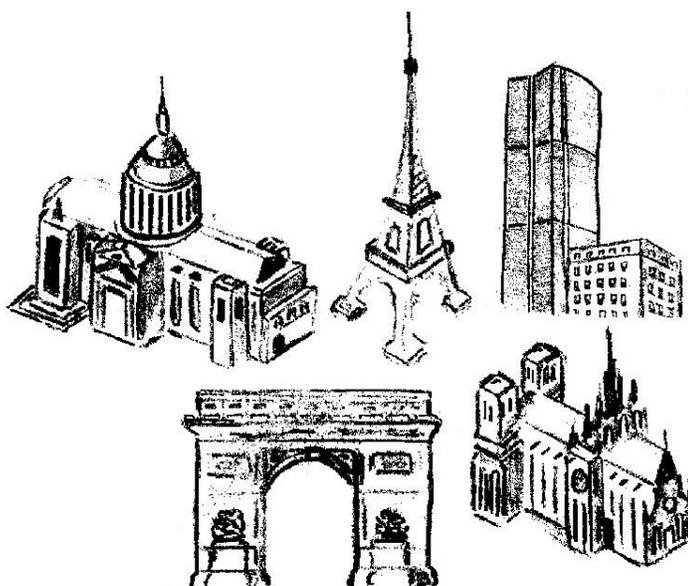


REVUE DES PROFESSEURS DE FLE

ENSEIGNER.FLE



Editura George Tofan
Suceava

10^e année

no. 12

2016

2016 © Enseigner.fle

Revue des professeurs de FLE no.12, janvier 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

Editura « George Tofan »

Suceava, 2016

SOMMAIRE

AVANT- PROPOS : Emilia FUIOREA PUREC,

Quelques mots sur la francophonie // p.3

I. STRATÉGIES DE CLASSE

Rodica CALOTĂ, *Parures pour la fête de Noël dans des poèmes*

à forme fixe (tanka) // p.9

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

Irina-Elena DAMASCHIN, *Fiche pédagogique : le témoignage d'un artisan professionnel*

// p.15

Florin-Gabriel LINCĂ, *Projet didactique : Chic! On ne fait plus la vaisselle!*

// p.21

Anca MOLDOVEANU, *Les contes de Charles Perrault comme support didactique dans les*

classes de FLE // p.28

Iulia SAMSON, *Atelier de travail : la chanson « Le monde est tout petit »// p.38*

Adela STOICA, *Projet didactique : l'importance du français dans le monde francophone //*

p.41

Oana TRIFAN, *Projet didactique : Un musée de l'avenir // p.47*

Nastia UNGUREANU, *La chanson dans l'enseignement / l'apprentissage de la grammaire*

du FLE // p.55

II. EXPÉRIENCES PÉDAGOGIQUES

Cristina-Maria HETRIUC, *Compte-rendu de la formation nationale*

« Evaluation des compétences des apprenants : de la définition des objectifs

aux activités de remédiation » // p.64

III. ÉTUDES THÉORIQUES

Silvia BALTĂ, *L'orthographe du français, un défi à relever // p.69*

Magdalena BINEAȚĂ, *Le jeu didactique-valeurs psycholinguistiques et sociales // p.74*

Loredana CHELBA, *Quelques réflexions sur la culture canadienne*

et sur le Québec // p.77

Monica-Gabriela CONSTANTINESCU, *Etude sur l'inclusion des élèves à besoins*

éducatifs particuliers en classe de FLE // p.85

Denisa MARCU, *Le français familial // p.92*

Doina MEDREA, *Le rapport de l'écrivain avec son époque selon PATRICK MODIANO //*

p.99

Anca NASTASĂ, *Bref aperçu de la littérature maghrébine // p.105*

Ionela Liliana SANDA, *Le développement d'une compétence interculturelle dans la classe*

de FLE // p.108

Les auteurs // p.115

AVANT- PROPOS

QUELQUES MOTS SUR LA FRANCOPHONIE...

prof. **Emilia FUIOREA PUREC**,
Liceul Tehnologic Tismana, Gorj

La francophonie signifie paix, compréhension et tolérance – des valeurs essentielles de l’humanité. La francophonie signifie aussi appartenir à une même communauté et partager des valeurs culturelles, scientifiques et économiques.

La francophonie c’est une solidarité de groupe, une conscience commune. En dialoguant, on aura un monde meilleur et on pourra promouvoir les réalisations locales.

La francophonie a quatre grands objectifs:

- Promouvoir la langue française et les diversités culturelles et linguistiques;
- Promouvoir la paix, la démocratie et les Droits de l’Homme;
- Soutenir l’éducation, la formation, l’enseignement supérieur et la recherche;
- Développer la coopération vers une solidarité durable.

La Francophonie est le dispositif institutionnel qui organise les relations politiques et de coopération entre les 77 États et gouvernements de l’Organisation Internationale de la Francophonie (OIF), plus de 890 millions de femmes et d’hommes ayant en partage l’usage de la langue française et le respect des valeurs universelles.

La francophonie renvoie à la langue française et désigne le fait de parler français. La francophonie est un ensemble assez difficile à circonscrire. Il désigne souvent l’ensemble des personnes qui utilisent le français comme langue maternelle, langue d’usage, langue administrative, langue d’enseignement ou langue choisie.

Dans un contexte politique, le mot *francophonie* peut aussi renvoyer à une communauté constituée de pays francophones mais aussi quelquefois à l’ensemble des pays ou régions membres de l’Organisation internationale de la francophonie. Enfin, *Francophonie* peut désigner la Conférence des pays ayant le français en partage, et les diverses institutions qui s’y rattachent, il prend alors une majuscule.

La francophonie, en tant que fait de parler français est une composante de la politique étrangère de la France et d’autres pays membres de l’espace francophone.

