur travail. On a eu une variété des fiches d'auto-évaluation adaptées aux différents contextes. Ensuite, on nous a présenté les principes fondamentaux de la pédagogie de l'erreur et on a travaillé individuellement à corriger et à noter une lettre-production écrite de niveau A2. L'après-midi, on a profité d'une sortie culturelle : la visite de la maison du poète national Mihai Eminescu d'Ipotesti.

Le dernier jour de formation a eu comme objectif les annotations d'une production écrite et l'évaluation des stagiaires. En ce qui concerne les annotations, celles-ci ne doivent pas être agressives, ni trop vagues, ni trop abondantes, ni impersonnelles. Elles doivent proposer des directions de travail précises, des conseils. Elles doivent être lisibles et en cohérence avec les objectifs et renverront au cours. Elles constituent une ouverture vers la remédiation.

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

Cette formation a eu un caractère valorisant et stimulant. On a été amenés à identifier, analyser, commenter et s'approprier la complexité du thème en question, toujours guidés par l'idée qu'« on ne peut pénaliser que ce qu'on a enseigné » et convaincus que « l'évaluation est une prise d'informations en vue d'une décision » (Charles Delorme).

Le stage m'a beaucoup aidé à progresser dans mes connaissances théoriques, à avoir une vue globale sur l'évaluation. La perspective d'améliorer mes connaissances théoriques sur l'évaluation par une formation pointue m'a semblé providentielle.



DES IDEES NOVATRICES POUR APPRENDRE LE FRANÇAIS

prof. **Raluca ZAMFIRESCU**
Liceul « Voievodul Mircea » Targoviște

C'est quoi la passion pour une langue? Est-ce qu'on peut la définir en quelques mots qui concentrent toute une multitude d'idées qui inondent la pensée et le cœur? Dans mon cas cette situation est arrivée dans la troisième année de ma carrière après avoir suivi un cours à Paris « Pratiques de l'oral et théâtre » qui a changé radicalement la façon d'envisager les classes de français. Dans les exemples qui suivent je vais montrer les modalités que j'ai adoptées pour le faire dans la limite du possible compte tenu du niveau des élèves.

Au fur et à mesure des années j'ai réalisé plusieurs leçons dont je suis personnellement fière. J'ai commencé avec une leçon qui s'appelait « **Voyage virtuel** » et le public a été une classe de la douzième. Les élèves devaient trouver sur l'Internet des sites en France, ils devaient les présenter – tout se passait oralement, on ne voyait que les images. Après la présentation de la région et la ville respective, on choisissait l'hébergement, le prix complet, le moyen de transport (c'étaient des moyens même imaginables) et les impressions avant le voyage et aussi le choix de la location respective. À la fin de la leçon on a fait un quiz en ligne sur le tourisme français.

On a appris beaucoup de choses concernant la géographie et la culture de la France, le spécifique des belles régions françaises, on a fait des rapports entre la France et la Roumanie, en même temps on s'est familiarisé avec la recherche sur Internet et les sites qui sont en français tels [carmenveraperez](http://carmenveraperez.com) ou www.google.fr

Un autre type de leçon que je considère très difficile et qui a supposé beaucoup d'effort a été une sorte de **Journal de télévision en direct**. On a enregistré les reportages et au moment du déroulement de la leçon on a eu deux présentateurs qui passaient en revue les événements et qui laissaient la place aux reporters qui étaient présents sur place pour détailler l'action respective. Outre les événements proprement dits il y a eu la rubrique météo, la rubrique sportive, la présentation de mode d'une jeune créatrice très douée et finalement une scène comique dont le sujet a été l'apparition des extraterrestres dont les témoins ont été une vieille aveugle et un homme ivre. L'atmosphère a été super, les apprentis ont envisagé d'autre façon la langue française et l'impact avec le camera a été fort mais aussi productif et de cette façon j'ai pu découvrir les talents cachés des élèves, qui se sont constitués maintenant dans une troupe de théâtre qui porte le nom « La troupe de choc ».

« **Emission de télévision en direct** » dont le sujet a été la carrière des élèves qui étaient en terminale. Il y a eu toute une suite de métiers avec les exemplifications nécessaires pour mieux mettre en valeur ce qu'ils présentaient par les mots – un docteur esthéticien dont le rôle était d'enlaidir les hommes, un riche qui voulait à tout prix devenir pauvre, un créateur de mode qui créait des fringues de l'époque de pierre, une hôtesse d'air qui était la tête dans les nuages et mélangeait tout autour d'elle, une danseuse exotique, une fée qui accomplissait tous les rêves cachés des hommes,

Le but de la leçon a été de parler ouvertement, de se familiariser avec ce type de leçon frontale – l'animateur et l'invité qui était dépourvu d'inhibitions et qui présentait ce qu'il sentait d'une manière dégelée et normale.

Une autre leçon s'est déroulée devant l'ordinateur et sur l'Internet, tout en se branchant sur la plateforme *Classe branchée*, qui malheureusement à présent est hors fonction. Une première étape a été l'enregistrement des élèves. Ensuite on leur a donné le sujet de

débat « **Inventions d'hier et d'aujourd'hui** ». Les apprentis ont travaillé en équipe, ils ont du trouver une invention majeure, faire une présentation power point, expliquer son importance et à la fin ils se sont transformés eux-mêmes en inventeurs et ont présenté leurs propres inventions- une maquette de ville et au moment où l'on arrachait une pièce quelque chose disparaissait sur la terre – c'était une sorte de poupée voodoo, le four magique dans lequel on mettait les ingrédients et en quelques secondes le plat était prêt et très appétissant, les baskets multifonctionnels avec des ailes, des skis, des patins, des rollers, etc. Le travail devant l'ordinateur a été très agréable, mais ce qui m'a semblé le plus important a été le fait de travailler sur une plateforme, de communiquer avec les autres, faire un échange d'opinions sur ce qu'ils viennent de poster.

Revue des jeunes réalisée en classe. Le rôle des apprentis a été de travailler cette fois –ci individuellement et de bien connaître les termes du journalisme et même de la création d'une revue pour les jeunes. On a partagé les rôles selon la rubrique présentée par chacun- mode, sport, santé, amour, horoscope, les lettres pour la rédaction qui ont eu des formes très variées et originales. Tout a été poste sur un carton au tableau noir respectant l'ordre d'une revue pour les jeunes : titre, sommaire, articles, lettres pour la rédaction. Il y a eu aussi un test très comique qui contenait des questions de toutes sortes. La bonne disposition et l'entrain ont été l'atout de cette leçon intéressante et inédite à mon avis.

Le choix des métiers – un autre type de leçon conçue pour les élèves de la douzième. On a eu comme point de repère une leçon sur TV5 qui exploitait les métiers qu'on pourrait avoir dans une vie. Le clip exemplifiait par images et sons les divers métiers et à partir de ces images on a développé l'idée par la dramatisation du sujet respectif. On a choisi quelques élèves qui savaient bien ce qu'ils voulaient faire dans la vie et on a commencé la mise en scène. On a eu divers métiers les uns plus intéressants que les autres. Une élève qui voudrait devenir traducteur a fait une présentation sur une visite à Paris, la ville des amoureux. L'élève a fait un parcours très attrayant dans tous les points d'attraction touristique : la Tour Eiffel, Champs – Elysées, le Louvre, La Place de la Concorde, la Cathédrale de Notre Dame, etc.

Un apprenti qui veut devenir acteur, a mis en scène le monologue de Harpagon, de Molière.

EVALUATION

Comme modalités d'évaluation j'ai choisi les quizz en ligne qu'on a trouvés sur Carmen Vera Pérez, sur TV5 monde, les tests d'autoévaluation, parce les élèves ont eu la possibilité de mentionner quelles ont été les anomalies avec lesquelles ils se sont confrontés.

Ce que j'ai pu constater dans toutes ces activités didactiques que j'ai mises sur place a été le désir des élèves de s'impliquer, même sans une récompense- c'est-à-dire ils l'ont fait parce qu'ils ont voulu se démontrer qu'ils sont capables de le faire et de devenir des héros dans la vie réelle.

Pour bien visionner quelques-unes de mes activités, je les ai postées sur YOUTOUBE vous devez noter sur la page le nom des clips : journal de télévision en direct, journal de télévision suite, liaisons folles.

http://www.youtube.com/watch?v=53O_f9zAkgY - journal de télévision en direct

<http://www.youtube.com/watch?v=VgYnFlszHss-> journal de télévision suite

<http://www.youtube.com/watch?v=WyObJQ84pl8&feature=reImfu> - liaisons folles.

http://youtu.be/d_ex7Obzo2I les métiers

<http://youtu.be/CR3JvUZ4LMI> les métiers

ETUDES THEORIQUES

L'ORTHOGRAPHE DES CONSONNES DOUBLES EN CLASSE DE FLE

prof. Silvia BALTĂ
Școala Gimnazială « Maria Rosetti », București

1. L'orthographe des consonnes doubles entre conservatisme et réforme

L'un des problèmes majeurs auxquels se heurte tout apprenant de la langue française, c'est l'orthographe des consonnes doubles. La maîtrise de cet aspect de l'orthographe demande un effort constant de mémorisation. Même les plus forts en la matière recourent souvent aux dictionnaires pour trouver la forme correcte des mots.

La question des consonnes doubles est délicate, vu qu'elle fait l'objet des dernières rectifications orthographiques (1990). Au XX^e siècle, l'adversité face à l'orthographe des consonnes doubles n'est pas singulière, car d'autres projets de réforme qui datent des années '40 et '50 ont proposé leur suppression (*prudement, fame, solanel*), pourtant sans aucun effet pour des raisons inconnues¹. Selon le *Mémoire sur l'orthographe présenté par le Conseil supérieur de la langue française*, paru le 22 novembre 2005 à Québec, la simplification touche aux aspects suivants :

- a. les formes conjuguées des verbes en *-eler* ou *-eter* et les dérivés en *-ment* de ces verbes (*appeler, jeter* et leurs composés font pourtant exception),
- b. les dérivés dans lesquels les consonnes doubles suivaient à un *e* instable,
- c. les mots anciens en *-olle* et les verbes anciens en *-otter* et leurs dérivés à l'exception des monosyllabes en *-olle* (*colle, folle, molle*) et des verbes qui correspondent à un nom en *-otte* (*botte/botter*).

Ces trois rectifications dans le domaine de l'orthographe des consonnes doubles ne constituent que le point de départ dans une démarche de simplification qui a première vue pourrait paraître très simple. En réalité, la tâche des spécialistes est complexe, car d'autres éléments devront être pris en compte dans les recherches consacrées à ce sujet. Les trois points que Georges Legros et Marie-Louise Moreau présentent dans leur livre-brochure de 2012² mériteraient d'être retenus car ils rendent compte des conséquences que la simplification des consonnes doubles pourrait avoir sur l'ensemble du lexique français. Leur synthèse, documentée par une bibliographie assez riche, montre que :

¹ Luzzati, Daniel, *Le français et son orthographe*, Collection dirigée par J.-C. Beacco, V. Castelotti, J.-L. Chiss, Didier, Paris, 2010, p. 130.

² Legros, G. et Moreau, Marie-Louise, *Orthographe : qui a peur de la réforme ?*, Bruxelles, Brochure éditée avec le support du Ministère de la Fédération Wallonie-Bruxelles, Service de la langue française, 2012, p. 38.

- a. certains mots ne peuvent pas faire l'objet d'une simplification de la consonne double, car elle est prononcée autrement que la simple (*fille, poisson* ou *succès*) ou sert à la prononciation nasale de la voyelle précédente (*emmener, enneiger, ennuyer*)
- b. certains mots peuvent faire l'objet de la réforme car la simplification de la consonne double n'entraîne aucune modification sur sa prononciation ou sur son environnement proche (c'est le cas des consonnes doubles au début des mots : *appliquer, apporter*, etc.)
- c. des mots soumis à la simplification de la consonne double exigeraient un aménagement de la voyelle précédente (les mots dans lesquels la consonne double est précédée par un *e* à valeur de /ɛ/ recevront un accent grave sur la voyelle afin de conserver la prononciation¹ : *chiienne* pourrait être écrit *chiène* ; dans des mots tels que *femme, évidemment, fréquemment* et d'autres adverbes de ce type, la simplification de la consonne double pourrait entraîner le remplacement de *-em-* par la lettre *a*).

Ces propositions, ainsi que d'autres relatives aux mots féminins et dérivés, avancés par certains spécialistes du domaine, sont déjà soumises à un examen sérieux afin de trouver une solution à cette difficulté de l'orthographe du français qui soit facilement adoptée par le monde francophone.

Savoir bien orthographier les consonnes doubles graphiques, c'est, dans la logique de l'apprentissage orthographique, soit mémoriser des mots (pour les non experts de la langue), soit mémoriser et trouver à l'âge adulte une explication à cette mémorisation qui rappelle les années de scolarisation (pour les experts de l'histoire du français). Voilà pourquoi, pour les non experts, qui font majorité parmi les locuteurs du français, les consonnes doubles sont un mystère, car ils n'ont pas accès au savoir savant qui justifie la présence des consonnes doubles par rapport à l'étymologie des mots, à leur histoire². Il semble que ces consonnes, après un Moyen Âge qui les avait supprimées à quelques peu d'exceptions, ont fait à nouveau leur apparition au XVI^e siècle pour répondre à des fonctions graphiques, parfaitement justifiables par rapport aux systèmes de transcription mis en place à cette époque-là³.

Du point de vu de la prononciation, dans la plupart des cas, la double consonne (*bb, cc, dd, ff, gg, kk, ll, mm, nn, pp, rr, ss, tt, zz*) se prononce comme la consonne simple correspondante. Cette prononciation constitue un vrai défi pour l'écrit qui exige « la mise en correspondance entre une unité phonologique et une unité orthographique »⁴. On revient ainsi au problème de la non correspondance phonie/graphie en français. Le tableau ci-dessous, la synthèse des aspects concernant l'orthographe et la prononciation des consonnes doubles présentés dans Martinie et Wachs⁵, montre le degré d'inconsistance du français et les difficultés que peuvent rencontrer les apprenants débutants et, parfois, même les avancés :

1 Voir également Bouchard, Pascal, *Anti-manuel d'orthographe. Éviter les fautes par la logique*, Paris, Victoires Éditions, 2010, p. 50 : « Les consonnes doubles nous disent quelque chose du « e » qui les précède. Exemple : « je jette », dont le « e » se prononce *è*, et prend toute sa place, et « nous jetons », qui se prononce « nous j'tons », voire « nous ch'tons » : dédoubler le *t*, c'est donner de l'importance, une sorte d'autonomie au son qui précède la consonne double. Du coup, inutile de mettre un accent sur un *e* suivi d'une consonne double, le dédoublement valant accent, en quelque sorte ».

2 Il suffit de feuilleter le DHOF pour se rendre compte du nombre impressionnant de graphies étymologiques.

3 Catach, Nina et alii, *L'orthographe française. Traité théorique et pratique avec des travaux d'application et leurs corrigés*, Paris, Nathan, 1992, p. 281-282.

4 Fayol, Michel, « Les difficultés de l'orthographe » dans *Sciences Humaines*, numéro spécial, 2003, p. 54

5 Martinie, Bruno et Wachs, Sandrine, *Phonétique en dialogues. Niveau débutant*, CLÉ International, Paris, 2006, p. 99-103, 106.

De l'orthographe à la prononciation			
	De la prononciation à l'orthographe		EXEMPLES (des mots qui s'écrivent avec des consonnes doubles)
Les consonnes doubles →	se prononcent	La ou les lettres ←	
Bb	/b/	b, bb , bh	abbé, hobby
Cc	/k/ /ks/ /tʃi/	c, cc , ech , ch, ck, cqu, k, kk, kh, q, qu, x	acclamer, accabler, accord, occuper, saccharine accident, coccyx, succès capuccino
Dd	/d/	d, dd , ddh , dh	addition, reddition, bouddha
Ff	/f/	f, ff , ph, v	chauffage, griffe, bluff
Gg	/g/ /gʒ/ /dʒ/	c, g, gg , gu, gh	agglomérer, agglutiner, aggraver suggérer aggiornamento, appoggiature, loggia
* kk	/k/	Voir cc	drakkar, soukkot
Ll	/l/ /j/ /ij/	l, lh, ll	ballet, pelle, collant, pull, syllabe bataille, bouteille, feuille, recueille, œillet, rouille antillais, bille, fille, juillet, guillemets Exceptions : <i>ancillaire, distiller,</i> <i>imbécillité, mille, osciller, pénicilline,</i> <i>tranquillité, ville</i> (dans ces mots, -ll- se prononce /l/)
Mm	/m/	m, mm	grammaire, homme, immortel, suffisamment
Nn	/n/	n, nn	anneau, benne, connu, lionne
Pp	/p/	p, pp	appareil, frapper, rappel, trappeur
Rr	/r/	r, rh, rr , rrh	arrêt, courrier, guerre, irrégulier, marron, arrhes, cirrhose, logorrhée
Ss	/s/	c, ç, s, sc, ss , t, x	assister, essai, tasse
Tt	/t/	d, t, th, tt	attention, battre, botte, trottoir, watt
Zz	/z/ /dz/	s, x, z, zz	blizzard pizza

*Cette rubrique a été ajoutée aux tableaux proposés par Martinie et Wachs.

Les enquêtes menées dans les années 60 dans les écoles de français langue maternelle montrent que les consonnes doubles qui se prononcent comme une seule consonne sont sources d'erreurs¹. Même dans le cas des apprenants non natifs et en l'absence des données statistiques relatives à cette question nous pouvons faire l'hypothèse que l'orthographe des consonnes doubles est problématique. D'ailleurs, l'orthographe des consonnes doubles est considérée dans la littérature de spécialité une « zone à risque » ou « zone de fragilité ». Par ces syntagmes, on comprend les aspects de l'orthographe qui sont moins bien maîtrisés et qui mettent en difficulté même les scripteurs experts, à savoir les lettres muettes, les homophones, les consonnes doubles déjà mentionnées et les signes diacritiques en orthographe lexicale, les phénomènes d'accord et la conjugaison des verbes en orthographe grammaticale.

2. Quelles activités pour enseigner l'orthographe des consonnes doubles ?

Le CECRL, la référence pour l'élaboration des programmes scolaires dans le système d'enseignement (-apprentissage) des langues étrangères en Roumanie, accorde une place minimale à la compétence orthographique. Selon la table des matières du chapitre 5 (page 81),

1 Legros, G. et Moreau, Marie-Louise, *Op. cit.*, p. 37.

la compétence orthographique est incluse dans ce qu'on appelle « compétences linguistiques » (les autres compétences appartenant à cette catégorie sont : la compétence lexicale, la compétence grammaticale, la compétence sémantique, la compétence phonologique et la compétence orthoépique), à leur tour faisant partie d'un ensemble plus vaste, les « compétences communicatives langagières ».