En parlant de la francophonie, il faut distinguer les pays où le français est langue officielle (unique ou non), ceux où le français est la langue maternelle d’une grande partie de la population, ceux où il est langue de culture, ceux où il est utilisé par certaines classes sociales de la population, etc. Or, ces catégories ne se recoupent pas. Dans certains pays, par exemple, bien qu’étant langue officielle, le français n’est pas la langue maternelle de la population, ni celle couramment utilisée par celle-ci. Le critère linguistique ne correspond pas toujours au critère de la nationalité et tous les écrivains de langue française ne sont donc pas de nationalité française.

On estime aujourd’hui le nombre de locuteurs réels du français à environ 250 millions, dans l’ensemble des pays membres de l’Organisation Internationale de la Francophonie. Pour certains, le français est la langue maternelle de la grande majorité de la population : la France avec ses départements et territoires d’outre-mer, le Québec, la partie acadienne du Nouveau Brunswick, la zone francophone de l’Ontario au Canada, la Région

wallonne et la majorité des Bruxellois en Belgique, la Suisse, la minorité de Jersey, Val d'Aoste, la Principauté de Monaco.

Pour d'autres, le français est la langue administrative, ou une deuxième ou troisième langue comme en Afrique subsaharienne, dont la République démocratique du Congo, premier pays francophone du monde, au Grand-Duché de Luxembourg, au Maghreb et plus particulièrement en Algérie, qui reste désignée en 2012 comme le pays où l'on parle le plus français après la France, bien qu'il ne soit pas membre de l'Organisation Internationale de la Francophonie. L'Afrique a été un espace important pour la colonisation, et les traces linguistiques y sont encore présentes.

Dans d'autres pays membres de la Communauté francophone comme la Roumanie où un quart de la population a une certaine maîtrise du français, la langue française n'a pas le statut officiel, mais il y a d'importantes minorités francophones et un grand nombre d'élèves qui l'apprennent en tant que première langue étrangère à l'école.

Il existe d'autres pays comme Liban, où la langue française a un statut encore important quoique non officiel et, dans certains cas, cette francophonie est due à la géographie; c'est, entre autres, le cas de la Suisse, du Luxembourg, de Monaco.

En 2010, le Ministère français des Affaires étrangères évaluait à 85 millions le nombre de jeunes et d'adultes, dans les pays du monde non membres de la Francophonie, qui apprennent le français au cours de leurs études et formations, en particulier dans les établissements de l'Alliance française et dans les écoles et les lycées français répartis sur les cinq continents.

En plus on confond parfois la francophonie (ensemble constitué par les populations francophones) en tant que concept avec l'Organisation Internationale de la Francophonie (OIF), organisation beaucoup plus politique et économique, que culturelle, qui regroupe un certain nombre de pays qui ne sont pas pour autant ceux où le français est fréquemment utilisé ou reconnu officiellement. C'est d'ailleurs parfois cette Organisation Internationale de la Francophonie qui se voit reprocher, à tort ou à raison, des pratiques « néo-coloniales ».

La francophonie est donc une communauté de peuples très divers vivant sur les cinq continents et plus ou moins liés par la langue française sans pour autant être unis.

L'évaluation du nombre de locuteurs d'une langue est très difficile, en particulier lorsque l'on cherche à évaluer le nombre de locuteurs non natifs d'une langue. En effet, le niveau peut varier d'un niveau élémentaire à un bon niveau avec plusieurs niveaux intermédiaires. L'évaluation du nombre de locuteurs d'une langue doit donc s'accompagner du niveau de pratique mesuré. D'autre part, il n'existe pas de système de recensement fiable et homogène dans le monde pour la pratique des langues.

Pour le français, on estime à 220 millions de francophones si l'on ne retient que ceux qui ont un bon niveau écrit et oral, mais à 900 millions si l'on prend en compte tous ceux qui ont un niveau élémentaire.

Il est très important que l'on sache ces choses pour avoir une juste appréciation à ce qu'on détient et aussi on peut valoriser pour sa réussite dans le monde entier.

La Francophonie depuis l'apparition comme terme a été utilisé, dans une première acception, à la fin du XIX^e siècle, pour désigner les espaces géographiques où la langue française était couramment utilisée.

Le terme a été inventé par Onésime Reclus (1837-1916) qui a pensé à classer les habitants de la Terre selon la langue qu'ils parlaient dans leurs familles et dans la société. C'est la chose qui l'a déterminé de créer le mot FRANCOPHONIE désignant ainsi l'ensemble des populations qui s'exprime en français.

En ce cas « Francophonie » a une dimension linguistique d'une part, et une dimension géographique, d'autre part - ici indiquant l'ensemble des territoires où l'on parle français.

Né dans une famille protestante de Béarn, d'un père pasteur Jacques Reclus et de Zéline Trigant, il étudie, comme ses frères, au collège protestant de Saint-Foy-la-Grande, puis, brièvement, à Korntal-Münchingen, en Allemagne, chez les frères Moraves. De retour en France, il rejoint l'Université de Poitiers, étudiant le droit et les lettres. Renonçant ensuite à la carrière universitaire il s'engage à vingt ans dans le 1er Zouaves en Algérie pendant son service militaire¹.

Toutefois, sa santé l'a obligé à renoncer au métier des armes, et il entre en 1860 à la maison Hachette. Pendant dix ans, il mène une existence laborieuse entrecoupée de voyages à travers la France pour les Guides Joanne, et publie sous le pseudonyme de Louis Couturier un Dictionnaire de communes de la Suisse.

En 1869 il fait paraître une Géographie, qui connaît le succès public, grâce à son style, à la formule nouvelle de la présentation, à ses qualités scientifiques et descriptives².

Durant la guerre franco-prussienne de 1870, il sert au corps des francs-tireurs béarnais, à côté de son frère Paul, médecin-major. Engagé dans la Commune de Paris (1871), il s'expatrie après son écrasement³.

En 1872, il épouse Marie-Louise Schmahl (1850-1915) avec laquelle a huit enfants⁴. Ce géographe est le premier à employer le mot « francophonie » dans son ouvrage *France, Algérie et colonies* paru en 1886 chez Hachette. Représentant de la littérature coloniale, il croit à l'excellence de la France et de sa langue⁵ et définit les francophones comme « *tous ceux qui sont ou semblent être destinés à rester ou à devenir participants de notre langue* »⁶ dans un contexte de concurrence coloniale avec l'Allemagne.