Nous reproduisons ci-dessous les détails relatifs à la compétence orthographique :

5.2.1.5. Compétence orthographique

*Elle suppose une connaissance de la perception et de la production des symboles qui composent les textes écrits et l'habileté correspondante. Les systèmes d'écriture de toutes les langues européennes sont fondés sur le principe de l'**alphabet** bien que ceux d'autres langues puissent être idéographiques (par exemple, le chinois) ou à base consonantique (par exemple, l'arabe). Pour les systèmes alphabétiques, les apprenants devront connaître et être capables de **percevoir** et de **produire** :*

- *la forme des lettres imprimées ou en écriture cursive en minuscules et en majuscules*
- *l'orthographe correcte des mots, y compris les contractions courantes*
- *les signes de ponctuation et leur usage*
- *les conventions typographiques et les variétés de polices*
- *les caractères logographiques courants (par exemple, &, \$, @, etc.). (CECRL, p. 92)*

Si « l'orthographe est une sous compétence de l'écriture, avec ceci de particulier que sa maîtrise ne suffit pas et que son ignorance a un effet bloquant sur l'aptitude à l'écriture »¹, il est nécessaire de la rapporter aussi à une autre compétence linguistique, à savoir la compétence orthoépique. Celle-ci est détaillée en quelques lignes dans le CECRL, comme suit :

5.2.1.6. Compétence orthoépique

*Réciproquement, les utilisateurs amenés à lire un texte préparé à haute voix, ou à utiliser dans un discours des mots rencontrés pour la première fois sous leur forme écrite, doivent être capables de **produire une prononciation** correcte à partir de la forme écrite. Cela suppose :*

- *la connaissance des conventions orthographiques*
- *la capacité de consulter un dictionnaire et la connaissance des conventions qui y sont mises en œuvre pour représenter la prononciation*
- *la connaissance des implications des formes écrites, en particulier des signes de ponctuation, pour le rythme et l'intonation*
- *la capacité de résoudre les équivoques (homonymes, ambiguïtés syntaxiques, etc.) à la lumière du contexte. (CECRL, p. 92)*

Le CECRL propose également un tableau de la maîtrise orthographique par niveaux de compétence :

A1	<i>Peut copier de courtes expressions et des mots familiers, par exemple des signaux ou consignes simples, le nom des objets quotidiens, le nom des magasins et un ensemble d'expressions utilisées régulièrement. Peut épeler son adresse, sa nationalité et d'autres informations personnelles de ce type.</i>
A2	<i>Peut copier de courtes expressions sur des sujets courants, par exemple les indications pour aller quelque part. Peut écrire avec une relative exactitude phonétique (mais pas forcément orthographique) des mots courts qui appartiennent à son vocabulaire oral.</i>
B1	<i>Peut produire un écrit suivi généralement compréhensible tout du long. L'orthographe, la ponctuation et la mise en page sont assez justes pour être suivies facilement le plus souvent.</i>
B2	<i>Peut produire un écrit suivi, clair et intelligible qui suive les règles d'usage de la mise en page et de l'organisation. L'orthographe et la ponctuation sont relativement exactes mais peuvent subir l'influence de la langue maternelle.</i>

¹ Luzzati, Daniel, *Op. cit.*, p. 231-232.

C1	<i>La mise en page, les paragraphes et la ponctuation sont logiques et facilitants. L'orthographe est exacte à l'exception de quelques lapsus.</i>
C2	<i>Les écrits sont sans faute d'orthographe.</i>

Il est intéressant de voir que le Cadre demande aux apprenants de niveau A2 « une exactitude phonétique (mais pas forcément orthographique) » (pour le niveau A1, l'orthographe se limite à la capacité des apprenants à copier des mots et expressions familières, ce qui fait penser à l'enseignement du français au XIX^e siècle).

À partir des recommandations du CECRL, des descriptions du fonctionnement de l'écriture du français ont été réalisées en tenant compte des 3 (A/B/C) ou 6 (A1/A2/B1/B2/C1/C2) niveaux de compétence. Pour ce qui est des consonnes doubles, nous allons extraire des informations du tableau proposé par Luzzati¹, qui organise les graphèmes du français en fonction des phonèmes et qui, selon le concepteur, présente l'avantage de classer les graphèmes en fonction des niveaux A/B/C du Cadre.

Les graphèmes du français en fonction des phonèmes²

Phonème	Graphème A1/A2	Graphème B1/B2	Graphème C1/C2
/y/	ill : <i>bille, piller</i>		
/p/		pp : <i>apport, opportunité</i>	
/b/			bb : <i>abbaye</i>
/f/		ff : <i>effort, affaire</i>	
/t/		tt : <i>battre, botte</i>	
/d/		dd : <i>addition</i>	gg : <i>suggérer</i> zz : <i>pizza</i>
/s/	ss : <i>lisse, pousser</i>		cc : <i>accident</i>
/z/			zz : <i>pizza</i>
/j/			gg : <i>suggérer</i>
/k/		cc : <i>accord, occasion</i>	
/m/		mm : <i>somme, fréquemment</i>	
/n/		nn : <i>tonne, panne</i>	
/r/		rr : <i>arrêt, serrer</i>	
/l/		ll : <i>balle, pelle</i>	

Dans le système d'enseignement en Roumanie, les programmes scolaires de FLE (L2) pour le niveau collège (la 5^e, la 6^e, la 7^e et la 8^e) sont tous, semble-t-il, inspirés du CECRL. Les compétences visées sont celles du CECRL et les niveaux à atteindre sont en fonction du nombre d'années d'étude. Le A2, si le français est la première langue étrangère apprise et le A1, si le français est la deuxième langue (en général, les collégiens apprennent l'anglais comme première langue). Au niveau des contenus de ces programmes, une partie de la description est réservée à ce que les auteurs ont appelé « Phonétique, orthographe et orthoépie ». Dans cette section, les informations qui se veulent être utiles aux enseignants de FLE sont assez générales. On y fait référence à la problématique si complexe de la correspondance phonème/graphème, mais on n'indique pas quels seraient les aspects à privilégier pour une certaine classe ou un niveau de compétences.

¹ *Ibidem*, p. 24-25.

² Cette classification nous semble déficitaire, car, à notre avis, les graphèmes **gg** (*suggérer*), **zz** (*pizza*) et **cc** (*accident*) auraient fallu occuper dans le tableau proposé des lignes différentes. Leurs prononciations ne se résument pas aux phonèmes /j/, /d/, /s/. De plus, la présence du graphème **gg** dans la ligne du phonème /d/ ne se justifie pas du point de vue phonétique.

Une synthèse de ces recommandations, par type de langue (L1/L2) et par classe, permettra de mieux saisir les aspects liés à l'orthographe du français censés être enseignés et appris par les collégiens roumains (voir le tableau ci-dessous).

Classe	Phonétique, orthographe et orthoépie	Classe	Phonétique, orthographe et orthoépie
5 ^e L1	<ul style="list-style-type: none"> l'alphabet la relation graphème-phonème la liaison 	5 ^e L2	<ul style="list-style-type: none"> les sons de la langue française et leur correspondance graphique l'alphabet l'apostrophe les accents graphiques
6 ^e L1	<ul style="list-style-type: none"> la relation phonème-graphème les accents graphiques (systématisation) 	6 ^e L2	<ul style="list-style-type: none"> la correspondance phonème/graphème la liaison l'apostrophe les accents graphiques
7 ^e L1	<ul style="list-style-type: none"> particularités orthographiques (homophones fréquents) h muet et h aspiré 	7 ^e L2	<ul style="list-style-type: none"> la liaison obligatoire l'accent l'intonation
8 ^e L1	<ul style="list-style-type: none"> changements phonétiques et orthographiques dans la conjugaison 	8 ^e L2	<ul style="list-style-type: none"> les accents graphiques

Les manuels de FLE en Roumanie sont censés respecter les programmes scolaires en vigueur. Or, ce n'est pas toujours le cas. Il n'y a pas une mise à jour périodique de ces supports. En 2014, les apprenants roumains travaillent avec des manuels parus en 2001, dans la plupart des cas, selon un programme scolaire adopté en 2009.

Quant à l'orthographe, les manuels Cavallioti et Sigma consultés (LF5, LF6, LF7, LF8) y consacrent plusieurs sections. Les explications théoriques sont accompagnées toujours de quelques exercices et de dictées ou d'autodictées. L'orthographe des consonnes doubles occupe un espace assez réduit, qui se justifie, probablement, par son degré de difficulté. Le tableau ci-dessous présente les contenus ayant trait aux consonnes doubles, proposés dans les manuels LF5, LF6, LF7 et LF8.

Manuel	Contenus proposés
LF5	Il n'y a pas de section réservée exclusivement aux consonnes doubles. La graphie ss est indiquée dans la partie consacrée au phonème /s/.
LF6	Il y a une section intitulée <i>Les consonnes doubles</i> , traitée de point de vue phonétique et orthographique. Les consonnes doubles mentionnées sont : cc, ff, ll, mm, nn, pp, rr, tt, cc . La graphie ss est travaillée également dans la partie consacrée au phonème /s/ (vs. /z/).
LF7	Il y a une section consacrée aux consonnes doubles et à la décomposition des mots en syllabes. Les graphies visées sont : cc, ff, pp, rr, ss, tt . Une autre section réservée au phonème /f/ où l'on peut travailler la graphie ff .
LF8	Trois sections concernent les consonnes doubles (ll, ff, ss) : <ol style="list-style-type: none"> Les mots en <i>-euil/-euille ; -ail/-aille ; -eil/-eille</i> Les mots qui commencent par <i>af-/aff- ; dif-/diff-</i> Les oppositions consonantiques /s/ et /z/.

Pour chaque section mentionnée ci-dessus, les auteurs des manuels proposent des activités liées à l'orthographe lexicale ou grammaticale des consonnes doubles. Les manuels roumains sont plutôt traditionnels dans l'enseignement de l'orthographe des consonnes doubles.

2.1. Les activités traditionnelles

Les manuels en question se limitent à des exercices d'orthographe de deux ou trois types et à la dictée (ou l'autodictée). Comme typologie, on peut retrouver des exercices lacunaires ou de classement. Les consignes ci-dessous en sont la preuve :

- *Complète par* : ss, s, ç, z, ce. (LF5)
- *Complète avec une ou deux consonnes*. (LF6)
- *Complète avec f, ff, ph*. (LF7)
- *Complète les blancs avec des mots qui commencent par diff-*. (LF8)
- *Lis ce poème d'après Pierre Gamarra. Écris dans ton cahier les mots où tu prononces /s/, /z/*. (LF5)
- *Classe les mots suivants en quatre colonnes selon le modèle*. (LF6)
- *Souligne les mots qui contiennent les consonnes doubles. Écris ces mots dans ton cahier*. (LF6)
- *Classe les mots suivants en deux colonnes*. (LF8)

Les sections dédiées à l'orthographe des consonnes doubles sont toujours rapportées à la phonétique. Il y a des exercices du genre *Écoute et répète, Écoute/Prononce et fais la différence, Prononce et écris les formes verbales*, dont le but est de sensibiliser les apprenants aux différences qui existent entre l'oral et l'écrit. Il faut remarquer toutefois qu'il n'y a aucune consigne de rédaction de phrases ou d'un (petit) texte (production écrite). Des liens avec la morphologie, il y en a aussi. Loin d'être une surprise, car les renvois à la morphologie s'expliquent par le fait que « pour cette langue [le français], l'intégration de l'orthographe suppose un enseignement parallèle de la grammaire »¹.

Dans un cahier d'exercices pour les débutants paru en France chez Clé International², les items concernant les consonnes doubles semblent être plus divers. À part les exercices lacunaires, qui sont assez nombreux, on y retrouve des exercices à choix multiple, d'association, des exercices qui ont trait aux procédés d'enrichissement lexical (la famille de mots) et aux relations sémantiques (l'antonymie), des activités ludiques (les charades).

Pour ce qui est de la dictée, celle-ci comporte toujours des phrases, de deux à six, mais jamais de mots isolés. La dictée reste un outil d'évaluation qui fait peur à un grand nombre de collégiens roumains. Il semble que cette activité n'est pas devenue un exercice ludique dans le contexte roumain. Les clubs d'orthographe, les concours de dictée transformés en spectacle dans bon nombre de pays francophones, ne s'organisent que très rarement (par exemple, les concours internationaux). Cette forme d'évaluation, critiquée et défendue à la fois, présente des avantages, mais sous certaines conditions :

« L'orthographe mesurée dans les productions écrites est certes mobilisée dans des conditions plus « naturelles », mais la situation permet aux élèves tous les évitements des mots inconnus ; à la différence de la dictée de mots en liste qui ignore les effets de contexte et de flexion, la dictée est un moment de concentration sur la *forme* d'unités fléchies en contexte, et repose sur la compréhension du sens : « rendez-vous complet avec la langue », va jusqu'à dire Daniel Pennac, qui en expose les bienfaits lorsqu'elle est mise en œuvre de manière créative dans les classes. »³

La dictée, exercice collectif, peut devenir, dans la didactique moderne du FLE, prétexte pour un travail de découverte des erreurs d'orthographe, une occasion parfaite pour

1 Legros, G. et Moreau, Marie-Louise, *Op. cit.*, p. 19.

2 Chollet, Isabelle et Robert, Jean-Michel, *Orthographe progressive du français avec 400 exercices*, Niveau débutant, Clé International, Paris, 2004.

3 Manesse, Danièle, « L'évaluation de performances d'élèves, une entrée dans le terrain ? » dans J.-L. Chiss, H. Merlin-Kajman, C. Puech (dir.), *Actes académiques. Le français, discipline d'enseignement : histoire, champ et terrain*, Éditions Riveneuve, Paris, 2011, p. 196.

les apprenants de négocier les formes correctes et trouver des stratégies d'apprentissage. Du côté de l'enseignant, c'est une bonne occasion de mettre en œuvre la complémentarité entre l'enseignement implicite et l'enseignement explicite de l'orthographe¹.

2.2. Les activités modernes

Les activités modernes sont celles qui se caractérisent par un certain degré de nouveauté et de créativité. Aux exercices et à la simple dictée-évaluation (ou bilan) qu'on a inventoriés dans les manuels roumains il manque quelque chose. Le travail répété sur de telles activités devient ennuyeux. Or, l'expérience de classe prouve que les apprenants, surtout les enfants débutants, perdent rapidement leur intérêt s'ils ne sont pas stimulés, voire amusés. Pour qu'elles soient « modernes », les activités proposées doivent s'enchaîner les unes aux autres, mettre l'apprenant en situation de réfléchir à un aspect donné et contribuer à la réalisation d'un « produit » (production orale ou écrite) dont le concepteur soit fier. Le secret consiste donc dans l'assemblage des activités et l'implication responsable de l'enseignant et de ses apprenants. Un exercice lacunaire et une dictée qui intéressent le public cible pourraient être considérés comme activités modernes dans le processus d'enseignement/apprentissage.

Contribuer à l'amélioration de la compétence orthographique relative aux consonnes doubles des apprenants c'est un objectif à atteindre qui demande de l'effort de la part des enseignants et des apprenants. Mettre en place un dispositif de travail orthographique, un *Atelier d'orthographe* par exemple, qui comporterait plusieurs types d'activités, pourrait être une solution. L'atelier que nous avons expérimenté avec les élèves d'une classe de 8^e a donné des résultats plutôt positifs. Cet atelier s'est déroulé sur plusieurs semaines et il a été constitué d'une série d'« épreuves » :

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

Après la dictée « Découverte » et le questionnaire portant sur les représentations des apprenants sur l'orthographe, nous leur avons indiqué l'objectif réel de ces deux « épreuves » et la problématique à clarifier dans les prochaines classes de français. C'est le moment où ils apprennent qu'ils doivent constituer un dossier intitulé « Atelier d'orthographe » comportant quatre fiches de travail individuel et qu'il est nécessaire, dans un premier temps, de travailler seuls à la maison sur l'orthographe des consonnes doubles. Ils ont la possibilité de demander des conseils à leur professeur et de lui poser des questions sur la problématique en question tout au long des deux semaines qui dure ce travail.

Les apprenants ont pu profiter des indications et explications fournies en classe. Ils ont été confrontés aux résultats obtenus dans la séance consacrée à la dictée diagnostique et au questionnaire et guidés dans leur travail. Dans une classe entièrement consacrée à l'étude de l'orthographe des consonnes doubles, nous leur avons indiqué les consonnes qui peuvent être doublées en français. De même, nous leur avons parlé des règles et des régularités orthographiques dans ce domaine et nous les avons aidés à constater que le doublement des

¹ Pour ce genre de travail se prononcent Georges Legros et Marie-Louise Moreau, *Op. cit.*, p. 26-27 : « Au lieu d'apprendre des règles, de tenter de les appliquer – souvent, dans des simples dictées – et de se faire corriger par le seul professeur, les élèves sont invités à discuter entre eux de leurs propres productions, à expliciter les raisons qui leur ont fait choisir telle graphie plutôt que telle autre, à comparer leurs stratégies respectives pour résoudre les problèmes rencontrés, à rechercher ensemble les formes correctes et leurs justifications. »

consonnes n'est pas un phénomène réservé à la langue française. Nous leur avons proposé de réfléchir à cet aspect dans une langue qu'ils estiment connaître mieux, l'anglais, et d'y identifier des mots qui s'écrivent avec des consonnes doubles qui pourraient leur servir à écrire correctement les mots correspondants en français.

3. Conclusions

Dans une culture éducative comme celle de Roumanie où les professeurs n'ont pas accès à une formation consacrée à l'enseignement de l'orthographe en général et où les pratiques de classe montrent que cet aspect est enseigné de manière plutôt implicite, une approche explicite de l'orthographe en classe de FLE nous semble plus que nécessaire. L'orthographe des consonnes doubles n'est pas facile en français. La dernière réforme orthographique essaie d'alléger un peu le tas de confusions existantes et de donner à la logique plus de place qu'à la mémorisation.

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

Pour les apprenants de FLE, dont la langue maternelle est transparente, l'orthographe du français est un défi. Certains le dépassent, d'autres renoncent à cette provocation. C'est ce que nous avons pu voir dans le travail de nos élèves. Tout dépend, en principe, de leurs capacités individuelles, cognitives et visio-attentionnelles ; néanmoins, une partie du succès est garantie par la nature des activités proposées aux apprenants.

Le dispositif que nous avons appelé « Atelier d'orthographe », comportant des épreuves de nature différente, pourrait être un tel exemple. C'est grâce à quelques heures de travail individuel et collectif sous notre surveillance que nos élèves ont pu découvrir la problématique des consonnes doubles à l'écrit. C'est grâce à un autre type de stratégie didactique qu'ils se sont investis dans un travail qui leur a fourni l'occasion de faire des recherches, de comparer et de classer, de confronter leurs réponses, bref de réfléchir sur l'orthographe. Finalement, c'est grâce à ce dispositif que nous avons pu sensibiliser nos apprenants au raisonnement linguistique, contribuer à l'amélioration de leurs compétences orthographiques relatives aux consonnes doubles... et, malheureusement, repérer d'autres difficultés orthographiques.

BIBLIOGRAPHIE :

1. BOUCHARD, Pascal, *Anti-manuel d'orthographe. Éviter les fautes par la logique*, Paris, Victoires Éditions, 2010 ;
2. CATACH, Nina, GRUAZ, Claude et DUPREZ, Daniel, *L'orthographe française. Traité théorique et pratique avec des travaux d'application et leurs corrigés*, Paris, Nathan, 1992 ;
3. CHOLLET, Isabelle et ROBERT, Jean-Michel, *Orthographe progressive du français avec 400 exercices*, Niveau débutant, Paris, Clé International, 2004 ;
4. DESSOULIERS, Philippe, *50 Dictées commentées. Avec CD audio pour s'entraîner !*, Paris, First Éditions, 2006 ;
5. FAYOL, Michel, « Les difficultés de l'orthographe » dans *Sciences Humaines*, numéro spécial, 2003, p. 52-55 ;

- 6.LEGROS, Georges et MOREAU, Marie-Louise, *Orthographe : qui a peur de la réforme ?*, Brochure (66 pages) éditée avec le support du Ministère de la Fédération Wallonie-Bruxelles, Service de la langue française, Bruxelles, 2012. ;
- 7.LUZZATI, Daniel, *Le français et son orthographe*, Collection dirigée par J.-C. Beacco, V. Castelotti, J.-L. Chiss, Paris, Didier, 2010 ;
- 8.MANESSE, Danièle, « L'évaluation de performances d'élèves, une entrée dans le terrain ? » dans J.-L. Chiss, H. Merlin-Kajman, C. Puech (dir.), *Actes académiques. Le français, discipline d'enseignement : histoire, champ et terrain*, Paris, Éditions Riveneuve, 2011, p.189-199 ;
- 9.MARTINIE, Bruno et WACHS, Sandrine, *Phonétique en dialogues. Niveau débutant*, Paris, CLÉ International, 2006.

Usuels et manuels scolaires

- DHOF = *Dictionnaire historique de l'orthographe du français*, Catach, Nina (dir.), Paris, Larousse, 1995 ;
- LF5 = *Limba franceză pentru clasa a 5-a. Limba modernă 2*, Slăvescu, Micaela et Soare, Angela, București, Cavallioti, 2011 ;
- LF6 = *Limba franceză. Clasa a VI-a L2*, Nasta, Dan Ion, et alii, București, Sigma, 2001 ;
- LF7 = *Limba franceză. Clasa a VII-a L2*, Nasta, Dan Ion, et alii, București, Sigma, (sans date, probablement 2001) ;
- LF8 = *Limba franceză. Clasa a VIII-a L2*, Nasta, Dan Ion et alii, București, Sigma, (sans date, probablement 2001).

Documents officiels

- *** *Mémoire sur l'orthographe présenté par le Conseil supérieur de la langue française*, <http://www.cslf.gouv.qc.ca/publications/pubf214/f214.pdf>
- *** CECRL - Le Cadre européen commun de référence pour les langues, http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/source/framework_fr.pdf
- *** Le programme scolaire pour le français L1 - Programă școlară. Limba franceză. Clasele a V-a - a VIII-a. Limba modernă 1, București, 2009, http://www.isjcta.ro/wp-content/uploads/2013/06/limba_franceza_moderna_5_8_11.pdf
- *** Le programme scolaire pour le français L2 - Programă școlară. Limba franceză. Clasele a V-a - a VIII-a. Limba modernă 2, București, 2009, http://roumanie.vizafle.com/files/programs/limba_franceza_l2_5-8.pdf

ATELIER D'ÉCRITURE

prof. **Manuela DARABAN**
Liceul Teoretic « Vasile Alecsandri » Iași

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

L'écriture est aujourd'hui démodée et peu attractive pour les adolescents plongés dans l'ère du multimédia. Ils n'écrivent plus, d'autant plus dans une langue étrangère, ils préfèrent le téléphone ou la caméra web, la maîtrise de l'écrit dans ces conditions a baissé, pour ne plus parler de la littérature qui n'est plus parmi leurs loisirs. Et pourtant il y a beaucoup d'adolescents qui s'adonnent à toutes sortes de pratiques d'écriture dans le cadre scolaire ou en dehors de celui-ci.

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

Apprendre à produire un texte est central et décisif dans la carrière scolaire. L'expression écrite est importante au cours de français langue étrangère en préparant les élèves pour les examens, écrits ou oraux, ou pour autres situations auxquelles ils se confronteront dans la vie personnelle ou professionnelle.

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

Plaisir de l'écriture

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

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

Travail en commun

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

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

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

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

Contraintes

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

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

Projet d'écriture

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

d'un but et des contingences matérielles rencontrées. Enfin, la pédagogie projective s'inscrit dans le temps.

Démarche générale en atelier d'écriture

1. Motivation-négociation-mobilisation

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

2. Productions initiales

Evaluation de départ :

- compétences scripturales ;
- connaissances du monde.

3. Réception

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

4. Productions

Deux types de production :

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

5. Evaluation

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

6. Aide spécifique

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

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

7. Socialisation

Moment où la réalisation quitte le groupe producteur.

1. Atelier poèmes

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

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

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

2. Atelier récits

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

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

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

- la partie purement narrative – elle assure la continuité causale et chronologique en racontant la succession des événements. C'est ce qui fait avancer l'action.
- les descriptions et les portraits – présentation des personnages en des lieux que la bande dessinée peut transcrire plus ou moins fidèlement par le dessin ;
- les dialogues entre les personnages.

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

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

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

- d'une exposition : quelle graphie adopter, quelles couleurs choisir pour le fond, le texte, quel format privilégier, quelle mise en valeur ?
- d'un album souvenir : mémoire collective du groupe classe, moyen de communiquer avec ceux qui sont restés au «pays», ceux qui ne savent pas, ceux qui n'ont pas vécu.
- d'un journal de classe : témoignage diffusé largement ou de façon restreinte (classe, école, commune) ;
- d'un cahier de vie ou journal personnel.

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

3. Atelier lettre

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

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

En fonction du niveau de langue, chez les élèves débutants on poursuit les mêmes objectifs en lecture, mais avec réinvestissement en production (se conformer aux usages de mise en page tant sur l'enveloppe que dans la lettre, écrire clairement l'information donnée

ou souhaitée) et à partir d'un niveau moyen on ajoutera la prise en compte de la distance sociale du destinataire, on fera donc écrire des lettres variant l'âge et le statut de ce même destinataire, car on n'écrit pas de la même façon à un camarade d'une autre classe, au receveur de la poste, aux parents ; on pourra aussi faire varier l'enjeu de la lettre, certaines demandant des explications, d'autres reposant sur une argumentation en vue d'obtenir quelque chose.

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

4. Atelier fiches prescriptives

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

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

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

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

5. Atelier bande dessinée

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

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

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

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

Fabriquer une BD va demander aux enfants un effort d'analyse pour répartir ce qui a trait au dialogue d'une part et ce qui concerne le décor, l'image d'autre part. Pour les plus jeunes on se servira d'une histoire connue, tel un conte, que l'on mettra en BD en créant uniquement les dialogues. Pour les plus grands, on peut, si on dispose de temps, inventer

aussi l'histoire. Dans ce cas, les enfants seront peu ou prou initiés au genre narratif et devront séparer ce qui revient au narrateur et ce qui est propos échangés par les personnages. La production de dialogues est une source inépuisable de travaux et réflexion sur la langue.

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

6. Atelier journaux

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

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

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

- certains rubriques, les faits divers par exemple, n'y trouvent pas leur place, si ce n'est sous forme de jeux et de texte humoristiques ;
- d'autres, comme l'information d'actualité ou le reportage, se trouveront fortement aménagés ;
- d'autres encore, qui apparaissent rarement dans la presse en kiosque, tiendront une place importante dans un journal scolaire : contes, jeux poétiques, etc.

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

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

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

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

7. Atelier affiches

Les jeunes de nos jours sont quotidiennement confrontés aux affiches et particulièrement à celles de la publicité. Utiliser les affiches permet d'user d'authentiques

supports de lecture, de faire entrer la vraie vie à l'école, de la relier à son environnement social et culturel. On initie l'élève à la lecture d'images en lui faisant comprendre leur rôle éminemment séducteur et en lui faisant produire des affiches.

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

L'affiche est le support idéal pour faire émerger des hypothèses, déduire des informations à partir d'éléments reconnus alphabétiques mais aussi iconiques. C'est donner à l'élève d'avoir une véritable attitude de lecteur. Une prise de conscience des effets provoqués et désirés dans l'affiche peut être envisagée en fonction du niveau des classes. On pourra demander de justifier le choix des couleurs ou des objets pour les amener à réfléchir sur l'implicite, le suggéré, le connoté ou le symbolique, développant ainsi la conscience critique. Lors de la fabrication du slogan, les élèves seront sensibilisés à la fonction expressive de la langue devenue matériau sonore, source d'humour et de drôleries. En manipulant des slogans, en essayant diverses constructions, ils feront de la grammaire sans le savoir. Les enfants devront maîtriser les diverses constructions de la phrase avant de savoir les nommer, les désigner et ces manipulations ne seront pas détachées en une séquence dite de grammaire mais insérées dans celles de production écrite.

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

Conclusion

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

Travailler en ateliers c'est une occasion d'adapter les besoins des élèves de manifester leur personnalité, leurs connaissances, leurs habilités dans le cadre scolaire à l'objectif principal de l'enseignement : faire apprendre. Les ateliers présentent l'avantage du travail en commun : élèves et enseignants s'y rejoignent dans une démarche fondée sur un vrai échange d'idées qui met l'accent sur des valeurs comme le respect d'autrui et l'estime de soi. Les élèves travaillent en équipes ce qui représente un exercice de communication et de coopération dont l'objectif est de s'attaquer ensemble aux problèmes et trouver ensemble des solutions. Il existe aussi des points faibles du travail en ateliers, les élèves plus timides ou moins appliqués peuvent moins manifester leurs aptitudes et leurs connaissances, le choix des supports pédagogiques revient entièrement à l'enseignant, les manuels scolaires n'étant pas organisés d'une manière progressive qui puisse soutenir les activités en projet. Mais si le professeur réussit à amener ses apprenants à prendre conscience de leur implication et de leur contribution au projet commun, les ateliers peuvent devenir un moyen d'enrichissement de chacun dans le respect des différences.

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

BIBLIOGRAPHIE

- ADAM J.-M., *Pour lire le poème*, Bruxelles-Gembloux, De Boeck-Duculot, 1989
 BARIL D., *Techniques de l'expression écrite et orale*, Paris, Dalloz, 2008
 BOULARD J. G., *Pensée, expression et communication*, Gerpennes, Actualquarto-Apedac, 1983
 CICUREL F., *Conversations écrites*, in « Le français dans le monde », no. 1167, p. 20-27, 1992
 COPPENS B., LEMAITRE P., *L'atelier des mots*, Paris, Casterman, 2002
 DUMORTIER J.-L., *Écrire le récit*, Paris-Bruxelles-Gembloux, De Boeck-Duculot, 1989
 GAOTRAC L., *Théorie d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère*, Paris, Didier, 1987
 GOHARD6RADENKOVIC A., *L'écrit, stratégies et pratiques*, Paris, Clé International, 1995
 HOUDART-MEROT Violaine, *Réécriture et écriture d'invention au lycée*, Paris, Hachette, 2004
 LEEMAN D., ASTRUC I., SUMPFF M., *Comment apprendre à rédiger ?* Paris, Larousse, 1975
 MOLITERNI C., MELLOTT P. & DENNI M., *Les aventures de la BD*, Paris, Découvertes Gallimard, 1996
 NAYROLLES F., *Pour étudier un poème*, Profil Formation no. 421, Paris, Hatier, 1987
 NEUMAYER O., *Animer un atelier d'écriture*, Paris, ESF Editeur, 2003
 PEYROUTET C., *La pratique de l'expression écrite*, Repères pratiques, Paris, Nathan, 1991
 PIMET O., BONIFACE C., *Ateliers d'écriture, mode d'emploi*, Paris, E.S.F. Editeur, 1999
 VAN DEN AVENNE C., *Maîtriser son expression écrite*, Studyrama, 2007
 VALZAN A., *Travailler le récit au cycle 3*, Paris, Hachette, 2004

L'UTILISATION D'INTERNET DANS LA CLASSE DE FLE

prof. **Alina IACOB**

Școala Gimnazială nr. 1 Vadu Moldovei, Suceava

De plus en plus d'enseignants sont fascinés par cet outil de travail qui est Internet en raison des multiples possibilités d'exploitation pédagogique qu'il offre que ce soit pour la préparation des cours, pour l'utilisation en classe de langue ou pour l'auto-apprentissage.

Pour pouvoir travailler en classe avec l'ordinateur, la condition première, évidente d'ailleurs, et d'avoir connexion Internet, ensuite tout le travail en classe dépend du nombre des ordinateurs. Les tâches seront plus individuelles si chaque élève peut bénéficier d'un ordinateur. S'il n'y a qu'un seul ordinateur avec connexion à un tableau intelligent (comme c'est le cas de l'école où nous enseignons), le professeur guidera plus l'élève dans les activités sur Internet. La plupart des activités seront de groupe, le travail individuel (ou de découverte) peut être donné comme devoir à la maison.

L'utilisation d'Internet en classe de FLE constitue un avantage seulement dans la mesure où il contribue à *développer la compétence de communication* des apprenants. On apprend une langue étrangère pour pouvoir communiquer : s'exprimer en français oralement et par écrit, comprendre un texte écrit et être capable d'en rédiger un. Toutes ces compétences doivent être prises en compte par le professeur de FLE lorsqu'il fait ses élèves travailler avec Internet. Utiliser Internet en classe, ce n'est pas lire sur un écran ce que l'on veut. Les apprenants doivent être encouragés à travailler de sorte qu'à la fin de l'activité ils se sentent enrichis du point de vue linguistique, culturel et humain. L'enseignant doit aussi augmenter la communication entre les élèves. L'utilisation d'Internet dans les cours n'est utile que si elle favorise le développement des compétences de communication de l'élève en français. On parle dans ce cas du principe de la pédagogie du sens: si on veut que l'élève soit motivé de parler et communiquer en français, il faut que nous créons une situation de communication avec un réel enjeu. Pour cela, on va introduire systématiquement une tâche à résoudre, avec un déficit d'information qui requiert une interaction entre les interlocuteurs. Les élèves ne rechercheront pas les mêmes informations sur Internet, mais des informations différentes qu'ils échangeront ensuite.

Il faut *augmenter le degré d'implication* des élèves. L'élève sera impliqué davantage si l'enseignant lui donne une tâche en partant de ses centres d'intérêt à lui. Internet est un médium passionnant pour professeurs et élèves en raison de la richesse des documents authentiques et actuels qu'il offre. Grâce à Internet, le monde de la francophonie entre dans la classe et la langue française acquiert le statut de langue vivante de communication contemporaine partagée par des locuteurs d'origine sociale, culturelle et ethnique différente. La nature du médium contribue donc largement à la motivation des élèves et des professeurs. Mais ce que pour le professeur est fort intéressant, pour l'élève peut être ennuyeux. C'est la tâche du professeur de trouver les activités et les documents qui intéressent ses élèves. Une activité, même sur Internet, n'est utile que lorsque l'élève reste avec quelque chose. Il ne suffit pas qu'il dise: « aujourd'hui on a travaillé sur Internet dans la classe de français », il faut aussi qu'il dise: « cela m'a plu et j'ai appris un tas de choses ».

L'utilisation d'Internet dans la classe de langues étrangères répond parfaitement aux critères de la *pédagogie différenciée*. Admettons que l'enseignant ait travaillé avec une chanson du groupe de rap celtique Manau que les élèves ne connaissent pas. Il peut leur demander de formuler, en groupe de deux élèves, des questions sur le groupe, avant d'entamer leur recherche sur le site officiel de Manau. Les questions de la classe peuvent être

mises au tableau, mais chaque groupe peut rechercher les informations qui l'intéressent. C'est le principe de la pédagogie différenciée. Et, quel le but de la recherche de ces informations? Les élèves communiquent les résultats de leur recherche à leurs compagnons de classe et ensuite les groupes doivent rédiger un petit texte de présentation du groupe Manau (de 10 lignes) pour la couverture de leur nouveau CD. C'est le principe de la pédagogie de la tâche qui est, en somme, une pédagogie du sens parce qu'elle met l'activité en contexte en attribuant à l'élève un rôle (créateur / dessinateur de couverture pour CD) et une intention de communication (écrire un texte de présentation) destiné à un public précis (l'acheteur potentiel de l'album).

Et puisque dans chaque classe il y a de bons élèves et de moins bons, l'enseignant doit prévoir des tâches pour chacun. C'est à nouveau un principe de l'enseignement différencié. Même si l'on part d'une tâche commune (de difficulté moyenne pour que chaque élève puisse la résoudre), il faut prévoir des tâches supplémentaires pour les apprenants rapides, plus doués en français. Le professeur aura ainsi moins de mal à gérer sa classe.

L'activité Internet doit être *intégrée dans un ensemble d'activités d'apprentissage*. Les activités de recherche d'information et de lecture sur Internet ne seront pas isolées. Elles prendront tout leur intérêt si elles sont précédées (et suivies) d'autres activités d'expression orale et écrite qui permettront de créer le contexte nécessaire à la réalisation de la tâche. L'ensemble des activités visent à développer les connaissances et les compétences linguistiques, sociolinguistiques (adéquation du discours à la situation de communication), discursive (fonctionnement des textes), référentielles (du monde) et socioculturelles (connaissance des cultures et des sociétés francophones).