Onésime Reclus est le frère, entre autres, du géographe et anarchiste Élisée Reclus et du journaliste Élie Reclus. Il est le père de l'historien Maurice Reclus⁷.

Dans les années 1950-1970, on a avancé l'idée d'une communauté francophone, fait qui a créé les premières organisations et institutions francophones. Le 20 mars 1970 a été fondée l'Agence de Coopération Culturelle et Technique (ACCT), avec son siège à Paris, l'unique organisation intergouvernementale et le principal opérateur du Mouvement Francophone.

Depuis lors, le jour de 20 mars marque chaque année « LE JOUR INTERNATIONAL DE LA FRANCOPHONIE ».

La francophonie pourrait donc être définie comme un phénomène politique, social, géographique et culturel qui se manifeste par le contraste des éléments humains: la sensibilité, la raison intuitive, la raison destructive et la volonté.

¹ Pierre Martial, « Onésime Reclus, inventeur de la francophonie », in Edmond Joue, Simone Dreyfus (éd.), *Les Chefs d'État écrivains en pays francophones : actes du septième colloque international francophone* organisé à Sarlat, Lamothe-Fénelon, Carrenac et Figeac, Association des écrivains de langue française, 198, 627 pages, p. 515.

² *La Géographie*, Société de Géographie, 1918, tome, p.71.

³ Georges Ngali, *OEuvre critique*, tome 2 : Articles, communications, interviews, préfaces et études sur commandes des organismes internationaux, 1970-2009, L'Harmattan, 2009, 272 pages, p. 26.

⁴ Lucien Carrive, *Bulletin : Études, documents, chronique littéraire*, Société de Borda, 1997, volume 143, p. 194.

⁵ Elena Prus, Pierre Morel (dir.), *La francophonie : langues et identités*, ULIM, 2007, 361 pages, p. 95 [archive]

⁶ René-Maurice Dereumaux, *L'Organisation Internationale de la Francophonie : l'institution internationale du XXIe siècle*, L'Harmattan, 2008, 155 pages, p. 30 [archive].

⁷ fr.wikipedia.org/wiki/Onésime_Reclus (www.referat.ro>Referate>Română)

Aujourd'hui, cette organisation rassemble environ quarante-deux États et environ 400 millions de gens qui ont décidé de créer une nouvelle cote universelle.

Contrairement à ce que révèlent des études récentes sur des fédérations autres que la Belgique, les facteurs d'ordre « systémique »⁸ ne sont pas déterminants en ce qui concerne les options de politique extérieure.

En effet, les éléments d'ordre institutionnel et d'ordre sociétal orientent ces options. Les relations entre la Belgique et la francophonie internationale évoluent au gré des transformations institutionnelles dont elles sont l'une et l'autre le produit. La francophonie fait l'objet d'une triple réorientation en raison de l'approfondissement de ses compétences, de sa formalisation progressive et de son élargissement géographique⁹, tandis que la Belgique se présente à elle avec des singularités conjuguées. Elles résultent du fédéralisme « à la belge » assorti de ses corrélats: le pluralisme¹⁰, la démocratie consociationnelle¹¹ et la subsidiarité.

On serait tenté de le qualifier de fédéralisme « à l'envers » en ce qu'il n'est pas né d'une union d'États existants qui décident sur une base volontaire de se rassembler, mais d'un processus de désagrégation, dont voici brossées à gros traits et brièvement rappelées les principales phases.

En effet, la politique de la Belgique à l'égard de la francophonie internationale s'explique par la mutation de l'État en un État fédéral « sui generis ». À cet élément structurel s'ajoute un élément politique: la volonté manifestée par les entités francophones de prolonger à l'extérieur les compétences acquises sur le plan interne, afin de consolider une identité propre sur le plan nationale tout en obtenant une reconnaissance internationale.

Le désir d'opérer leur désenclavement au sein d'un pays où elles se trouvent en situation de minorité démographique doit également être pris en considération.

OIF – Organisation internationale de la francophonie¹². L'Organisation internationale de la francophonie (OIF) est une institution dont les membres (des États ou gouvernements participants) partagent ou ont en commun la langue française et certaines valeurs (comme, notamment, la diversité culturelle, la paix, la gouvernance démocratique, la consolidation de l'État de droit, la protection de l'environnement). Selon son site web, en mars 2010 elle regroupe 70 pays ou gouvernements (membres de plein exercice et associés), principalement issus d'anciens protectorats ou colonies françaises et une dizaine d'États observateurs, soit plus de 750 millions d'habitants répartis sur les cinq continents.

⁸ James N. Rosenau, « *Pre-theories and Theories of Foreign Policy* », in James N. Rosenau, *The Scientific Study of Foreign Policy*, New York, Free Press, 1971, p. 108-109.

⁹ Une plus grande hétérogénéité s'ensuit: 49 pays sont représentés au Sommet de Cotonou (décembre 1995) réunissant les chefs d'État et de gouvernement des pays ayant le français en partage. De nouveaux venus y sont présents : Sao-Tomé et Príncipe ainsi que la Moldavie.

¹⁰ Au sens où l'entend Maurice Croisât. Ce dernier situe l'étude du fédéralisme dans la perspective théorique du pluralisme qui postule l'idée qu'une société démocratique doit être ouverte à la diversité. Aussi, la politique, dans son organisation et son mode de fonctionnement, doit refléter autant que possible les diversités dont se compose la société. Voir: Maurice Croisât, *Le fédéralisme dans les démocraties contemporaines*, Paris, Édition Montchrestien, coll. Clefs, 1992, p. 20.

¹¹ Arendt Lijphart parle de « démocratie consociationnelle » lorsque le gouvernement, par le compromis, est assumé par l'ensemble de l'élite politique afin d'assurer le fonctionnement stable d'une démocratie à la culture politique fragmentée. Voir: Arendt Lijphart, « Consociational Democracy », *World Politics*, vol. XXI, no 2, 1969, p. 207-213

¹² http://www.didactic.ro/materiale-didactice/159652_organisation-internationale-de-la-francophonie

Le 20 mars de chaque année est célébrée dans le monde la « Journée internationale de la Francophonie ».

Abdou Diouf, ancien président du Sénégal, en est le secrétaire général depuis le IX^e Sommet de la Francophonie d'octobre 2002, à Beyrouth, où il a été élu pour quatre ans, succédant ainsi à Boutros Boutros-Ghali. Il a été réélu, le 29 septembre 2006, pour un second mandat par le XI^e Sommet de la Francophonie (Bucarest, Roumanie).

Elle s'appuie sur quatre opérateurs directs (l'Agence universitaire de la Francophonie, TV5, l'Université Senghor d'Alexandrie, l'Association internationale des maires francophones) et une assemblée consultative. Elle coopère avec de nombreuses associations comme l'Association francophone d'amitié et de liaison (AFAL), la FIPF, l'UPF, ADIFLOR, etc.

L'OIF veut contribuer à la prévention des conflits au sein de l'espace francophone, favoriser la consolidation de l'État de droit et de la démocratie, et agir pour la promotion et l'effectivité des droits de l'Homme dans l'espace francophone. Elle a la volonté de promouvoir la diversité culturelle. Elle est au service de l'éducation et intervient à toutes les étapes de la formation. Elle est aussi au service de l'économie et du développement. Historique - C'est l'Assemblée parlementaire de la Francophonie, créée en 1967, qui a préconisé la création d'une institution intergouvernementale francophone, souhait réalisé par la création, à l'occasion de la Conférence de Niamey en 1970, de l'Agence de coopération culturelle et technique, devenue aujourd'hui Organisation internationale de la francophonie dont l'APF est devenue une institution intégrée.

L'Organisation internationale de la Francophonie compte 56 États et gouvernements membres et 14 observateurs.

C'est le Sommet de la Francophonie qui constitue la plus haute instance de l'OIF, il se tient tous les 2 ans. (Ouagadougou, Burkina Faso en 2004, Bucarest, Roumanie en 2006 et Québec, Canada en 2008).

Sommet des chefs d'État et de gouvernement -Le sommet de la Francophonie, instance suprême de la Francophonie multilatérale, la Conférence des chefs d'État et de gouvernement des pays ayant le français en partage, se réunit en principe tous les deux ans afin de définir les grandes orientations politiques de la Francophonie.

Après Versailles en 1986, Ville de Québec en 1987, Dakar en 1989, Paris en 1991, Île Maurice en 1994, Cotonou en 1995, Hanoï en 1997, Moncton en 1999, Beyrouth en 2002, Ouagadougou en 2004, Bucarest en 2006, ville de Québec en 2008, Montreux en 2010, Kinshasa en 2012 et le XV^e sommet à Dakar, en 2014¹³.

BIBLIOGRAPHIE / SITOGRAPHIE:

¹³ <http://www.francophonie.org/Le-Sommet.html>

1. ELENA PRUS, PIERRE MOREL (dir.), *La francophonie : langues et identités*, ULIM, 2007, 361 pages, p.95 [archive]
2. GEORGES NGAL, *OEuvre critique*, tome 2: Articles, communications, interviews, préfaces et études sur commandes des organismes internationaux, 1970-2009, L'Harmattan, 2009, 272 pages, p. 26.
3. JAMES N. ROSENAU, « *Pre-theories and Theories of Foreign Policy* », in James N. Rosenau, *The Scientific Study of Foreign Policy*, New York, Free Press, 1971, p. 108-109.
4. LUCIEN CARRIVE, *Bulletin : Études, documents, chronique littéraire*, Société de Borda, 1997, volume 143, p. 194.
5. PIERRE MARTIAL, « *Onésime Reclus, inventeur de la francophonie* », in Edmond Jouve, Simone Dreyfus (éd.), *Les Chefs d'État écrivains en pays francophones : actes du septième colloque international francophone organisé à Sarlat, Lamothe-Fénelon, Carrenac et Figeac*, Association des écrivains de langue française, 198, 627 pages, p. 515.
6. RENE-MAURICE DEREUMAUX, *L'Organisation Internationale de la Francophonie : l'institution internationale du XXI^e siècle*, L'Harmattan, 2008, 155 pages, p. 30 [archive].
7. *La Géographie*, Société de Géographie, 1918, tome, p.71.
8. [fr.wikipedia.org/wiki/Onésime Reclus](http://fr.wikipedia.org/wiki/Onésime_Reclus)
9. www.referat.ro>Referate>Română
10. <http://www.francophonie.org/Le-Sommet.html>
11. http://www.didactic.ro/materiale-didactice/159652_organisation-internationale-de-la-francophonie

STRATÉGIES DE CLASSE

PARURES POUR LA FÊTE DE NOËL DANS DES POÈMES A FORME FIXE (TANKA)

prof. **Rodica CALOTA**
Colegiul National « Tudor Vladimirescu », Tg-Jiu, Gorj

Projet des élèves de la V^e, Groupe (en ordre) : Vasile Ana, Vasile Maria, Stamatescu Rebeca, Gorun Cătălina Monica, Covrig Bianca. J'ai d'abord envisagé aux élèves les étapes d'apprentissage pour savoir comment écrire un tanka

Première étape

Je leur ai fait apprendre, conformément aux sites internet, que le tanka ou anciennement, le waka est d'origine japonaise et «*exprime les sentiments les plus intenses avec une musicalité, une légèreté et une retenue qui confèrent à ces poèmes une beauté lumineuse... Le peuple japonais est unanime à l'admirer pour sa compassion, sa fraîcheur d'âme, ainsi que pour ses qualités de simplicité et d'élégance.*» (quatrième de couverture de «*Sé-oto, le chant du gué*» - anthologie de 53 waka de l'impératrice Michiko du Japon, traduits par Tadao Takemoto avec la collaboration d'Olivier Germain-Thomas).