Chaque personne a les défauts de ses qualités. Chaque système a les inconvénients de ses avantages. Ainsi pour l'Internet dans la classe de langue. Si cet outil est fascinant car immensément riche, il est en même temps dangereux car il peut noyer l'élève (surtout débutant) dans la multitude des informations disponibles. De cette façon l'apprenant peut souffrir de surcharge cognitive. Sa mémoire de travail est saturée et il n'arrive plus à structurer les informations et, donc, à construire du sens. La solution consiste à limiter le temps de recherche des informations sur Internet et à délimiter aussi la recherche en attribuant une tâche précise. La tâche doit être adaptée au niveau des élèves.

Il faut aussi exploiter la dimension visuelle d'Internet. Les photos, les images, les illustrations, les vidéos et les animations (aspect interactif) sont autant d'indices contribuant à conférer du sens au texte écrit à l'écran. Contrairement aux autres médias, les sites Internet offrent souvent trois canaux complémentaires d'accès au sens: images (animées ou non), texte écrit et commentaire oral. La compréhension s'en trouve facilitée car l'élève peut mettre en œuvre des stratégies de compensation s'il ne comprend pas le texte écrit et / ou oral. L'exploitation des images permet en outre d'aller vers ce que l'élève sait faire sans s'arrêter à ce qu'il ne sait pas encore faire. En effet, tout élève est bien capable de retirer une information des images à condition que les questions posées soient suffisamment ouvertes. Cela rejoint le principe que c'est la tâche qui fait la difficulté.

Une autre chose que l'enseignant sait faire est vérifier la qualité de l'information. Comme tout le monde le sait, la qualité de certains sites laisse à désirer pour la simple raison que chacun peut réaliser son propre site et qu'il n'y a pas de contrôle de qualité. Il faut donc être vigilant dans le choix des sites et privilégier les sites officiels. Voilà quelques sites que nous avons beaucoup utilisés et qui fournissent des informations très intéressantes et utiles pour le professeur de français langue étrangère:

<http://www.franparler.org>

<http://www.tv5.org>

<http://www.pubstv.com>

<http://www.edufle.net>

<http://www.lepointdufle.net/p/fle-internet.htm>
<http://www.didieraccord.com/accord1/>
<http://french.chass.utoronto.ca/fre180/#GRA>
<http://www.bonjourdefrance.com>
<http://phonetique.free.fr/indexphonvoy.htm>
<http://departements.vassar.edu/celt-bin/frenchex.pl>
<http://www.adodoc.net/>
<http://fog.ccsf.cc.ca.us/~creitan/grammar.htm>
<http://pages.infinet.net/jaser2/>
<http://athomelibre.free.fr/conjugaison/>
<http://grammaire.reverso.net/>
<http://serveur.cafe.umontreal.ca/experimentations/groupes.html:tests>
<http://www.chez.com/exercicesfrançais/>
<http://www.professeurphifix.net/>
www.rfi.fr
www.lemonde.fr
www.liberation.fr
www.leparisien.fr
www.lexpress.fr
www.lepoint.fr
www.radiofrance.fr
www.europe1.fr
www.tf1.fr
www.france2.fr
www.m6.fr

En conclusion, nous dirons aussi qu'à l'heure actuelle, Internet est un médium qui englobe les autres médias. Les principales chaînes de télévision et de radio françaises et francophones ont des sites sur Internet et offrent leurs émissions (enregistrées ou même en direct) en ligne. La même chose se passe avec les journaux et les magazines. Voilà une autre raison pour laquelle Internet est devenu un outil de travail indispensable au professeur de français langue étrangère.

BIBLIOGRAPHIE

- ARDELEANU, Sanda-Maria și BALAȚCHI, Raluca – *Eléments de syntaxe du français parlé*, Institutul European, 2005
ARDELEANU, Sanda-Maria ; BALAȚCHI, Raluca ; COROI, Ioana ; MOROȘAN, Nicoleta – *Perspectives discursives: concepts et corpus*, Casa Editorială Demiurg, Iași, 2007
BOUGNOUX, Daniel – *Introducere în științele comunicării*, Polirom, 2005
BERTRAND, Jean-Claude – *Deontologia mijloacelor de comunicare*, Institutul European, 2004
BOUTON, Charles – *La signification. Contribution à une linguistique de la parole*, Éd. Klincksieck, Paris, 1979
BUTNARU, Ioan; Toma, Mircea – *Competență în mass-media*, Humanitas Educațional, București, 2004
CHARAUDEAU, Patrick – *Grammaire du sens et de l'expression*, Hachette – Éducation, Paris, 1992

LE DOCUMENT AUTHENTIQUE EN CLASSE DE FLE

prof. **Vasilica-Loredana JUCAN**,
Colegiul « Vasile Lovinescu », Falticeni

Il fait partie du travail de chaque enseignant d'évaluer son travail et de se tâcher à le perfectionner pendant toute sa carrière. Le professeur doit chercher de nouvelles pistes dans ses méthodes d'enseigner et exploiter de nouveaux matériels en vue de créer une leçon meilleure que la précédente. Le matériel authentique constitue une source inépuisable et attractive à enseigner, parce qu'il importe du vent frais et nouveau. Et dans un environnement où les classes de FLE suivent un manuel de français comme la source essentielle de fournir des informations, chaque innovation compte et ensuite il devient nécessaire de compléter la leçon par un support didactique différent.

Pourquoi utiliser un document authentique en classe de FLE ? Plusieurs raisons peuvent contourner une réponse à cette question. Tout d'abord il constitue un excellent support authentique et motivant qui permet de dynamiser le cours de FLE, de stimuler toutes les compétences à acquérir de la part des apprenants et de faire entrer dans la classe des images de la France. La perception d'une image demande la participation active des apprenants qui vont former des hypothèses, ressentant le besoin de les vérifier à partir des propres connaissances. Les activités à partir des documents audiovisuels créent un climat de confiance, favorisent la cohésion du groupe-classe et multiplient les interactions.

Par le biais d'un document authentique l'enseignant fait conscientiser aux étudiants la nécessité d'apprendre la langue en relation avec son usage relationnel, professionnel, social, public, dans son contexte culturel. En fonction de la tâche à réaliser, le professeur détermine les besoins langagiers nécessaires à sa réalisation, fixe les objectifs à atteindre et sélectionne le matériel de cours. En choisissant un document de départ pertinent il facilitera le passage de l'exposition à la production et générera le plaisir d'apprendre. Les démarches pédagogiques doivent conférer à l'apprenant une vraisemblance communicative. Et en plus, le document authentique développe l'autonomie pédagogique de l'apprenant qui a le pouvoir de sélectionner et de s'en servir selon ses besoins.

Selon mon expérience didactique, j'ai constaté que les élèves sentent souvent « l'artificiel » des exercices et des activités dans tout matériel, exercices qui sont faits à pratiquer les éléments de grammaire ou à exercer le nouveau lexique. Mais il est important de provoquer chez les apprenants l'impression comme s'ils étaient présents dans un environnement francophone et on ne peut faire cela que par le visionnement d'une vidéo, ou bien, par l'écoute d'une interview ou une chanson. Le document audiovisuel introduit les données absentes du manuel, brise la monotonie des différentes étapes répétitives des unités didactiques et constitue un complément aux activités des leçons pour renforcer l'acquisition de certaines structures linguistiques.

Tout d'abord je considère nécessaire de définir ce concept de document authentique qui concerne tout document extrait du patrimoine culturel, conçu pour des besoins sociaux et non pour l'apprentissage scolaire. Il permet de contextualiser l'apprentissage du FLE car il présente la langue en action, par conséquent la langue est authentique, vivante et naturelle. Ce document, écrit, audio ou audiovisuel, destiné au départ à des locuteurs natifs, se différencie du document pédagogique ou fabriqué « créé de toutes pièces pour la classe par un concepteur de méthodes ou par un enseignant » (Robert, 2002 :14). D'autres documents sont dits « didactisés », vu qu'ils ont été adaptés ou remaniés à des fins pédagogiques (*Agence Universitaire de la francophonie*, 2005).

Le document authentique envisage des objectifs pluridimensionnels qui activent la motivation d'apprendre des étudiants : développer des références culturelles partagées pour que les mots ne restent pas en suspens, mais soient rattachés à un réseau de sens, ou bien, développer des formes de discours réalistes : décrire pour situer, comprendre l'avis d'une critique en vue d'un choix personnel.

Il y a plusieurs critères de choix d'un document authentique. L'enseignant s'interroge si le document correspond au niveau des apprenants, s'il peut travailler la langue et la culture et la civilisation cible. D'autres questions auxquelles le professeur doit répondre avant d'introduire le document authentique en classe de FLE : Son introduction, est-elle légitime ? Cadre-t-il avec l'objectif de la leçon ? Doit-il être retouché ? Quel type d'exploitation permet-il : compréhension orale, écrite, production orale ou écrite ? Y a-t-il des éléments non-verbaux qui facilitent la compréhension (source connue, auteur célèbre, date marquante) ? Les paramètres de la situation de communication apparaissent-ils clairement ? Concevoir une unité didactique à partir d'un document authentique suppose plusieurs étapes : l'exposition (l'apprenant met en place des stratégies pour accéder au sens), la sensibilisation (on stimule la curiosité des apprenants), la compréhension orale ou écrite qui sera vérifiée par des exercices de compréhension globale et détaillée, le traitement (analyse du corpus proposé par le DA), le repérage (des indices pour la découverte des règles d'usage de la langue), la conceptualisation (formuler une règle), la fixation-appropriation du contenu, la systématisation des structures conceptualisées, la production et le réemploi des structures dans un discours, tel le jeu de rôle, la simulation ou la tâche.

Les documents authentiques englobent les clips-vidéos, les reportages, les journaux télévisés, les dessins animés, les émissions télé, les courts-métrages, les extraits de films, les recettes, les guides, les dépliants, les notes de service, les brochures, les publicités, les magazines. Il convient de souligner l'importance de la chanson comme point de départ ou d'évaluation des activités proposées par l'enseignant pour plusieurs raisons : c'est un moyen ludique, motivant et original pour les jeunes d'avoir accès au français contemporain, aux cultures francophones et de découvrir le français oral dans toute sa diversité. On travaille sur la phonétique, la grammaire, le lexique, la culture, en créant des exercices adaptables à plusieurs niveaux d'étude. Le professeur doit rédiger une liste de chansons pour chaque thème des programmes de FLE, des fiches pour tous les niveaux, proposer des activités qui permettent d'atteindre toutes les compétences, y compris la compétence interculturelle. En plus, les chansons proposent un formidable réservoir culturel sur la vie quotidienne en France, les costumes, les débats politiques et sociaux, à mettre en relation avec des films, des articles ou des reportages.

La vidéo, définie comme « la technique qui permet d'enregistrer l'image et le son sur un support magnétique ou numérique, et de les retransmettre sur un écran de visualisation » (Le Nouveau Petit Robert de la Langue Française, 2008) est, à mon avis, le document audiovisuel le plus efficace et attirant pour la compréhension et la pratique du français de la part des apprenants. Leur curiosité est éveillée et leur attention ainsi que leur intérêt est maintenu. Les histoires développées par la vidéo sont porteuses de sens et cohérentes. Les élèves veulent comprendre, ils ont un objectif, puisque ce sont des supports reproduisant des situations réelles de compréhension. L'image animée les aide à comprendre les dialogues, l'histoire.

Quelques repères historiques de la vidéo en classe de Fle aident à comprendre son importance dans l'enseignement de cette langue étrangère. Les premières méthodes incluant des cours sur supports vidéo sont apparues à l'époque de l'audiovisuel : *En français, en France comme si vous y étiez* et *Les Français comme chez vous*. Autour des années 70 et 80 « l'image-traduction des méthodes structuralistes, qui devait correspondre au texte verbal, a fait place à l'image contextuelle, celle à laquelle nous ont habitués le cinéma et la télévision »

(Compte, 93). La perspective actionnelle, définie dans les années 90, déterminent les auteurs des méthodes de prendre en compte la composante audiovisuelle et d'envisager la vidéo comme moyen de production orale, artistique ou multimodale : *Alter Ego, Taxi, Forum, Edito, Alors ? Et toi ? Sac à dos*. Parmi les types de vidéos, envisagées par Dominique Abry en 2009 citons : la vidéo-leçon (retrouvée dans les premières méthodologies audiovisuelles), la vidéo-didactique (l'objectif est d'enseigner la langue supposant un travail de retour), la vidéo semi-authentique (adaptée pour donner une apparence authentique), la vidéo-authentique (l'objectif est de divertir, pas de « former ») et la vidéo-pédagogique (doublée d'une écriture pédagogique pour faire une tâche, pour découvrir un aspect socioculturel).

L'enseignant doit s'approprier une méthodologie de didactisation adaptable à tout type de vidéo, découvrir, analyser et expérimenter une pédagogie innovante à partir d'un éventail de ressources audiovisuelles. L'exploitation de chaque document vidéo nécessite une fiche pédagogique propre avec des exercices spécifiques avant, pendant et après son visionnement. Par exemple, avant le visionnement l'enseignant peut faire un remue-méninges sur un sujet et distribuer une grille en fonction des objectifs ; pendant le visionnement il peut travailler la vidéo avec ou sans le son, tout en évoluant d'une compréhension globale vers une détaillée. La vidéo est au service de la communication en langue cible, les blogs vidéo étant une preuve dans ce sens.

L'audiovisuel restitue, mieux que tout approche, la dimension d'une communication totale, notamment à travers les éléments non-verbaux. L'image montre tous les éléments de la situation de communication et tout le contexte non linguistique qui se révèle être un apprentissage culturel. « Le travail à partir de la vidéo n'a de sens, en effet, que si s'instaure en permanence un va-et-vient entre *Comprehension orale* et *Production orale* et *Production écrite* » (T. Lancien, *Le document vidéo*).

BIBLIOGRAPHIE

ABRY DOMINIQUE, « La vidéo en classe de Fle : vers un développement de la compétence communicative », Université Stendhal Grenoble 3, 2008, publié sur <http://anne.bpiwowar.net/FLE/memoire/mem18mica.pdf>

CUQ, J-P, GRUCA, I, *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, France : PUG, 2003

GIROUX CHANTAL, « L'acquisition des actes langagiers par le biais des documents sonores authentiques », Université du Québec à Montréal, 2006, publié sur <http://www.archipel.uqam.ca/2897/1/M9509.pdf>

PASQUELIN, LUCIE, « La chanson contemporaine francophone en classe de FLE. Un projet au Brésil », publié sur <http://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00736221>

LA TRANSPOSITION DIDACTIQUE : LE SAVOIR À ENSEIGNER. L'IMPARFAIT DANS LES MANUELS ROUMAINS DE FRANÇAIS POUR LE LYCÉE

drd. **Monica-Lucreția LUCA-HUSTI**

Universitatea din București

Școala doctorală « Limbi și identități culturale »

Introduction

De tous les savoirs opérés par les institutions scolaires, nous nous proposons d'examiner dans cet article le *savoir à enseigner* dans le cas du français en tant que LV2. Partie de la transposition didactique, à côté du *savoir* et du *savoir enseigné*, le savoir à enseigner que nous prendrons en compte dans notre analyse sera constitué par le traitement de l'imparfait proposé par les concepteurs des manuels des Éditions Corint et Humanitas Educațional pour la classe de IX^e. Nous nous limiterons à un bref tour d'horizon sur les caractéristiques de la transposition didactique, le côté savoir à enseigner. À la fin de notre travail nous proposerons un modeste exemple d'analyse comparative des valeurs contextuelles de l'imparfait présentées dans les manuels cités ci-dessus.

1. Brèves considérations sur le concept de transposition didactique

Pour faire un bref tour d'horizon sur la transposition didactique, nous prenons en compte deux ouvrages que nous considérons adéquats à notre analyse. Le premier, c'est l'ouvrage d'Elena Mathé : *Quelle grammaire enseigner pour une compétence de communication ?* (2011) et le deuxième, celui de Viateur Karwera, *La transposition didactique du concept de citoyenneté à travers des pratiques d'enseignement de l'histoire au secondaire* (2012).

1.1. E. Mathé^(2011 : 101) rappelle que le concept de transposition didactique a été introduit en 1974 par le sociologue Michel Verret¹ lors de la soutenance de sa thèse *Le temps des études*. La transposition didactique y est définie comme « *la transmission d'un savoir acquis (...) transmission de ceux qui ont appris à ceux qui apprennent* ». À partir des années 1980, la notion de *transposition didactique* a connu un succès retentissant, grâce aux travaux d'Y. Chevallard¹, didacticien des mathématiques, d'abord dans le champ des disciplines scientifiques, ensuite chez les praticiens de l'intervention sur le système d'enseignement en général. Chevallard reprend et développe les principaux concepts de M. Verret (la désynchronisation du savoir, la dépersonnalisation, la programmabilité, la publicité et le contrôle social des apprentissages), tout en faisant référence à des notions issues des sciences mathématiques et enseignées dans les classes réelles de l'enseignement secondaire français. (apud Mathé, 2011 : 103).