« Pour le sens, nous nous référons à Fujiwara no Teika (1162-1241) qui prônait la réintroduction du lyrisme dans la poésie. Selon lui, «*Sens et expression seraient comme les deux ailes d'un oiseau.* » De sorte qu'un des principes forts du tanka réside dans la juxtaposition de deux éléments: d'une part, la réalité du monde dans lequel nous vivons, attentifs à la nature, à travers la vue, l'ouïe, l'odorat, le goût et le toucher ; d'autre part, les sentiments que cela nous inspire. Et nous trouvons là tout un rapport à l'impressionnisme. »

Deuxième étape

En ce qui concerne la structure de ce poème, j'ai entrepris de leur expliquer que dans son écriture du Japon ancien, il se compose en 5 fragments, écrits en 31 symboles, disposés sur une seule ligne, avec une répartition des *on* en 5-7-5-7-7 pour les 5 fragments. Selon Maxianne Berger «*Le poème, empruntant une syntaxe sans grammaire obligatoire, se compose de fragments, même disparates, d'images et de sentiments ...* »

« Pour autant, la simple juxtaposition d'éléments trop abondants, relevant plus de l'inventaire et ne faisant pas sens, ne constitue pas un tanka. Le troisième ou le quatrième vers peut fonctionner comme pivot, unissant, de façon elliptique, ce qui précède à ce qui suit. Le tout réussit à suggérer une épiphanie de la nature humaine, à synthétiser une vérité qu'on peut sentir sans nécessairement la saisir. Le distique du tanka apporte à la réalité évoquée dans le tercet une dimension d'universalité. Le tout réussit à suggérer une émotion humaine, à synthétiser une vérité qu'on peut sentir sans nécessairement la saisir. » Il n'y a pas de séparation entre ces fragments, ni entre les mots. La préoccupation majeure, est de créer un poème, par des mots, leur agencement, leur authenticité du sentiment et leur rythme. Il faut que le poème «*fasse sens* », comme le soulignait Teika. »

Troisième étape

Pour continuer ces deux étapes, on convient également qu'il est nécessaire de créer un poème, à l'insu de la culture francophone, laquelle était très proche des japonais, dans l'esprit impressionniste, mais qui ouvre aux francophones une voie plus pratique, disons occidentale, de création, même re-création. De fait, l'usage de vers impairs, et notamment les 5 et 7 syllabes, n'est pas anodin. Cela participe de la musicalité, chère à Verlaine et Mallarmé, tout comme aux poètes japonais, y compris contemporains, comme Machi Tawara.

Il a fallu leur permettre quelque petit détour de la règle, pour ne pas perdre l'intérêt à l'esthétique de ce type de poème, puisqu'ils avaient déjà appris que « quel que soit la culture, le tanka se doit de respecter les 5 vers non-rimés qui maintiennent la musicalité tout en préservant la brièveté. Ainsi, écrire cinq vers de 31 syllabes ne suffit pas. La forme et le style ont leur importance, mais plus encore le sens, comme le soulignait Teika ». C'était mieux de retenir que, de toute façon, écrire du tanka, c'est apprendre à se servir des résonances, des allitérations ; c'est donner une « couleur » au poème.

Nous avons poursuivi, heureusement, la voie de la modernisation du tanka, nous la devons notamment à une femme, Machi Tawara ; pour elle, ce poème est lié à la vigueur de l'instant, en y insufflant une sensibilité en phase avec la modernité urbaine. Elle a dit de sa poésie : « *À travers un rythme régulier, les mots commencent à s'ébattre pleins de vie, à répandre un éclat énigmatique. C'est ce moment que j'aime.* »

Quatrième étape

Les élèves ont compris que celle-ci n'est pas une chose facile et que, pour écrire de bons tanka, il est essentiel de lire d'autres auteurs, anciens ou contemporains, de sortir le poème de son cœur et de le lire à haute voix, en jugeant ainsi si sa musicalité est susceptible de toucher les oreilles du lecteur. En outre, il convient de ne rechercher ni l'emphase, ni la poétisation (le mot ou l'expression qui « *fait beau* »). La consigne a été de « viser la plus grande simplicité dans le choix des mots; seul leur agencement leur confèrera de la force. Plus la simplicité est grande, plus on se rapproche de l'essentiel. »

Comme disait, d'ailleurs, Patrick Simon, Directeur des Éditions et de la « Revue du tanka francophone », en collaboration avec le comité de sélection des tanka de la revue, « Certains envisagent de quantifier et d'intégrer le bonheur dans le Produit National Brut. Moi, je n'ai pas cette prétention. Je me contente de « petits bonheurs », (au pluriel, je vous en remercie), faciles à cueillir. Il suffit d'ouvrir les yeux, de rester à l'écoute... »

On s'est penché alors, un peu plus d temps, sur le sens du mot bonheur renvoie aujourd'hui à la plénitude, à la satisfaction totale. Mais cela n'a pas toujours été le cas. Il décrivait autrefois une occasion heureuse due à la chance ou à sa bonne fortune.

La dernière étape

En dévoilant le mécanisme appuyé sur la simplicité, on a décidé qu'il faut « se contenter des petits bonheurs plutôt que de se lancer dans une quête aventureuse du bonheur avec un B majuscule, et notamment d'une espèce fort recherchée : le Grand Bonheur, état passager qui flirte régulièrement avec son corollaire : le Grand Malheur... » et se guider selon la sagesse parémiologique universelle d'un dicton Basque qui dit très justement à ce propos : « Le bonheur est la seule chose que nous puissions donner sans l'avoir » (« *Izan gabe eman dezake gun gauza bakara da zori ona* »).

Je leur ai proposé donc de partir « au petit bonheur », dans l'insouciance et le détachement, à la recherche de moments de purs « petits bonheurs » retranscrits dans ces quelques haïku et tanka, ayant pour base un essai qui ouvre de nouveaux horizons sur l'écriture du poème qui exprime les sentiments les plus intenses avec une musicalité, une légèreté et une retenue qui confèrent à ces poèmes une beauté lumineuse...

Cadeaux de Noël

La vieille fille se plaint

On l'a oubliée

Son chien dort dans le carton
De la paille en osier

Pluie d'hiver m'envoie
Un message à décoder
Tristesse d'un jour

Tam-tam sur la baie vitrée
Constellée de gouttes d'eau

Nuit glacée d'hiver
Renseigné par un orteil
Exposé à l'air
Sable blancs et cocotiers
Dans mon rêve j'allais nu
Alité grippé
Entre deux grelottements
Vague de chaleur
Réaliser à quel point
Nous dépendons de quelqu'un

L'hiver inclément
Dans la nuit en gémissant
Claque un vieux volet
Je trouve un peu de bonheur
Dans ces vieux clichés d'été

Nuit de réveillon
L'office du vieux bedeau
Prend fin cette année

Couvrent sirènes du port
Les douze coups de minuit

Nuit blanche d'hiver
Chasse-neige devant moi
Ouvre le chemin

Je rêve d'un feu de bois
De la chaleur de tes bras

Dernière étape a été celle de leurs propres productions, par l'intermédiaire du thème du projet : le bonheur qu'on produit aux malheureux, en leur faisant des petits cadeaux, à l'occasion des fêtes d'hiver.

C'est ainsi que, pendant les classes de conduite, j'ai envisagé de présenter aux élèves l'importance des actes de charité, la nécessité d'accomplir ces actes, à tous les âges, puisqu'ils constituent le fondement de la formation des jeunes dans le domaine des responsabilités civiques, de l'estime de soi, tout en les aidant à cultiver une attitude et des

accoutumances, qui deviendront des comportements. Ces productions constitueront la base d'un concours de création dont le but n'est pas seulement esthétique.

Leur réceptivité m'a déterminée à développer cette démarche par l'intermédiaire d'une pensée créative, analytique, prospective, en vue de la formation des habiletés de vie, comme la compassion ou l'empathie pour les personnes défavorisées, devenue visible par des actions charitables et de bénévolat, de sorte qu'ils puissent exprimer leur gratitude pour l'appui reçu de la part de leurs parents, professeurs, éducateurs, autorités locales impliquées et membres de la communauté. Ils ont, ainsi, participé à des actions gérées par la Stratégie Nationale d'Appui Communautaire, y apportant leur pierre par des donations de fruits et légumes, des vêtements ou des jouets et des fournitures scolaires aux enfants trouvés en difficulté. Mais ces actions sont organisées pas seulement à l'occasion des fêtes : Noël, Pâques etc., mais aussi chaque fois qu'ils découvrent un cas dit « social » qu'ils sentent le besoin de résoudre en quelque sorte, selon leurs possibilités.

Tout en considérant l'opportunité que vous leurs avez offerte, par l'invitation lancée de cette publication, j'ai dirigé mes élèves à peaufiner leur travail et je leur ai conseillé de participer à une telle compétition pour exprimer la joie instituée par l'atmosphère des fêtes d'hiver, avec des poèmes en acrostiche et des tanka, pour que leur nom reste accroupi dans la trame de leurs textes, à la manière des actes de charité qui doivent être faits par conscience, pas pour une visibilité dérangeante. La plupart d'eux ont sérieusement abordé le sujet, même dans leur humour on décèle un certain sérieux, en espérant surprendre Père Noël par leurs bouts de sentiments chrétiens.

En ce qui concerne le tanka, genre un peu plus difficile, quelques-uns ont réussi leurs productions, car les règles et la structure de ces poèmes sont un peu astringentes et plusieurs élèves ont choisi l'acrostiche parce que, disent-ils, la lettre qu'ils doivent valoriser les aides à continuer leur démarche.

Tout en vous remerciant pour l'initiative, qui contribue à intensifier la créativité, la compétition et la responsabilité, nous vous souhaitons de la continuité et reconnaissance au plan de l'éducation, social, moral et, pourquoi pas esthétique, prenant pour argument péremptoire la contribution à la formation des jeunes gens dans l'esprit de l'implication dans la vie sociale.

PARURES POUR LA FETE DE NOËL DANS DES POEMES A FORME FIXE (TANKA)

sapin de Noël
qui vient du bois
la plus haute de ses branches
montre sa parure :
une petite araignée !

jamais de ma vie
je ne traiterai
père Noël comme un vieillard –
la voix de mon père
a changé de ton

j'écris une lettre
pour le Père Noël
assis aux genoux comme moi-
mon petit chien
lèche le timbre-poste

MON ANGE GARDIEN

l'arbre de Noël
se penche un peu plus
pour l'étoile que je lui mets –
il n'a jamais eu
une telle parure

sous l'arbre touffu
mon chat reste blotti
comme un cadeau très joli –
ses yeux clignotants
sont deux vertes bougies

le feu ne marche plus
à cause du grand vent -
l'ange couvert par la grosse suie
attend lui aussi
les grandes neiges blanches

JOYEUX NOËL

Noël dans la ville
arrête ses traîneaux
devant les nouvelles maisons –
les enfants pauvres
balayent leur petite cour

partant de chez moi
j'ai changé d'amis
qui me font rire et danser –
qu'est-ce qu'il fera donc
l'autre Père Noël

le petit sapin
n'est pas abattu –
les branches tendues comme des mains
attrapent les étoiles
des feux d'artifices

TRISTESSES DE NOËL

la fille sans parents
tient dans ses bras
un bébé qui ne pleure pas –
toute la journée elle
lui prépare des plats

le cochon est triste
depuis trois jours –
ce que je veux que Père Noël
m'apporte le plus vite

est sa liberté

quel froid dans le lit
de la fillette –
vers le matin on peut voir
l'ourson recouvert
de sa couverture.

INVITATION POUR PERE NOËL

j'ai les meilleurs dons
du monde où je vis
il y a pourtant des choses
qui me manquent : Noël
est celui qui sait

un bonhomme de neige
entouré d'enfants -
on lui tire la carotte
tout en lui donnant
boutons et balai

toutes mes poupées
sont rangées en ligne –
venez, père, les emporter
et les partager
avec les pauvres !