Ce que l'ouvrage de Chevallard apporte de plus à la notion de transposition didactique est son intention de l'inscrire et de la définir en rapport avec le contexte et les contraintes didactiques et institutionnelles plus larges. Cette transposition comprend donc deux étapes : le passage du savoir savant au savoir à enseigner, appelé *transposition interne*, et celui du savoir à enseigner au savoir enseigné, appelé *transposition externe*. La description des deux étapes montre l'influence des contraintes institutionnelles ou externes à la classe

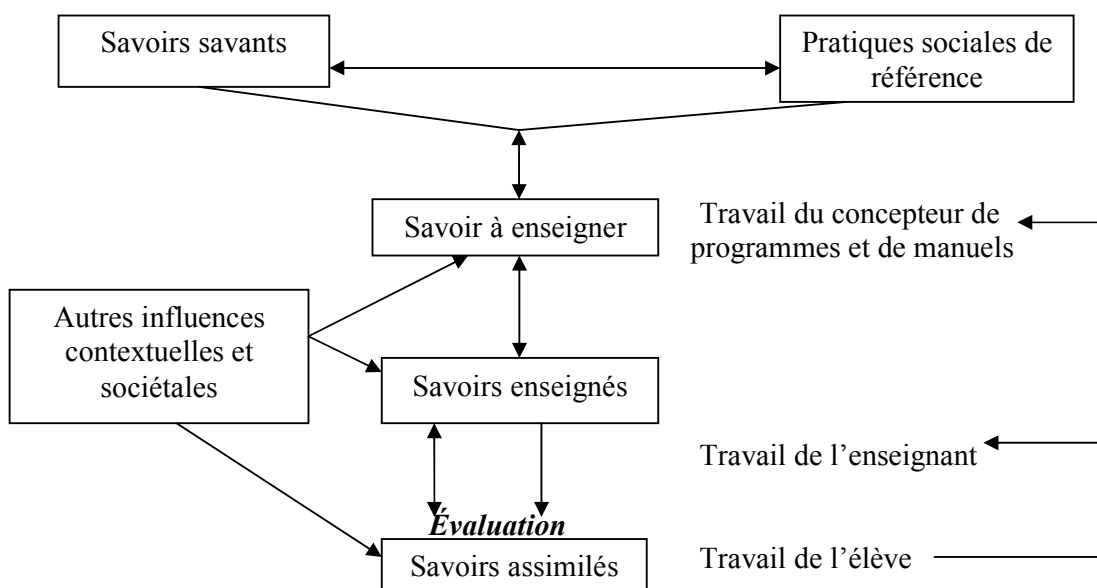
¹ Chevallard, Yves, *La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné*, Grenoble, La pensée sauvage, 1985.

sur la mise en fonction de la transposition didactique dans les pratiques. (Mathé, 2011 : 104)

Dans le souci de rendre les savoirs accessibles aux élèves, les transformations du savoir doivent être analysées en fonction d'une logique conceptuelle, d'un projet de formation. Pour ce faire, Chevallard introduit dans le cadre général de sa théorie des outils pédagogiques (le triangle « didactique »¹), mais aussi des outils socioculturels (le savoir familial, la noosphère, l'environnement). (Mathé, 2011 : 103). Toutefois, Chevallard place le savoir au plus haut niveau d'importance, et précise ainsi que « *tout projet social d'enseignement et d'apprentissage se constitue dialectiquement avec l'identification et la désignation du contenu de savoir comme contenus à enseigner* ». La transposition didactique devient donc « *le travail qui d'un objet de savoir à enseigner fait un objet d'enseignement* ». (Chevallard, apud Mathé, 2011 : 103).

On peut en conclure que la transposition didactique est la transformation que subissent les savoirs savants quand ils deviennent savoirs scolaires. Par conséquent, quelle que soit la discipline, le savoir enseigné est un savoir reconstruit spécifiquement pour l'enseignement.

1.2. Pour V. Karwera (2012 : 66) la transposition didactique est un processus qui permet de prendre du recul, de questionner, de se méfier des routines. En citant Raisky (1996), Karwera précise que dans le processus de transposition didactique, trois catégories d'acteurs et quatre types de savoirs sont impliqués, comme le montre le schéma ci-après.



Il faut souligner le fait que ce schéma n'est pas figé. Nous sommes d'accord avec Karwera qui affirme que, dans les faits, les relations entre les niveaux ne sont pas unidirectionnelles, les interactions sont multiples et caractérisées par des va-et-vient, d'autres influences sociales et politiques interviennent également.

L'auteur considère que, dans le processus de transposition des savoirs en savoirs assimilés par les apprenants, l'intervention de l'enseignant est capitale. Afin de permettre le passage du discours codifié (savoir à enseigner contenu dans le programme) - un discours formel et général - à un discours plus souple, adapté au niveau des élèves,

¹ Chevallard nomme triangle didactique ce qu'on appelait avant lui « le triangle pédagogique », à savoir, les relations entre savoir(s), enseignant et apprenant.

l'enseignant se retrouve dans la position « *d'un interprète et d'un décideur* » (Karwera, 2012 : 66). De cette façon, si l'enseignant décide des situations qui aideront ses élèves à développer des compétences, il fixe ainsi la qualité et l'orientation des savoirs à acquérir. Pour un acte d'enseignement réussi, affirme l'auteur, « *le savoir créé par l'élève doit correspondre au savoir que l'on veut lui enseigner* ». L'enseignant fait alors un travail de conversion conceptuelle et met à contribution sa compréhension et sa vision. Ce processus est donc arbitraire et subjectif et se manifeste par une transformation adaptative d'un objet de savoir à enseigner en un objet d'enseignement.

2. Le savoir à enseigner

2.1. L'imparfait dans les manuels roumains de français pour la classe de IX^e

Le savoir à enseigner, en tant que première étape de la transposition didactique, est d'ordre institutionnel, externe en quelque sorte aux pratiques concrètes des classes, de par le fait que le savoir savant est listé, organisé et décrit suite aux décisions de politique éducative du Ministère de l'Éducation et selon les Instructions officielles. Il est donc organisé en disciplines et programmes d'enseignement, en contenus des manuels, qui font l'objet d'une répartition-adaptation selon les niveaux d'études.

Si l'on examine les orientations du programme d'enseignement du français LV2 pour la première classe du lycée en Roumanie, on peut remarquer le fait que les instructions officielles en matière de *grammaire*, notamment celles concernant le Groupe Verbal (*le verbe, le mode indicatif* : le présent, *l'imparfait*, le passé composé, le plus-que-parfait, le futur (systématisation), etc.) placent l'imparfait, d'une manière assez ambiguë, après le présent et à côté d'autres temps du passé et du futur, ce qui, à notre avis, ne facilite pas trop le travail de transposition didactique que l'enseignant est censé faire pour un apprentissage aisé et utile des valeurs contextuelle de l'imparfait. (Programa școlară pentru clasa a IX-a, 2009 : 8).

Nous nous proposons, dans les lignes qui suivent, d'analyser brièvement le savoir à enseigner (le traitement de l'imparfait) proposé par les concepteurs de manuels roumains de français pour le lycée. Nous essayerons de présenter, sous forme *d'analyse comparative*, la présence, ou pour mieux dire, l'absence de certaines valeurs contextuelles de l'imparfait dans les manuels des Éditions Corint et Humanitas Educațional pour la classe de IX^e. Les pages proprement-dites des manuels, soumises à l'analyse, constitueront l'objet des annexes. À la fin de notre analyse, nous nous limiterons à faire, modestement, quelques remarques sur la façon de repenser la distribution des contenus grammaticaux dans le cas des temps verbaux du mode indicatif.

	L'imparfait <i>Éditions Corint</i>	L'imparfait <i>Éditions Humanitas Educațional</i>
Contenus	<p>Sur une double page (de l'unité 5), rappel des formes (morphologiques), rapportées à celles du plus-que-parfait.</p> <p>Référence à la temporalité-aspectualité (« l'imparfait décrit le cadre de la situation, on présente l'événement <i>pendant son déroulement</i> ») en contraste avec le passé composé (il décrit une succession d'événements, on voit l'événement <i>après son</i></p>	<p>Sur une page simple (de l'unité 1), rappel des formes (morphologiques), à côté des autres temps de l'indicatif.</p>

	<i>déroulement</i>). Pas de textes déclencheurs.	Pas de textes déclencheurs.
Conceptualisation	Aucune. Même pas de rappel de son appartenance aux temps du passé.	Différence formelle entre les « formes simples » et les « formes composées » des temps de l'indicatif.
Valeurs contextuelles	Une courte référence à <i>la fonction descriptive</i> de l'imparfait est évoquée, mais en l'absence d'exemples de phrases ou de contextes plus amples.	Aucune référence aux valeurs contextuelles.
Types d'activités	Jeu de rôle (une activité sur 4).	Pas d'activités du tout.
Types d'exercices	Traditionnels et structuraux.	Traditionnels. Sur 10 exercices, 1 seul est destiné à l'imparfait.
Progression	Progression en spirale (timide tentative).	Progression linéaire (sous forme de liste).
Évaluation	À la fin de l'unité, sous forme de test sommatif.	Aucun type.

2.2. Remarques sur l'analyse comparative des manuels

Il faut souligner tout d'abord le fait que l'apprentissage successif du passé composé puis de l'imparfait que nous avons constaté au moins dans les manuels précités, l'approche décontextualisée de l'imparfait, l'absence de précisions concernant les points communs que les temps du passé ont en roumain et en français du point de vue de la temporalité et de l'aspectualité posent problème tant aux enseignants qu'aux apprenants en ce qui concerne le savoir à enseigner. Ce choix des concepteurs des manuels de restreindre l'analyse des formes verbales uniquement au niveau de la phrase - v. aussi E. Mathé (2011 : 175) - est sûrement argumentable quant à la didactisation des textes afin de faciliter l'acquisition, voire l'usage grammaticalement correct des formes verbales, mais ne facilite pas la compréhension et la conceptualisation de cet usage en discours.

C'est sans doute le même choix qui explique l'absence quasi-totale des activités de type communicatif proposées aux apprenants.

Notre dernière remarque se réfère au fait que le rappel explicite, sans doute bref et simplifié, des paradigmes principaux (spécifiques aux temps verbaux en général et à l'imparfait en particulier) concernant la temporalité, l'aspectualité, la modalité, l'énonciation, la textualité éventuellement, pourrait être bienvenu en préambule à la définition des objectifs grammaticaux sur l'ensemble du cursus scolaire.

Conclusions

Nos conclusions sur le savoir à enseigner se résumeront en des affirmations qui pourraient être utiles tant aux concepteurs de programmes qu'aux auteurs de manuels de français. Ainsi, nous affirmons avec E. Mathé (2011) que le savoir à enseigner fait

nécessairement l'objet d'une interprétation de la part de l'enseignant avant de devenir savoir enseigné. Tout en la faisant, l'enseignant prend le risque encouru par le passage des informations à travers un filtre qu'on ne peut ni contrôler, ni prévoir, celui de l'apprenant, avec tous les critères de sélection qui lui sont propres. D'autre part, cette transposition se fait aussi à travers les données des manuels, les équipes pédagogiques, la formation. L'enseignement suppose certes une connaissance de l'objet de savoir mais aussi une connaissance de la manière dont les élèves construisent et intègrent leurs connaissances.

En français, comme pour tout autre langue vivante actuellement, l'objectif est moins d'enseigner des savoirs que de développer des compétences langagières au service desquelles les savoirs, sous certaines conditions (modes de prise en compte des élèves dans leur diversité cognitive, sociolinguistique et socioculturelle ; types de tâches et d'activités ; formes d'aides et de soutiens) sont enseignables. La transposition didactique est donc à penser plutôt en termes d'une « pluralité de savoirs de référence qu'il faut sélectionner, intégrer, opérationnaliser, et solidariser. » (Petitjean, 1998, apud Mathé, 2011 : 110).

BIBLIOGRAPHIE

- GROZA, Doina. (coord.), *Limba franceză. Limbă modernă 2. Manual pentru clasa a X-a*, București, Ed. Corint, 2004, pp.70-71 ;
- KARWERA, Viateur, *La transposition didactique du concept de citoyenneté à travers des pratiques d'enseignement de l'histoire au secondaire*, thèse présentée comme exigence partielle du doctorat en éducation, janvier 2012, pp. 60-66 ;
- MATHÉ, Elena, *Quelle grammaire enseigner pour une compétence de communication ?* Thèse de doctorat, Université de Bucarest, 2011, pp. 103-175 ;
- MINISTERUL EDUCAȚIEI ȘI CERCETĂRII, *Programa școlară, PROGRAMA 2, pentru limba modernă 2*, 2009, p. 8 ;
- POPA, Mariana, POPA, Anca Monica, *Limba franceză L2. Limbă modernă. Manual pentru clasa a X-a*, București, Ed. Humanitas Educațional, 2009, p. 14-28.

Annexes

Annexe 1 : Unité 1 – l'imparfait dans le manuel des Éditions Humanitas Educațional

LES FEMMES DANS L'ŒUVRE DE MAUPASSANT

prof. Anca MOLDOVEANU
Școala Gimnazială « Alexandru Rădulescu » Mărculești
și Școala Gimnazială Cosâmbești

Les personnages féminins occupent un rôle très important dans l'œuvre de Maupassant. Peut-être, moins ostensiblement indiquées dans les titres comme chez Balzac (*La femme à trente ans*), les catégories d'âge sont bien représentées : la femme naïve (Yvette, petite Roque, Suzanna Walter, Anette), la femme en pleine maturité (Clotilde de Marelle, Madelaine Forestier, Michèle de Burne), la vieille mère (Mère Sauvage), la fille séduite (Rose), la vieille fille (Mademoiselle Perle). Elles sont bien intégrées dans des catégories sociales qui montrent avec réussite leurs personnalités.

Presque dans toutes les nouvelles et aussi dans les romans, on peut appliquer le dicton : « Cherchez la femme ! », car elle déclenche l'action. Lorraine Godefroy Demonbyne a publié une étude détaillée sur la présence féminine dans l'œuvre de Maupassant.

Elles sont considérées au début, par Maupassant, comme entièrement dépendantes de leur physiologie et ne devant être estimées que par rapport à elle. Dans ce sens, l'Ermite dit : « Ceux qui n'ont pas aimé poétiquement prennent et choisissent les femmes comme on choisit une côtelette à la boucherie, sans s'occuper d'autre chose que de la qualité de leur chair. »¹ Elles ont des qualités que n'ont pas les autres femmes marginales, elles ne perdent rien à donner libre cours à leurs sentiments : Boule-de-Suif, Rachel (Mademoiselle Fifi) qui sont chargées d'être les repoussoirs de la lâcheté. Autres femmes « nature » de l'œuvre de Maupassant sont les paysannes de Normandie, qui obéissent le plus souvent à l'instinct du sexe.

Le sentiment à l'égard de la femme est considéré un leurre. Dès qu'une femme tente de s'attacher l'homme, dès qu'un homme se croit amoureux, on court au malheur. Il y a méconnaissance d'un sexe à l'autre ; la femme trompe, elle est légère, et surtout elle possède une puissance dissolvante terrible. Incertain de son identité, l'homme se sent agressé par l'Autre. La femme vampirise.

Mais si elle ne connaît pas, ou connaît dans la douleur, ce que Maupassant considère comme son destin de femme, il en fait un personnage qui mérite une grande pitié. C'est Jeanne, malheureuse en mariage et déçue par son fils, dans *Une vie*. C'est Christiane de *Mont-Oriol*, vite délaissée par son amant, mais qui connaîtra peut-être une satisfaction de mère.

Dans *Fort comme la mort* et *Notre cœur* surtout, c'est l'homme qui souffre longuement du fait de la femme, une femme « moderne » que Maupassant décrit aussi avec une crainte nouvelle dans *L'inutile beauté*. Cette femme, raffinée, intelligente, refuse de se laisser dominer par l'homme ; elle est peut-être frigide ; en tout cas elle place sa propre indépendance au-dessus de la satisfaction des sens. Elle est énigmatique pour l'homme, et capable d'inverser les rôles traditionnels des sexes.

I. La femme – idéal

La femme idéale est associée à une rêverie cosmique qui l'assimile à la nature : « Son teint pâle, aux reflets d'ivoire, lui donnait un air de statue tandis qu'en ses cheveux noirs

¹ MAUPASSANT – *L'Ermite*

comme une nuit, un mince diadème, en arc-en-ciel, poudré de diamants, brillait ainsi qu'une voie lactée. »¹

Agrandie aux dimensions de l'univers qu'elle résume, elle est comme déréalisée devant « statue », idole à adorer, au paysage à contempler. Il est à noter que la fonction poétique du langage est toujours présente, par le biais de la comparaison ou de métaphores valorisantes, quand il s'agit d'évoquer cet idéal féminin. Dans cette rêverie sont privilégiés certains éléments naturels tel que l'air ou le ciel (réurrence de l'image de femme – oiseau) ou des fleurs : « Une ceinture d'œillets serrait sa taille et descendait autour d'elle jusqu'à ses pieds, en cascades. Autour de bras nus et des épaules courait une guirlande emmêlée de myosotis et de mugets, tandis que trois orchidées semblaient sortir de sa gorge et caressaient la chair pâle des seins de leur chair rose et rouge de fleurs surnaturelles. »² Transfiguration et sacralisation de Michèle de Burne.

L'idéal s'oppose aux contingences vulgaires de l'espèce, en particulier de celles de reproduction. La femme ne peut incarner le rêve que si elle s'affranchit du lien biologique que représente l'enfantement. En même temps qu'elle attire ou séduit, la nature inspire dégoût et horreur parce qu'elle ramène à l'animal. Gabrielle de Mascaret, l'héroïne de *L'inutile beauté*, se révolte contre sa fonction de reproductrice ; elle ne veut plus être une « machine à pondre des êtres » ni une « jument poulinière enfermée dans un haras. »³ C'est justement parce qu'elle refuse la maternité qu'elle peut se parer, aux yeux de son époux, de cette aura d'idéalité propre à « aviver, autant que les fièvres sensuelles, d'immatériels appétits »⁴ : « Elles sont ainsi quelques-unes qui fleurissent uniquement pour nos rêves. »⁵

Cependant même l'idéal est dangereux : Gabrielle de Mascaret suscite un effroi plus grand encore que celui inspiré par « l'antique et simple amour »⁶.

II. Négation de l'idéal

Schopenhauer, dans *Métaphysique de l'amour*, détruit la fiction de l'amour idéal : « Toute inclination amoureuse, en effet, pour éthérées qu'soient ses allures, prend racine uniquement dans l'instinct sexuel, et n'est même qu'un instinct sexuel plus déterminé, plus spécialisé et, rigoureusement parlant, plus individualisé »⁷.

III. La femme – piège

Lien ou glu, la femme capture l'homme et le reteint prisonnier. La comtesse de Guilleroy répand une « glu de séduction »⁸ pour capter l'amour de Bertin.

Lors de la promenade sur la plage de Tourville, Pierre contemple le manège de la séduction. La femme, en dépit des apparences, n'est pas le « gibier ». Elle est le chasseur qui teint ses pièges : « inventions ingénieuses de la mode »⁹, « toilettes multicolores »¹⁰, « chaussure mignonne », « chapeau extravagant »¹¹.

Dans *Pétition d'un viveur malgré lui*, le personnage déclare que « neuf fois sur dix c'est l'homme qui est séduit ... enlacé de liens terribles »¹².

1 Guy de MAUPASSANT – *L'inutile beauté*, Contes et nouvelles, tome II, Gallimard, Paris, 1979, p. 1205

2 Guy de MAUPASSANT – *Notre cœur*, Librairie Générale Française, Paris, 1993, partie II, chapitre VII

3 Guy de MAUPASSANT – *L'inutile beauté*, Contes et nouvelles, tome II, Gallimard, Paris, 1979, p. 1216

4 *ibidem*, p. 1223

5 *ibidem*, p. 1223

6 *ibidem*, p. 1224

7 cf. Arthur Schopenhauer – *Metaphysique de l'amour*, Édition électronique v.: 1,0 : Les Échos du Maquis, 2011.

8 Guy de MAUPASSANT – *Fort comme la mort*, Librairie Générale Française, Paris 1980, p. 74

9 Guy de MAUPASSANT – *Pierre et Jean*, Flammarion, Paris, 1992, p. 105

10 *ibidem*, p. 105

11 *ibidem*, p. 105

12 Guy de MAUPASSANT – *Pétition d'un viveur malgré lui*, Contes et nouvelles, tome I, Gallimard, Paris, 1974, p. 343

IV. La femme – nature perverse

Influencé par Schopenhauer, Maupassant a de la nature féminine une vision négative.

Il y aurait, selon l'auteur, inscrit au plus profond du féminin, un penchant pour la vénalité. Les femmes sur la plage de Tourville « ne pensaient qu'à la même chose, offrir et faire désirer leur chair déjà donnée, déjà vendue, déjà promise à d'autres hommes »¹ La plage n'est plus qu'une « halle d'amour »² où les femmes se prostituent. Et « sur la terre entière c'est toujours la même chose »³. Certes, il existe des exceptions, mais un lapsus à mettre au compte du personnage qui contemple cette « halle » montre qu'au fond ces exceptions n'en sont pas : « sa mère avait fait comme les autres, voilà tout ! Comme les autres ? Non ! Il existait des exceptions, et beaucoup, beaucoup ! Celles qu'il voyait autour de lui, des riches, des folles, des chercheuses d'amour, appartenaient en somme à la galanterie élégante et mondaine ou même à la galanterie tarifée, car on ne rencontrait pas sur les plages piétinées par la légion des désœuvrées, le peuple des honnêtes femmes enfermées dans la maison close. »⁴

BIBLIOGRAPHIE

Corpus des textes :

MAUPASSANT, Guy de – *L'inutile beauté, Contes et nouvelles*, Gallimard, tome II, Paris, 1979 ;

MAUPASSANT, Guy de – *Fort comme la mort*, Librairie Générale Française, Paris, 1980 ;

MAUPASSANT, Guy de – *Bel-Ami*, Librairie Générale Française, Paris, 1993 ;

MAUPASSANT, Guy de – *Mont-Oriol*, Flammarion, Paris, 1990 ;

MAUPASSANT, Guy de – *Une vie*, Prietenii Cărtii, București, 1991 ;

MAUPASSANT, Guy de – *Pierre et Jean*, Flammarion, Paris, 1992 ;

MAUPASSANT, Guy de – *Notre cœur*, Librairie Générale Française, Paris, 1993.

Études critiques et études de poétique :

ARTINIAN, Artine – *Pour et contre Maupassant*, Enquête internationale, Vizet, Paris, 1955 ;

BAURNEUF & OUILLET – *L'univers du roman*, Plon, Paris, 1975 ;

COGNY, P. – *Maupassant, l'homme sans Dieu*, La Renaissance du Livre, Bruxelles, 1968 ;

COGNY, P. – *Maupassant, peintre de son temps*, Larousse, Paris, 1976 ;

DEMONBYNES, L. – *La femme dans l'œuvre de Maupassant*, Mercure de France, Paris, 1943 ;

LANSON, G. – *Histoire de la littérature française*, Hachette, Paris, 1955 ;

GREIMAS, A. J. – *Maupassant. La sémiotique du texte*, Édition du Seuil, Paris, 1977 ;

MAYNIAL, E. – *La vie et l'œuvre de Guy de Maupassant*, Mercure de France, Paris, 1906.

1 Guy de MAUPASSANT – *Pierre et Jean*, Flammarion, Paris, 1992, p. 105

2 *ibidem*, p. 105

3 *ibidem*, p. 105

4 *ibidem*, p. 105 – 106.

COGNITIVISME ET APPRENTISSAGE – ENJEUX THÉORIQUES

prof. **Claudia PANCHIOSU**,
Liceul Tehnologic « Costin Nițescu », Buzău

Argument

La psychologie cognitive se donne pour objet l'analyse des opérations mentales qui sont en jeu dans les activités humaines, et notamment les activités complexes, telles les activités de langage. L'intelligence humaine est un dispositif particulièrement complexe, et particulièrement adaptatif: les opérations mises en oeuvre sont nombreuses, de nature très variée, se combinent selon des interactions complexes, et évoluent en fonction de la maturation ou des contraintes de l'environnement. Mais surtout, la nature même des opérations mentales est le plus souvent inaccessible à l'investigation directe, le produit de l'intelligence humaine, considéré dans sa globalité, rendant mal compte des processus qui ont permis sa réalisation. L'analyse cognitive des comportements permet de mettre en évidence la contribution de processus cachés.

Ce qu'on désigne par processus cognitif correspond à l'ensemble des opérations mentales qui aboutissent à la réalisation d'une tâche déterminée. Ces opérations portent sur des objets abstraits, les informations, c'est-à-dire des représentations mentales portant sur des significations, des connaissances.

Le sujet humain est ainsi considéré comme un „système de traitement de l'information”. Une première fonction de ce système est la transformation des caractéristiques psychiques du stimulus en représentations mentales: il s'agit de traiter l'information sensorielle pour en extraire les propriétés symboliques (identification des formes, des objets, des éléments de la langue).

Les opérations mentales qui entrent en jeu dans le système de traitement de l'information ont aussi pour fonction de modifier les informations symboliques issues de ces premiers traitements.

La situation dans laquelle se déroule une activité de langue étrangère constitue à la fois une contrainte d'utilisation et une source d'acquisition. Cette double caractéristique constitue un élément important à porter au dossier de l'approche communicative.

L'objectif de cet ouvrage est de tenter de montrer l'intérêt d'une analyse fine des activités cognitives en jeu dans les activités de langage: quels sont les processus utilisés, dans quelles conditions, à quel coût, pour quelle efficacité? Une telle analyse viserait surtout, au plan didactique, à déterminer quels sont les processus réellement exercés dans une situation donnée.

Une certaine mise en question du couple traditionnel leçon-exercices, dans l'enseignement du français, s'est traduite souvent par une discrétion plus grande du premier terme au profit du second: les leçons, par leur caractère dogmatique, et plus encore par les divergences et les incertitudes auxquelles elles confrontent les enseignants, assaillis par la multiplicité des manuels anciens et nouveaux, suscitent une méfiance qui laisse le champ libre aux „exercices de grammaire”. Ceux-ci, même considérés comme discutables, sont perçus comme assurant „activité des élèves dans le domaine de la langue”, et s'imposent ainsi dans la pratique scolaire avec la force de l'évidence, comme une hygiène nécessaire.

Chaque terme de la formulation apparemment anodine: activité des élèves dans le domaine de la langue” pose des problèmes. – Quelle „activité”? Qu'est-ce que travailler

„dans le domaine de la langue”? Qu’entend-on par „langue”? Un exercice d’étiquetage, un exercice structural, une demande de production de discours, une recherche métalinguistique sur des matériaux enregistrés, constituent des réponses sensiblement différentes à ces questions.

Tout exercice est inscrit nécessairement – que l’auteur l’explique ou non – dans une problématique:

- linguistique (théorique et appliquée): quel cadre théorique choisi-t-on?

Jusqu’où est-il possible ou souhaitable de l’appliquer?

- psycholinguistique: comment acquiert-on la „maîtrise” de la langue maternelle? Qu’est-ce- que la complexité syntaxique? Comment mesurer la compétence réelle des élèves?
- pédagogique: quel rapport veut-on instituer entre l’enfant et le savoir? entre l’enfant et le maître? entre les enfants?

À toutes ces questions auxquelles, pour une part, on ne peut donner que des réponses fort mal assurées, tout exercice constitue pourtant, inévitablement, une réponse de fait. Il est le carrefour de multiples choix qui souvent ne sont pas explicités par les auteurs et qui, s’ils ne sont pas perçus par les utilisateurs, portent en eux-mêmes risques de contradiction.

Si on coupe les exercices de leurs fondements en les prenant comme des données innocentes, allant de soi, le risque est, entre autres, de tomber dans un éclectisme dangereux pour les élèves en ce qu’il leur interdit de se constituer un point de vue cohérent sur leur langue. L’explication des choix fait apparaître la contradiction, parfois patente, parfois plus discrète, qui peut exister entre les conceptions linguistiques et pédagogiques exprimées et les choix que véhiculent, de fait, les exercices proposés pour les mettre en oeuvre.

Théories cognitives et théories d’apprentissage

La didactique des langues étrangères se réfère à des pratiques et à une théorisation autonome, qui ont déjà une longue histoire. Les relations entre cette discipline et des disciplines dites „fondamentales” qui lui sont liées sont complexes.

Il n’existe pas d’applications des théories de l’apprentissage à l’enseignement des langues étrangères.

Les enjeux théoriques sont liés en grande partie à la spécificité de l’objet d’apprentissage: la langue. Les oppositions qui permettent de situer les théories doivent prendre en compte l’articulation entre trois concepts essentiels:

- la langue objet d’apprentissage, élément d’un univers physique et social, qui exerce sur toute activité individuelle des contraintes liées à ses caractéristiques „objectives”;
- le sujet (élève, apprenant...), centre d’une activité qui s’exerce sur son environnement;
- les interactions liées à la fonction fondamentale du langage: la communication.

Tenter d’analyser ce que la didactique des « langue deux » emprunterait comme sources théoriques à la Psychologie est une entreprise pleine d’embûches. La difficulté est particulièrement apparente si on s’intéresse à ce qui a été pendant plusieurs décennies la théorie dominante en psychologie de l’apprentissage: le Behaviorisme.

Avant le Behaviorisme, il est bon de rappeler, la pédagogie dominante à cette époque était très nettement orientée vers le vocabulaire, la grammaire et la traduction: une conception de la langue bien éloignée de celle des behavioristes: Les techniques pédagogiques d’inspiration behavioriste, lorsqu’elles ont été utilisées, l’ont sans doute été à titre unique et exclusif.

Issue de la philosophie empiriste, la théorie associationniste de l’apprentissage peut se résumer par la loi de contiguïté: des associations sont plus facilement formées entre des expériences du sujet, entre des tâches effectuées par le sujet, entre les stimulations perçus par

le sujet, ou encore entre des réponses fournies par le sujet, lorsque ces éléments sont proches les uns des autres dans le temps ou dans l'espace.

Au début du XX-e siècle, les travaux expérimentaux de Thorndike s'inspirent de ce principe. Pour lui, l'apprentissage consiste en l'établissement d'une association, ou d'une „connexion”, entre des „impressions sensorielles” (c'est-à-dire des perceptions) et des „impulsions à l'action” (c'est-à-dire des réactions motrices). Thorndike enferme un chat affamé dans une cage, et lui présente de la nourriture hors de la cage. Cette cage possède un loquet, qui permet d'ouvrir la porte: le chat peut alors atteindre la nourriture. On mesure le temps qui sépare le moment où le chat est dans la cage, et le moment où il réussit à ouvrir la porte. D'un essai à l'autre, ce temps diminue, et il diminue progressivement, d'abord de manière rapide, puis plus lentement.

L'apprentissage a consisté à relier une réponse (mouvements nécessaires à l'ouverture du loquet) à une situation (enfermement dans la cage); et deux lois, d'après Thorndike, permettent de rendre compte de cet apprentissage:

- loi de l'exercice: les connexions entre situation et réponse sont renforcées par l'exercice; la probabilité d'apparition de la réponse s'accroît avec le nombre d'essais effectués;

- loi de l'effet: une connexion est renforcée ou affaiblie par l'effet de ses conséquences; si elle est suivie d'un état de satisfaction, elle est renforcée; sinon elle est affaiblie.

Les positions de Skinner, exposées principalement dans un ouvrage de 1938, se situent dans le prolongement du courant associationniste. Elles sont considérées comme les plus typiques de ce qu'on appelle la psychologie behavioriste, sans doute à la fois pour le rigorisme de ses conceptions, et pour la rigueur avec laquelle il a exploré l'application de ces conceptions à tous les domaines des comportements. La fameuse expérience du « rat de Skinner » est à la base de ces théories et de leurs applications. L'expérience se déroule dans une petite cage insonorisée, comportant un godet où peuvent arriver des boulettes de nourriture. C'est un levier manipulable par l'animal qui déclenche automatiquement, par l'intermédiaire d'un mécanisme approprié, l'arrivée de la nourriture. Lorsqu'on place dans cette cage un rat affamé, celui-ci manifeste une intense activité exploratoire, se dresse le long des parois,...et appuie par hasard sur le levier, obtenant ainsi une boulette de nourriture. L'animal la mange, et reprend son activité exploratoire. Il appuie à nouveau « par hasard » sur le levier, etc. Si on note le temps qui s'écoule entre deux pressions successives sur le levier, on constate que ce temps diminue progressivement, jusqu'à ce que le rat appuie de façon répétée et constante sur le levier pour obtenir la nourriture.

On trouve dans cette expérience les deux principes fondamentaux, selon Skinner, de l'acquisition d'un comportement quel qu'il soit:

1. Il faut que le sujet produise une « réponse » à un moment donné, c'est-à-dire que le comportement à acquérir apparaisse, quelles que soient les modalités de cette apparition. (dans l'expérience ci-dessus, la réponse « pression sur le levier » est en apparence spontanée).

2. Le renforcement (ici l'obtention d'une boulette de nourriture) accroît la probabilité de réapparition de cette réponse. Celle-ci devient capacité acquise s'il y a renforcement répété.

Tout apprentissage s'effectue selon ces lois: pour être apprise, une réponse doit être effectuée et immédiatement renforcée.

Les deux notions conduisent à insister sur deux aspects de la théorie tout à fait fondamentaux, quant aux implications pédagogiques éventuelles:

- c'est le milieu qui, par le jeu des contingences de renforcement (celles-ci correspondent à l'interaction entre trois classes d'événements successifs: une stimulation- occasion de production d'une réponse, un comportement de l'organisme- réponse, et un événement extérieur à l'organisme, qui suit le comportement), sélectionne les réponses de l'organisme;

- ce mécanisme de sélection implique bien que, d'une façon ou d'une autre, tout apprentissage qui se fonde sur des réponses existant déjà dans le répertoire du sujet: un apprentissage ne consiste en principe qu'en la modification de la probabilité d'apparition de telle ou telle réponse.

Le passage d'une langue à une autre est fondamentalement conçu comme l'acquisition de liaisons stimulus-réponse où le stimulus est dans une langue et la réponse dans une autre.

Symétriquement, l'acquisition de la deuxième langue n'implique pas nécessairement la possibilité de traduction d'une langue à une autre: c'est notamment le cas lorsque deux langues ont été acquises de manière indépendante.

Deux types d'applications, qui ne sont d'ailleurs pas incompatibles, peuvent être mentionnées: au sens strict, les applications de l'enseignement programmé skinnerien; dans un sens plus large, ce que le courant « audio-oral » a retenu de la théorie du conditionnement.

1. L'enseignement programmé

Sans s'attarder sur les techniques propres à l'enseignement programmé, ce principe consiste à découper la matière enseignée en trois petites étapes, chaque étape pouvant apporter une information sous la forme d'un blanc à remplir dans une phrase. L'étape suivante indique immédiatement à l'élève quelle était la réponse à fournir; cette vérification immédiate correspond au principe du renforcement. Pour que ce renforcement se produise effectivement, il faut que dans la quasi-totalité des cas l'élève soit amené à produire une réponse exacte: on doit donc concevoir les acquisitions de la part de l'élève. Pour résumer on peut dire que:

- apprendre, c'est produire des réponses déterminées et adéquates dans une situation spécifiée;
- l'adéquation des réponses dépend de leur résultat dans le cadre d'un environnement déterminé;
- l'apprentissage est plus efficace si la connaissance de ce résultat est immédiate.

Actuellement, la question de l'intérêt de l'enseignement programmé en didactique se trouve réactualisée par le développement de l'informatique appliquée à la pédagogie, sous sa forme « EAO » (Enseignement Assisté par Ordinateur)

2. La méthode audio – orale

C'est la méthode audio – orale, développée dans les années 60, que l'on considère souvent comme l'application pédagogique la plus évidente des théories skinneriennes. Les techniques de base en sont: présentation orale de dialogues, exercices intensifs, élimination de la grammaire. Quels en sont les principes?

Le langage est un « comportement »; un comportement ne peut être acquis qu'en incitant l'élève à « se comporter », c'est-à-dire à pratiquer le langage.

La forme orale est prédominante; les « comportements » de langage sont d'abord, sur le plan historique et sur le plan génétique, des comportements « parlés ».

La méthode doit conduire l'élève à produire des comportements de langage qui sont les plus proches possible de situation réelles, ou qui simulent le plus possible des situation réelles; d'où l'utilisation de dialogues.

L'apprentissage d'une langue est un processus mécanique de formation d'automatismes. Les exercices proposés à l'élève doivent renforcer systématiquement les mécanismes fondamentaux de la langue, et ceci de manière intensive: les mécanismes à acquérir doivent faire l'objet d'un surapprentissage.

Cette acquisition de mécanismes est plus efficace si l'élève est conduit à produire des réponses exactes, par imitation et par vérification immédiate de ses productions.

L'utilisation de « modèles » (imitation) ne vise pas à communiquer des règles de langage, mais à faciliter la production par l'élève de comportements linguistiques corrects susceptibles d'être automatisés; le langage ne s'acquiert pas en faisant des fautes.

Apprendre une langue n'est pas une activité intellectuelle: ce n'est pas « apprendre quelque chose », mais c'est apprendre à « faire quelque chose ». Une fois acquis, un mécanisme peut être généralisé par des changements minimaux dans la structure acquise: on peut alors amorcer une généralisation grammaticale sans énoncer des règles, mais en se contentant de décrire ce que l'élève fait à travers les productions effectivement réalisées. En aucun cas les exercices ne doivent pas devenir une « résolution de problèmes » consistant en la combinaison d'un certain nombre de règles complexes.

La mise en place de l'approche skinnerienne a quelque peu rejeté à l'arrière – plan certaines approches théoriques d'inspiration behavioriste qui présente des aspects originaux par rapport à la théorie de Skinner. On désigne ces approches sous le terme général de « neo – Behaviorisme ». Il faut préciser que le préfixe « neo » n'implique pas forcément ici une continuité historique par rapport à Skinner: beaucoup de textes importants des autres auteurs s'inscrivant dans ce courant sont antérieurs à ceux de Skinner (par exemple Hull, 1943; Osgood, 1953). C'est que Skinner n'est pas le « père » d'un Behaviorisme originel qui aurait évolué à sa suite, mais plutôt l'apôtre d'un retour à la pureté behavioriste originelle, celle de Waston.