BIBLIOGRAPHIE :

- 1.Revue du Tanka francophone
- 2.<http://www.revue-tanka->
- 3.francophone.com/editions/catalogue_editions_tanka.htm#Dominique_Chipot

FICHE PÉDAGOGIQUE : LE TÉMOIGNAGE D'UN ARTISAN PROFESSIONNEL

L'intercompréhension, un terme relativement nouveau, est une forme de communication dans laquelle chaque personne s'exprime dans sa propre langue et comprend celle de l'autre, y compris le contexte de l'utilisation passive de la langue étrangère, dont on retrouve la définition suivante dans le CECRL :

*L'approche plurilingue met l'accent sur le fait que, au fur et à mesure que l'expérience langagière d'un individu dans son contexte culturel s'étend de la langue familiale à celle du groupe social puis à celle d'autres groupes (que ce soit par apprentissage scolaire ou sur le tas), il/elle ne classe pas ces langues et ces cultures dans des compartiments séparés, mais construit plutôt une compétence communicative à laquelle contribuent toute connaissance et toute expérience des langues et dans laquelle les langues sont en corrélation et interagissent.*¹⁴

Disposer d'une compétence plurilingue et pluriculturelle développe une conscience linguistique et communicationnelle, voire des **stratégies métacognitives** qui permettent à l'acteur social de mieux prendre conscience et contrôle de ses propres modes autonomes de gestion des tâches et, notamment, de leur dimension langagière. Les stratégies métacognitives¹⁵ renvoient à la connaissance que l'étudiant a de lui-même dans ses pratiques d'étude et à la capacité qu'il a de les surveiller en fonction du contexte situationnel pour améliorer ses performances, à savoir:

- « Prendre conscience du processus d'apprentissage ;
- Survoler le travail à faire ;
- Optimiser les conditions de son apprentissage ;
- Prendre conscience de ses progrès et résultats ;
- Identifier les buts, finalités et les objectifs de la tâche ;
- Planifier la tâche;
- S'autocontrôler ;
- S'auto-évaluer et faire de l'auto-renforcement »

Si la connaissance d'une langue et d'une culture étrangères ne conduit pas toujours à dépasser la relation à la langue et à la culture "maternelles", la connaissance de plusieurs mène plus sûrement à un tel dépassement, tout en enrichissant le potentiel d'apprentissage.

L'articulation sur le respect de la diversité des langues et sur l'efficacité d'apprendre plus d'une langue étrangère en contexte scolaire, va soutenir les apprenants:

- « à construire leur propre identité langagière en y intégrant une expérience diversifiée de l'altérité;

¹⁴ ***, (coord.) Conseil de la de Coopération Culturelle, Division des Langues vivantes de Strasbourg - *Un Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues : Apprendre, Enseigner, Évaluer*, paru chez les éditions Didier, 2001, chap.6 : « *Les opérations d'apprentissage et d'enseignements des langues* », p.11.

¹⁵ MATHE, Maurice (dir.) - Manuel de formation pour les professeurs de français, Projet du Ministère de l'Éducation, de la Recherche, de la Jeunesse et du Sport - SIVCO, POSDRU/87/1.3/S/62771, 2013, p.97.

- à développer leurs capacités d'apprenants à travers cette même expérience diversifiée de la relation à plusieurs langues et cultures différentes ».¹⁶

Du point de vue de l'insertion fonctionnelle optimale dans un domaine particulier qui relève du domaine personnel, du domaine professionnel ou du domaine éducationnel, l'apprentissage d'une langue étrangère a pour objectif essentiel une meilleure adéquation à un poste de travail ou à un contexte de formation ou à certaines conditions de vie quotidienne dans un pays étranger. De telles visées donnent lieu à des présentations explicites dans des propositions de cours, des offres et demandes de formation, des outils publiés, tout autant de situations dans lesquelles on peut parler "d'objectifs spécifiques", de "cours de spécialité", de "langues des professions", de "préparation au séjour à l'étranger", "d'accueil linguistique de travailleurs migrants".

Du point de vue de la compétence, l'intercompréhension est la capacité de comprendre d'autres langues sans les avoir apprises, grâce à ses facultés linguistiques naturelles dont l'individu exploite certaines ressources cognitives, différentes de celles d'un système linguistique connu. C'est pourquoi, les tâches de l'enseignant doivent répondre à quatre principes pour enseigner de l'intercompréhension: le principe de la motivation, le principe des pré-requis ou des connaissances préalables de l'apprenant, le principe de l'autonomie et le principe du partenariat des interlocuteurs qui participent à cette éducation interculturelle.

Etablissement: Colegiul Tehnic « Gheorghe Asachi » de Iași (Roumanie)

Public-cible: apprenants de la 11^e/12^e du lycée (grands adolescents, âgés de 17 à 19 ans)

Niveau: B1/B2 (huitième et neuvième année d'étude du FLE)

But général des approches plurielles :

- ❖ L'intégration curriculaire de l'intercompréhension des langues romanes de Romania orientale (le roumain et l'italien) et de Romania occidentale (le français) en classe de FLE, ayant à l'appui le thème du travail (noms de métiers , secteurs d'activité) par le biais d'un témoignage d'un professionnel migrant dans un pays latin.