Ce qui constitue le point central de rupture entre une théorie behavioriste stricte et une théorie médiationnelle, c'est que cette dernière accepte de prendre en compte, pour expliquer les comportements, autre chose que ce qui est strictement observable (les stimulus et les réponses): on y aborde des phénomènes qui n'appartiennent ni à l'environnement physique ou social, ni à l'activité explicite du sujet, mais dont on peut inférer l'existence par la mise en relation des stimulus environnementaux et des réponses individuelles; c'est-à-dire des phénomènes implicites, internes, mentaux. Le terme technique utilisé par ces théoriciens est celui de « variable intermédiaire ».

La théorie d'Osgood est sans doute la plus représentative de ce type d'approche. Tout stimulus (stimulus – objet dans la terminologie d'Osgood) provoque un ensemble de réactions, qui sont en fait de deux sortes: des réponses liées à la présence physique du stimulus (contractions musculaires dues au passage d'un courant électrique), mais aussi des réponses qui peuvent se produire en dehors de la présence effective du stimulus (manifestation d'anxiété par exemple). Il existe, dit Osgood, des réponses liées au stimulus-objet, et des réponses détachables du stimulus-objet. Quand un autre stimulus (le son) se produit en conjonction avec le stimulus – objet, il tend lui aussi à être conditionné à l'ensemble des réactions liées et détachables provoquées par le stimulus – objet. Mais si ce nouveau stimulus est ensuite présenté isolément, il ne provoque plus l'apparition que des seules réponses « détachables ». Sous certaines conditions de présentation contingente répétée du stimulus – objet et du nouveau stimulus, à ce dernier se trouve associée de manière stable une partie des réponses détachables: ce stimulus devient alors stimulus – signe. Il en découle que le sens d'un mot, d'un point de vue psychologique, n'a pas de valeur absolue mais est lié en particulier aux variables de situation qui ont présidé à la constitution progressive du processus médiationnel. Le sens est en quelque sorte un „morceau de comportement”.

Le bilinguisme qualifié de « vrai bilinguisme » correspond au cas où deux langues sont apprises dans des contextes différents (famille – école, par exemple): les situations, comportements et charges affectives correspondant à l'une et l'autre langue ont alors leur propre spécificité.

Pour des individus appartenant à une même communauté culturelle et linguistique, le sens des mots est suffisamment partagé pour que la communication interpersonnelle soit possible, même si des différences inter – individuelles existent.

L'oeuvre de Tolman est marquée d'influences très variées, allant du Behaviorisme jusqu'à la Psychanalyse en passant par la Gestalt – théorie. La méthode de Tolman se distingue nettement du Behaviorisme strict quant au rôle attribué au processus de renforcement. Son raisonnement est fondé sur des travaux expérimentaux très classiques concernant l'apprentissage latent. Le principe en est de placer de manière répétitive un rat dans un labyrinthe, sur plusieurs jours consécutifs, sans fournir de nourriture à titre de récompense. Après une dizaine de jours, on place la nourriture, comme dans une situation normale d'apprentissage: on peut montrer alors que la performance du rat s'accroît brusquement, rejoignant immédiatement le niveau d'animaux placés dans le même labyrinthe, mais récompensés dès le début des exercices.

Ce type de résultat a été souvent interprété à l'aide de la distinction acquisition – performance: des acquisitions ne sont en fait réellement « utilisées » si un état de besoin conduit l'organisme à exercer une activité affective (performance) sur la base des structures cognitives dont il dispose (acquisitions).

La théorie cognitive de Tolman paraît conduire principalement à trois observations liées aux caractéristiques des acquisitions scolaires:

1. La nature des acquisitions dépend dans une large mesure des objectifs que se fixe l'élève. Ces objectifs ne sont pas toujours explicites; ils tiennent en fait à un ensemble de représentations, d'attitudes vis – à – vis de ce qu'est une langue.
2. La logique des théories qui accordent à l'activité perceptive un rôle primordial dans les acquisitions conduit à admettre l'importance pédagogique de la variété et de la richesse des situations auxquelles l'élève se trouve confronté.
3. Il est des cas – limites où les apprentissages semblent se développer selon des mécanismes behavioristes plus que cognitivistes.

L'intérêt des didacticiens pour la théorie Gestalt – Psychologie paraît aujourd'hui plus compréhensible. Apprendre, c'est organiser davantage les matériaux qui font l'objet de l'apprentissage, c'est apporter des modifications dans la structure perceptive des signaux pertinents. En raison de la complexité de sa structure d'une part, en raison du caractère redondant des éléments qui composent cette structure d'autre part, le langage est effectivement un objet d'apprentissage privilégié.

L'approche gestaltite porte aussi un éclairage spécifique sur une controverse classique en psychopédagogie: le rôle respectif des exercices mécaniques (création d'automatismes) et des apprentissages intelligents (comprehension).

La théorie de Brunner constitue un système particulièrement illustratif de deux aspects centraux:

1. Les notions d'hypothèses et de stratégies. Dans le texte de Brunner elles sont invoquées dans la description du processus cognitif qu'est la perception.
2. La notion de prédictabilité, qui éclaire d'un jour nouveau la nature même de la perception.

Percevoir est selon Brunner une activité de catégorisation. Percevoir une orange, pour prendre l'exemple de Brunner, c'est repérer des indices (sphéricité, couleur, granulosité, dimension) permettant de faire entrer cet objet dans la catégorie « orange ». Il n'existe pas de réponse singulière à un stimulus donné, au sens que la théorie behavioriste donne au terme « réponse », mais uniquement des réponses catégorielles.

Selon la théorie de Chomsky il est possible de concevoir une grammaire dont les règles soient constituées en un système, qui est à la fois une formalisation unifiée de la

grammaire, et un mécanisme dont la fonction est la production des phrases grammaticales d'une langue et seulement de celles-ci.

Le psychologue ne peut rester indifférent face à un modèle du langage qui prétend fournir les règles de génération des phrases. La « grammaire » dans cette perspective, peut être en effet considérée comme un des éléments constitutifs de tout acte de parole et du point de vue de Chomsky peut être assimilée à une « connaissance » dont dispose le sujet. Selon Chomsky, la compétence est un savoir implicite, n'apparaissant pas nécessairement au plan comportemental; la performance est mise en oeuvre de cette compétence dans des situations concrètes. Ce qui paraît être l'apport fondamental de Chomsky concerne même la psychologie du langage.

L'innéisme du langage – et donc le refus de recours au concept « d'apprentissage » tel qu'il est développé en psychologie – apparaît assez tardivement dans les textes de Chomsky. La théorie linguistique est une propriété innée de l'esprit humain. En principe, on devrait être capable d'en rendre compte en terme de biologie. Une hypothèse de l'innéisme générale inclura également des principes portant sur la place et le rôle des individus dans la société, la nature et les conditions de travail, mais aussi sur la structure de l'action humaine, la volonté, le choix, etc. L'acquisition du langage se produit, chez les jeunes enfants, de manière relativement stable, entre 18 mois et 4 ans; on peut supposer que cela correspond à une période pendant laquelle le cerveau de l'enfant dispose d'une capacité à apprendre la langue (structure linguistique latente), capacité dont l'adulte ne peut plus ensuite disposer.

Au plan psycholinguistique, l'expression la plus forte de l'hypothèse d'innéité a été élaborée par Mc Neill, qui fonde son argumentation sur le fait que « la part la plus abstraite du langage est la première qui apparaisse au cours du développement ».

Pour compléter la vision qu'on peut se faire des différents courants qui ont contribué à l'émergence d'une « théorie cognitive », il faut présenter quelques concepts dont le point commun est d'être issus d'une approche cybernétique de la psychologie: l'être humain y est conçu comme un système de traitement de l'information. A l'image d'un ordinateur, le système cognitif qui sous – tend les activités psychologiques est supposé être composé essentiellement de quatre parties: un dispositif d'entrée des informations; une mémoire (stockage des connaissances); un dispositif de traitement, qui peut accomplir un ensemble d'opérations sur les informations (issus de l'entrée ou du système de stockage); un dispositif de sortie. La « mémoire » (les connaissances préalables du système) peut jouer un rôle dans les « traitements » qui aboutiront à l'élaboration de nouvelles connaissances.

La théorie cognitive de Piaget présente certes des caractéristiques très spécifiques. Elle est « cognitive » en ce sens qu'elle vise à élaborer une théorie de la connaissance. Sa théorie de la connaissance défendue par Piaget s'enracine dans l'application d'une loi biologique fondamentale: l'organisme possède des structures adaptatives, constituées de systèmes actifs de réponse et de réorganisation. Un tel système tend à la fois:

- à se conserver, à intégrer tout nouvel objet ou toute nouvelle situation, par un mécanisme d'assimilation aux schémas disponibles;
- à s'adapter aux éventuelles stimulations du milieu, par un mécanisme d'accommodation, qui permet de modifier les schémas disponibles pour améliorer la maîtrise d'un nouvel objet ou d'une nouvelle situation.

La divergence entre Chomsky et Piaget tient à la conception non de la fonction des structures de connaissances, mais de leur nature. Il existe, pour Chomsky, des structures spécifiques aux acquisitions linguistiques, et leur innéité est liée au caractère unique du langage humain. Pour Piaget, les structures de connaissance sont générales: elles trouvent leur fondement dans des structures biologiques, mais il n'existe pas, de manière innée, de structure spécialisée pour l'acquisition de la fonction spécifiquement humaine qui est le langage. L'équipement inné qui permet l'émergence de telles structures n'est pas spécialisé,

mais fonctionnel: il permet l'application de mécanismes cognitifs aux échanges avec le milieu, et par là la construction de l'intelligence humaine, dont la maîtrise du langage est un aspect.

Cette présentation de courants théoriques est une occasion d'une réflexion sur les rapports complexes entre théorie et pratique, rapports particulièrement délicats lorsque la pratique est en fait liée à plusieurs disciplines théoriques. Les théories psychologiques présentées illustrent parfaitement combien l'approche globalisante est défendue par la didactique.

BIBLIOGRAPHIE

JAQUELINE BASTUJI – *Pourquoi un exercice de grammaire ?* - Langue Française, no. 336, 1997, p. 29.

HENRI BESSE et RÉMI PORQUIER- *Grammaire et didactique des langues*, Hatier-Paris, 1985 p. 80 – 172.

TEODORA CRISTEA– *Linguistique techniques d'enseignement*, București, 1984 p.76 – 95.

DANIEL GAONAC'H – *Théories d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère*, Hatier-Paris, 1985, p.12 - 33, 84 – 117.

GERARD VIGNER – *Activités cognitives et acquisitions: l'exercice- Le Français dans le monde*, no. février - mars 1990, p. 134 – 147.

CADRE EUROPÉEN COMMUN DE RÉFÉRENCE POUR LES LANGUES - CONSEIL DE L'EUROPE, 2001.

GUY CAPPELLE et NOELLE GIDON - *Méthode de français*, Hachette, 2000, p.14-23.

APPROCHE POUR UN TEXTE LITTÉRAIRE : « MADAME BOVARY » - FRAGMENT

prof. **Adina-Maria POPA**
Școala Gimnazială Oniceni, Suceava

« Charles y était, elle l'aperçut ; il lui parla, elle n'entendit rien, et elle continua vivement à monter les marches ; haletante, éperdue, ivre, et toujours tenant cette horrible feuille de papier, qui lui claquait dans les doigts comme une plaque de tôle. Au second étage, elle s'arrêta devant la porte du grenier, qui était fermée.

Alors, elle voulut se calmer ; elle se rappela la lettre ; il fallait la finir, elle n'osait pas. D'ailleurs, où ? comment ? on la verrait.

-Ah ! non, ici, pensa-t-elle, je serai bien.

Emma poussa la porte et entra.

Les ardoises laissaient tomber d'aplomb une chaleur lourde, qui lui serrait les tempes et l'étouffait ; elle se traîna jusqu'à la mansarde close, dont elle tira le verrou, et la lumière éblouissante jaillit d'un bond.

En face, par-dessus les toits, la pleine campagne s'étalait à perte de vue. En bas, sous elle, la place du village était vide ; les cailloux du trottoir scintillaient, les girouettes des maisons se tenaient immobiles ; au coin de la rue, il partit d'un étage inférieur une sorte de ronflement à modulations stridentes. C'était Binet qui tournait.

Elle s'était appuyée contre l'embrasure de la mansarde, et elle relisait la lettre avec des ricanements de colère. Mais plus elle y fixait d'attention, plus ses idées se confondaient. Elle le revoyait, elle l'entendait, elle l'entourait de ses deux bras ; et des battements de cœur, qui la frappaient sous la poitrine comme à grand coups de bélier, s'accéléraient l'un après l'autre, à intermittences inégales. Elle jetait les yeux tout autour d'elle avec l'envie que la terre croulât. Pourquoi n'en pas finir ? Qui la retenait donc ? Elle était libre. Et elle s'avança, elle regarda les pavés en se disant :

-Allons ! allons !

Le rayon lumineux qui montait d'en bas directement tirait vers l'abîme le poids du corps. Il lui semblait que le sol de la place oscillant s'élevait le long des murs, et que le plancher s'inclinait par le bout, à la manière d'un vaisseau qui tangue. Elle se tenait tout au bord, presque suspendue, entourée d'un grand espace. Le bleu du ciel l'envahissait, l'air circulait dans sa tête creuse, elle n'avait qu'à céder, qu'à se laisser prendre ; et le ronflement du tour ne discontinuait pas, comme une voix furieuse qui l'appelait.

-Ma femme ! ma femme ! cria Charles.

Elle s'arrêta. »

(Gustave Flaubert, *Madame Bovary*, deuxième partie, XIII)

Le fragment présente le trouble d'Emma à la suite de la lecture de la lettre du Rodolphe. La narration à la troisième personne et les propositions courtes, juxtaposées, confèrent un rythme alerte au récit.

La présence d'autrui (de Charles, son mari) est insupportable pour Emma. Son état d'âme n'est que esquissé par les mots *haletante*, *éperdue*, *ivre*, mais on apprend plus sur ce que le personnage sent en interprétant le rôle des objets, qui aident à éclairer son intériorité. Car on sait que, chez Flaubert, l'objet évoque un état d'âme et les pensées du personnage sont traduites par des images et des rapports avec les objets.

Charles, bien qu'être humain, est dépersonnalisé et les verbes apercevoir, parler, entendre (ce dernier à la forme négative) suggèrent une sorte de transfert du non animé vers l'animé de la part d'Emma. Elle l'aperçut, mais ne le voit pas à proprement parler ; Charles n'est donc plus pour Emma qu'un objet. Les paroles de Charles ne le sortent pas de la minimalisation, parce qu'Emma n'entend rien. C'est comme si Charles n'existait plus comme personne. La communication, selon Claude Duchet¹ n'est guère représentée par les personnages. La structure de la communication du roman est réalisée par les objets qui remplissent l'espace. C'est en vain que Charles parle, du moment où tout ce qu'il dit ne touche pas Emma. Les paroles de Charles n'arrivent pas à remplir la fonction de communiquer quelque chose. Ce n'est pas le cas des objets.

La lettre qu'Emma tient entre ses doigts est un tel objet qui reflète la société des hommes dans ses carences et ses illusions, en paraphrasant Claude Duchet, et qui rend visible ce qui se passe dans l'âme du personnage. Quant à Emma, la lettre lue devient le dépositaire de son état d'esprit, de ses illusions perdues. Quand le narrateur parle de « cette horrible feuille de papier, qui lui claquait dans les doigts comme une plaque de tôle », cela crée une image très forte. On peut identifier dans la comparaison avec la plaque de tôle le point de vue du narrateur, qui n'aime pas décrire explicitement.

De plus en plus, le narrateur commence à céder la parole au personnage et à perdre son omniscience. La voix du narrateur interfère avec la voix d'Emma : « elle se rappela la lettre [...], elle n'osait pas. D'ailleurs, où ? comment ? on la verrait. »

Nous n'avons pas de marques textuelles qui facilitent le passage du plan du narrateur vers la pensée du personnage. Pas d'élément de relation non plus. Après le récit à la troisième personne suivent les interrogations, ce qui fait que le fragment soit rendu en style indirect libre. Mais la présence du narrateur est trahie encore une fois dans la séquence suivante de monologue intérieur, cette fois-ci par la marque verbale « pensa-t-elle » : « Ah ! non, ici, pensa-t-elle, je serai bien. »

Dès la deuxième partie, Emma est un foyer central. Bien que le narrateur soit impersonnel, sa présence est discrète et il semble avoir une vision avec le personnage, pour attirer l'attention sur ce qu'Emma seule voit et ressent en regardant par la fenêtre de la mansarde. Au moment où elle tire le verrou, la communication entre deux espaces devient possible : l'extérieur et l'intérieur. Les objets sont aperçus isolés (les cailloux du trottoir, les ardoises, les girouettes, le tour), mais aussi en se constituant dans un monde différent du monde des hommes. Ils s'ordonnent sur l'axe actantiel de la lutte et du désir², étant personnifiés.

L'ouverture est attrayante et semble demander ses droits sur l'intérieur : tandis que la chaleur lourde tombe, faisant la clôture étouffante, la lumière jaillit. La sémantique du verbe « tomber » préfigure les intentions d'Emma, qui aperçoit l'espace d'une manière particulière, étant donné son état d'esprit. L'espace extérieur appelle l'espace intérieur, comme pour sortir Emma d'une cage dans laquelle elle se sent étouffée. La séparation entre les deux plans va se produire au moment où intervient le rôle du regard. Emma voit par-dessus les toits. Le champ sémantique de l'ouverture, de la perspective panoramique est représenté par les expressions : « par-dessus les toits », « à perte de vue ».

Le paysage est tranquille. Les girouettes se tiennent immobiles, mais cela ne signifie qu'ils n'exercent pas une vague pression par leur immobilité. On peut dire que ce sont des objets définis par Claude Duchet comme « immobiles témoins d'une histoire qui se déroule en dehors d'eux, mais sur laquelle ils pèsent. »³ C'est aussi le cas du tour. Binet qui tournait

1 Duchet, Claude, « Roman et objets : l'exemple de Madame Bovary », dans la revue *Europe*, 1969, p. 172-202

2 *Ibidem*.

3 *Ibidem*.

est une présence humaine inaperçue, soupçonnée par Emma. On ne voit pas Binet et son absence physique soutient l'idée selon laquelle, au niveau du récit, les objets ne sont pas totalement manipulés par les hommes ; ils ont leur propre vie, très importante pour le texte. Que « c'était Binet qui tournait », sur cela on doit croire le narrateur, parce qu'on sait qu'un tour ne marche pas tout seul, mais on peut réfléchir aussi sur l'autonomie des objets. Dans une nouvelle de l'écrivain roumain Marin Preda une machine à piquer commence à fonctionner dans une maison du voisinage. Mais la voisine n'est pas chez elle. Qui alors la fait marcher ? On ne saura.

En symétrie avec la présence de Charles en chair et os, mais inutile et absente pour Emma, le ronflement à modulations stridentes du tour est l'expression d'une absence présente, par le fait que, bien qu'il est non animé, il peut agir cependant sur l'animé, sur le personnage. On ne sait pas comment Emma ressent cela, mais c'est sûr qu'elle relit la lettre ayant comme arrière-plan sonore ces ronflements qui sont en concordance avec ses ricanements de colère.

Le tour produit des choses, qui, selon Claude Duchet, sont des modalités de l'objet. Le rythme saccadé c'est la représentation du stéréotype et de tout ce qui traîne dans la réalité qui entoure Emma. Le tour montre vers une multiplication des choses pareilles, comme si les modalités d'échapper se réduisaient toutes à une seule, dans le cas d'Emma, le suicide. L'*homo faber* est perverti. Il est plutôt remplacé par la machine. « Piétiner, marquer le pas », semble dire le tour. Pas de transcendance – limite qu'Emma ressent au plus haut niveau. Le suicide sera la modalité de sortir de la médiocrité.

Mais la limite peut être cependant séduisante, parce que la répétition imprime quelque chose de connu, familier par rapport à l'ouverture, à l'infini qu'on ne sait pas par où le prendre. C'est ainsi que l'expansion devient trompeuse et dangereuse. « Elle s'était appuyée [...] ». C'est le moment où on saisit le danger de l'ouverture. La description de ce qu'Emma voit n'est pas une description authentique ; elle est subordonnée à l'optique du personnage. Les images créées sous l'influence de ce qu'elle voit sont plus importantes que la réalité en soi. Ainsi, les images spatiales sont en corrélation avec le plan psychique d'Emma. « Elle jetait les yeux tout autour d'elle avec l'envie que la terre croulât. Pourquoi n'en pas finir ? ». Le style indirect libre et puis le monologue intérieur – « Allons ! allons ! » – rendent les hésitations du personnage. « Qui la retenait donc ? » Paradoxalement, c'est l'espace extérieur qui la retient et qui agit comme un boummerang. Mircea Scarlat¹ parlait dans une étude sur le poète roumain George Bacovia de cet effet de boummerang que l'ouverture peut avoir quand on veut échapper à l'espace de dedans. L'extérieur est plus dangereux que l'intérieur : tandis que l'intérieur est limité et étouffant, l'extérieur n'a pas de limites, de repères et ce qu'on voudrait nous soulager arrive à nous accabler. Le manque de limite peut provoquer excès d'espace qu'on ne sait pas approprier. De ce point de vue, un espace ouvert peut devenir un piège et ce n'est pas nécessairement un espace amical. Ainsi, Emma est captive maintenant dans l'extérieur. L'important c'était d'avoir la limite et la pensée qu'on pourrait la dépasser.

La lumière devient presque un actant. Il y a les deux directions : hauteur (suggérée par le rayon qui monte) et profondeur (le même rayon tirant vers l'abîme). Le rayon personnifié devient un être ambivalent, incarnant le terme latin *altus*, qui signifie à la fois haut et profond, comme si le mot avait été créé par quelqu'un ayant une double perspective : regardant sur le bord d'un abîme dans ses profondeurs, mais aussi du fond de l'abîme en haut. Puis, le récit se déroule sur deux plans : vertical et horizontal. L'espace est labile et les deux axes peuvent être interchangeables. L'horizontale devient verticale (« le sol de la place oscillant s'élevait le long des murs ») ; la verticale tend vers l'horizontale et on envisage la mansarde : « le plancher s'inclinait par le bout [...] ». Les impressions d'Emma sur ce point-

1 Scarlat, Mircea, *George Bacovia – nuanțări*, București, Editura Cartea Românească, 1987

là sont très importantes. On peut dire, d'après Gaston Bachelard¹, que la maison et l'univers ne sont pas deux espaces juxtaposables.

Emma projette sur l'univers extérieur son désir d'évader, mais elle se fait prise entre l'entrave et l'envol. Elle est suspendue, elle est ni dehors, ni dedans ; elle n'habite plus la maison, mais elle n'habite ni l'univers extérieur. Pour choisir l'un ou l'autre, elle doit se rompre soit de l'un, soit de l'autre. Mais elle ne l'ose pas et arrive être habitée par quelque chose qu'elle ne peut pas saisir et qui l'envahit. « Elle n'avait qu'à céder, qu'à se laisser prendre. C'est peut-être ici, dans cette oscillation entre les deux espaces et les pensées du personnage, la représentation du bovarysme comme aspiration qui dépasse nos limites et possibilités réelles.

À la fin de ce fragment, le dernier mot renvoie au début, au Charles qui est dans la maison et appelle sa femme. Son nom ne compte plus. Emma est la femme de quelqu'un, elle appartient donc à un homme et à l'intérieur.

BIBLIOGRAPHIE

BACHELARD, Gaston, *La poétique de l'espace*, Paris, Les Presses universitaires de France, Collection : Bibliothèque de philosophie contemporaine, 1961 ;

DUCHET, Claude, « Roman et objets : l'exemple de Madame Bovary », *Europe*, 1969, p. 172-202 ;

FLAUBERT, Gustave, *Madame Bovary. Mœurs de province. Roman*, Paris, Librairie de France, 1929 ;

PREDA, Marin, *Întâlnirea din pământuri*, București, Curtea-Veche, 2010 ;

SCARLAT, Mircea, *George Bacovia – nuanțări*, București, Editura Cartea Românească, 1987.

¹ Bachelard, Gaston, *La poétique de l'espace*, Paris, Les Presses universitaires de France, Collection : Bibliothèque de philosophie contemporaine, 1961.

Les auteurs

BALTĂ SILVIA, enseignante de français au Collège « Maria Rosetti » de Bucarest. Elle est titulaire d'un Master 2 en « Didactique du français et des langues » obtenu à l'Université « Sorbonne Nouvelle Paris 3 » et d'un doctorat en philologie roumaine obtenu en 2011 à l'Université « Al. I. Cuza » de Iași avec une thèse portant sur les noms de couleurs dans la tradition biblique roumaine. Elle a écrit plusieurs articles sur le vocabulaire chromatique en roumain et en français. Récemment, elle s'est orientée vers des aspects liés à la didactique des langues. silvia_balta@yahoo.com

CIUC MARIA, enseignante de français à l'École de Stroiesti, elle est titulaire d'un DEA en « Sémiotique du langage dans les médias et la publicité » et elle a soutenu son travail de diplôme, sur le thème « De l'exploitation des documents authentiques en classe de FLE ». À présent, dans le cadre d'un partenariat entre trois écoles, qui s'étend sur deux années, elle travaille avec ses élèves à des projets qui ont comme but - promouvoir la langue française. mariaciuc@yahoo.com

CUCIUREANU MIHAELA-LEONTINA. Professeur de français à l'École « Octavian Goga » de Baia Mare. Université de Nord de Baia Mare, Faculté de Lettres, spécialisations: roumain-français (2000), roumain-anglais (2008). Master en « Littératures Francophones – Dialogue Interculturel » (2001) à l'Université Babeş Bolyai de Cluj – Napoca, Faculté de Lettres. Professeur 1^{er} grade (2012). “Metodist” de l'Inspection Scolaire de Maramureş, responsable de “cerc pedagogic”, correcteur – évaluateur Delf, niveau A1, A2, B1, B2. Dernier article publié dans la revue DVD du “Simpozionul Internațional pentru Educația Intergenerațională”, Ediția I, Vaslui, 24 aprilie 2015, sous le titre de « La compréhension de l'oral au service de l'éducation linguistique des apprenants du niveau A2 ». cuciureanum@yahoo.com

DARABAN Manuela - professeur de français au Lycée Théorique « Vasile Alecsandri » de Iași. En 1999 elle a obtenu son diplôme de licence à l'Université « Al. I. Cuza » de Iași, Faculté de Lettres. Principales activités et responsabilités: responsable de la chaire de français, responsable de la section bilingue, évaluateur DELF. En 2010 elle a obtenu le 1^{er} degré en enseignement. manueladaraban@yahoo.fr

FODOR LUCIA OANA, est enseignante au Lycée « Vasile Lovinescu », Fălticeni. Elle a participé à un stage de formation organisé par le Centre de Linguistique Appliqué de l'Université de Franche Comte- Besançon, dans le cadre du programme Comenius. En 2014 elle a obtenu le 1^{er} degré en enseignement avec l'ouvrage *Enseigner/Apprendre l'expression de la quantité dans la classe de FLE*. Elle a participé aux concours disciplinaires tels (Étudiant pour une journée, organisé à l'Université Stefan cel Mare, Suceava- le 2^{ème} prix, Fancy Fiesta à la française - le 1^{er} prix et au Festival Soyons francophones). Elle a publié plusieurs articles sur les stages effectués, dans les revues de spécialité et pour divers symposiums internationaux. **oanafodor978@yahoo.com**

IACOB ALINA, enseignante de français a L 'Ecole No 1 Vadu Moldovei. J'aime mon métier et j'aime communiquer ou partager mon experience. **alinaiacfr@yahoo.com**

JUCAN VASILICA-LOREDANA, enseignante au Collège Vasile Lovinescu Falticeni depuis 2011. Elle est titulaire d'un DEA en « Théorie et pratique de la traduction », spécialisation la langue française. Elle a publié des articles sur l'importance du jeu en classe de FLE dans la revue *Enseigner FLE* no 7 et no 9.

LUCA-HUSTI MONICA-LUCRETIA - Professeur de français au Lycée "Dante Aligheri" de Bucarest. Université de Nord de Baia Mare, Faculté de Lettres, spécialisations: roumain-français (2000), roumain-anglais (2007). Master en « Didactique du FLE » à l'Université de Bucarest, Faculté de Langues et littératures étrangères (2010). Professeur 1^{er} grade (2010). Doctorante II^e année à l'Université de Bucarest, École doctorale « Langues et identités culturelles ». Dernier article publié - dans les actes de "The 1st Conference of Applied Modern Languages: « *Contemporary Dynamics of Languages and Cultures* », l'Université de l'Europe de Sud-Est "Lumina", en mai 2014.

MARCU DENISA, enseignante de français au Collège National « Nicolae Titulescu » de Pucioasa, titulaire d'un Master2 en «Didactique du français et des langues». Elle a publié des divers articles : - "Le français familier" publié dans la revue "ENSEIGNER.FLE", no.12, 2016, Suceava, Editions George Tofan; "L'argot français" publié dans la revue de 2016 de l'ARPF Roumanie "Le messenger", « La motivation pour le FLE à travers l'enseignement-apprentissage du français familier-au niveau lexical » qui paraîtra dans la revue du symposium national „Nouvelle approche du français contemporain" organisé par le Collège National Mircea cel Bătrân de Ramnicu-Vâlcea, le 26 mars 2016. **marcudenisa@yahoo.com**

MARTINESCU RALUCA enseigne le français depuis 17 ans. Actuellement, elle est professeur de FLE à Colegiul Național Bănățean Timișoara, membre de l'équipe pédagogique de l'Institut Français de Timișoara, évaluateur DELF-DALF et vice-présidente de

l'Association Roumaine des Professeurs de Français. L'échange des bonnes pratiques avec les collègues professeurs de FLE me fait toujours plaisir. **ralucamartinescu18@gmail.com**

MIHOC MIHAELA AURA, enseignante de français au Collège National d'Informatique « Spiru Haret » de Suceava. Elle est titulaire d'une Maîtrise de Lettres Modernes, d'un Master Civilisations et Langues, Mention : Littératures, Cultures et Spiritualités à l'Université « Paul Verlaine » Metz, France. Elle est l'auteur du livre *Français au Bac. 60 tests d'entraînement pour l'épreuve de compréhension de l'oral*, Ed. « Didactică și Pedagogică », Bucarest, 2015. Elle a publié des articles dans la revue « La Lettre R » de l'Université « Stefan cel Mare », dans « Anuar 2013-2014 », dans les revues « Mozaic », « Adolescenți » et « Enseigner.fle ». Elle a écrit deux mémoires : « Gide et le modèle stendhalien » et « La représentation des écrivains dans *Les Voyageurs de l'Impériale* d'Aragon ». En 2011, le 11 novembre l'Université « Paul Verlaine » de Metz lui confère le grade de Docteur ès lettres. Elle a soutenu une thèse portant sur le sujet suivant : Barrès et la culture allemande (Littérature et philosophie). En 2013, elle obtient le 1^{er} degré en enseignement ; **auradolcianu@yahoo.fr**

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

MOLNAR MARIANA est professeur de langue française au Collège National „Mihai Eminescu” de Satu Mare, spécialités: roumain-français. Elle est coordinatrice de la nouvelle série de la revue scolaire en langue française *Nos essais*, nr. 1(5), 2012, 2(6), 2013, 3(7), 2014, 4(8), 2015; ISSN 2284-7189. Elle a aussi publié l'article *Aurel Peia- l'initiateur de la revue scolaire Nos essais*, Revue Citadela, Satu Mare, Ed. Citadela, 20.02.2012, p. 62-63. **mariana35m@yahoo.com**

OGRIN MARIA est enseignante de français à Liceul Teoretic « General Dragalina » d'Oravita. Elle a un mastère en « Didactique moderne dans l'enseignement des langues étrangères ». Elle a obtenu le premier degré avec le travail «L'exploitation de la chanson dans l'enseignement-apprentissage du FLE ». Elle a écrit des articles sur l'importance de la religion dans l'école, dans la revue du lycée, tant que des articles sur le chemin de fer Oravitz-Anina et la fête des ancêtres apparus dans diverses brochures. **mariaogrin@yahoo.com**

PANCHIOSU CLAUDIA, enseignante titulaire de français à Liceul Tehnologic „Costin Neenițescu” de Buzău, premier grade didactique. Elle a été jusqu’en 2014 secrétaire de l’ARPF, Filiale de Buzău, et a participé à plusieurs stages de formation pour professeurs de français dans les centres de formation: Geffor-Rennes en 2005, Cavilam-Vichy en 2007, Alliance Française de Bordeaux en 2007, IMEF-Montpellier en 2009, CREFECO-Sofia en 2011 et CLA Besançon en 2013 et à la Conférence Internationale pour enseignants SCIENTIX-Bruxelles en 2014. Elle participe activement à des concours destinés aux élèves et à des activités destinées aux enseignants. **panchiosuclaudia@yahoo.fr**

PETROVAI BOGDAN ALEXANDRU - Professeur de langue française I^{er} degré au Lycée Théologique Orthodoxe „Nicolae Steinhardt” Satu Mare. Études au Lycée „Roi Ferdinand” Sighetu Marmăției, École Normale (Lycée Pédagogique), classe philologie, enseignement français intensif. Études universitaires à l’Université du Nord Baia Mare, Faculté des Lettres, Département de roumain et français. Master à l’Université „Babeș-Bolyai” de Cluj-Napoca, spécialisation „Littérature roumaine. La modernité et le contexte européen. Perspective interdisciplinaire”. Doctorant à l’École Doctorale de l’Université „Babeș-Bolyai” de Cluj-Napoca et en 2010 l’achèvement des études doctorales et le titre scientifique de docteur en philologie. Professeur agrégé de la Faculté des Lettres de Centre Universitaire Nord, Baia Mare, cours et séminaire „Littérature roumaine classique” et „Agences de presse”, Journalisme. Ouvrages publiés: *Ion Iuga (étude monographique)*, Edition Macarie, Târgoviște 2003, *Ion Iuga HOMME LE PLUS BEAU DANS LE NORD*, préface par Alexandru Bogdan Petrovai, Edition Pays de Maramureș, Petrova, Maramureș, 2010. Articles et études en Steaua, Tribuna, Limbă și literatură pentru profesori, Familia Română, Nord literar, Graiul Maramureșului, Glasul Maramureșului, Cultură și civilizație românească în Maramureș. Prix et stages nationales et internationales. **petrovaibogdan@yahoo.com**

RUSCANU LUMINITA-GABRIELA, professeur titulaire de français au Lycée « Oltea Doamna » Dolhasca avec une expérience de 23 ans, formatrice pour adultes, diplômée d’un Master en Communication Didactique. **luminitza28@yahoo.com**

ZAMFIRESCU GEORGETA RALUCA, enseignante de français au Lycée « Voievodul Mircea » Targoviste, Dambovita. Elle a le premier degré didactique en français, a participé au stage Comenius à Paris ou a suivi le cours « Pratiques de l’oral et théâtre ». Elle a écrit des articles en français a de nombreux revues qui sont le produit final d’un Symposium. **zamfirescu_ralu@yahoo.ro**

DES PRÉCISIONS CONCERNANT LA RÉDACTION :

1. Corps du texte – 12, Times New Roman, interligne simple ;
2. Les titres d’œuvres, de revues et de journaux seront en italique ; les titres d’articles – entre guillemets ;
3. Les signes de ponctuation (: ; ? !) doivent être précédés d’un espace insécable ;
4. Les mots étrangers seront marqués en italique ;
5. Les citations seront présentées entre guillemets français : « » ; celles plus longues de trois lignes – en retrait par rapport au texte ;
6. Les majuscules seront accentuées : À ;
7. Les tirets seront plus longs que les traits d’union ;
8. Les passages omis seront signalés par des points de suspension entre crochets : [...] ;
9. Les notes devront figurer en bas de page.
10. La bibliographie sera écrite à la fin de l’article.

Dans les deux derniers cas (notes et bibliographie) veuillez employer l’ordre suivant : Nom, Prénom, *Titre*, Localité, Maison d’Édition, collection (« »), année, page (p.).

Veuillez ajouter une brève notice biobibliographique en français de vous mêmes (6-8 lignes au maximum) dans laquelle vous donnerez des informations sur vos coordonnées professionnelles, spécialisation(s), publications, adresse électronique, etc.

Pour le no.14, envoyez vos articles à l’adresse électronique :

irinalulciuc@yahoo.fr