Déroulement du procès de travail:

Le but principal des activités d'intercompréhension des langues romanes, élaborées pour la huitième et neuvième année d'étude du français comme langue étrangère, a été de mettre à l'exploit deux **compétences fonctionnelles (pragmatiques et linguistiques):**

- ❖ **Découvrir d'autres cultures, traditions et langues** qui ne sont pas normalement présentées en langue étrangère à travers des témoignages illustrant la fonction communicative "parler de soi et de son parcours professionnel";
- ❖ **Formuler des hypothèses** concernant les correspondances ou non-correspondances entre les langues, voire les confronter à la langue-cible (le français ou la langue maternelle);

Objectifs opérationnels:

- ➔ comprendre un parcours professionnel en italien;
- ➔ découvrir et systématiser le référentiel des compétences pour un mécanicien auto (le profil des compétences acquises);

Stratégies didactiques: le recours au sens général, aux congénères, au contexte ou à l'analyse des mots, les tableaux comparatifs, les clés d'accès, les règles de transfert inter linguistiques, métalinguistiques ou métacognitifs;

Durée du déroulement de la séance : 50 min

¹⁶ ***, (coord.) Conseil de la de Coopération Culturelle, Division des Langues vivantes de Strasbourg - *Un Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues : Apprendre, Enseigner, Évaluer*, paru chez les éditions Didier, 2001, chap.6 : « Les opérations d'apprentissage et d'enseignements des langues », p.106.

COMPÉTENCES CIBLÉES¹⁷ :

LES SAVOIRS :

- ❖ **K 3.4 Savoir qu'il existe des moyens langagiers pour faciliter la communication (simplification / reformulation / etc.**
K 3.4.1 Savoir qu'on peut essayer de s'appuyer sur les ressemblances linguistiques (liens généalogiques / emprunts / universaux) pour faciliter la communication
- ❖ **K 4.1 Savoir que les langues sont liées entre elles par des relations dites «de parenté» / savoir qu'il existe des «familles» de langues**
K 4.1.1 Connaître quelques familles de langues et quelques langues qui en font partie
- ❖ **K 7.2 Savoir que l'on peut s'appuyer sur les ressemblances (structurelles/ discursives / pragmatiques) entre les langues pour apprendre des langues ;**
- ❖ **K 13.2.1 Ressemblances et différences entre cultures :** Connaître certaines ressemblances/différences entre sa propre culture et la culture des autres;
- ❖ **K 14.1.1 Culture, langue, identité :** Savoir que des similitudes et des différences entre les cultures européennes sont constitutives de l'identité européenne ;
- ❖ **K 15.4 Culture et acquisition / apprentissage**
Savoir qu'il est normal de faire des erreurs de comportement/d'interprétation des comportements, lorsqu'on ne connaît pas suffisamment une culture et que s'en rendre compte permet d'apprendre ;

LES SAVOIR-FAIRE :

- ❖ **S 1.1 Savoir utiliser / maîtriser des démarches d'observation / d'analyse (segmenter en éléments/ les classer / les mettre en relation) ;**
S 1.1.4 Savoir s'appuyer sur l'observation simultanée de diverses langues / cultures pour formuler des hypothèses en vue d'une analyse de phénomènes dans une langue / culture particulière;
- ❖ **S 3.5 Savoir percevoir une ressemblance globale entre deux / plusieurs langues ;**
S 3.5.1 Savoir, sur la base de ressemblances entre langues, formuler des hypothèses concernant leur éventuelle parenté
- ❖ **S 3.10 Savoir comparer des phénomènes culturels [percevoir la proximité /distance culturelle**
S 3.10.2 Savoir percevoir quelques différences et similitudes concernant divers domaines de la vie sociale (conditions de vie, vie professionnelle, vie associative, respect de l'environnement...)
- ❖ **S 5.3 Savoir effectuer des transferts inter-langues (transferts d'identification qui établissent un rapport entre un élément identifié de la langue familière et un élément à identifier de la langue non-familière ;**
S 5.3.1 Savoir effectuer des transferts de forme [déclencher le transfert] selon les caractéristiques/régularités et irrégularités interphonologiques et intergraphématiques

LES SAVOIR-ÊTRE:

- ❖ **A 3 Curiosité / Intérêt pour "des langues / cultures / personnes « étrangères » // des contextes pluriculturels // la diversité linguistique / culturelle / humaine de l'environnement // la diversité linguistique / culturelle / humaine en général [en tant que telle]**

¹⁷ CANDELIER, Michel (dir.), *Le CARAP. Un Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des Langues et des Cultures*, éditions du Conseil de l'Europe, mai 2012, pp.25-57.

A 3.2 Curiosité envers la découverte du fonctionnement des langues / des cultures (la (les) sienne(s) / les autres)

A 3.2.1 Être curieux (et désireux) de comprendre les similitudes et différences entre sa langue / culture et la langue / culture cible

❖ **A 4.8 Accepter l'étendue et la complexité des différences linguistiques/culturelles (et, par conséquent, le fait qu'on ne peut tout saisir)**

A 4.8.1 Accepter / Reconnaître la complexité linguistique/culturelle des identités individuelles/collectives comme une caractéristique légitime des groupes et des sociétés

Document support (version italienne) : Témoignage d'un artisan professionnel

Genre textuel : monologue à un seul personnage

Ciao! Il mio nome è Danny. In Romania, avevo seguito l'istruzione obbligatoria composto a quel tempo il completamento di dodici classi, cui le classi delle scuole superiori di quattro anni che ho fatto di Energetica College di Iasi.

Sono andato in Spagna all'età di 24 anni, dove - se non mi sbaglio - ho lavorato per cinque anni in una fabbrica nel settore del legno. Poi, in Italia, nel 2013, ho assunto un servizio di auto, dove lavoro come coloranti allenatore e lattoniere.

Qui, io devo fare tutto il lavoro di un meccanico di auto: dipingo automobili, offro il mio aiuto nella preparazione di tinture, io rammendo le irregolarità del foglio, ho riempimento dei fori con stucco e io sono responsabile su di esso fino a quando il loro profilo finale. Il mio compito è quello di cambiare gomme, ripristinare le vetture tetto metallo con diversi tipi di pasta abrasiva, per dare loro una lucentezza speciale e rimuovere eventuali imperfezioni. In sostanza, il mio lavoro richiede per montare e smontare le automobili.

Fiche pour l'apprenant:

Activité 1 (travail avec la version italienne) : Réponds aux questions suivantes (compréhension écrite)

— A quel âge Dany est-il parti à l'étranger ?

— Dans quels pays a travaillé Danny ?

— Quels sont les secteurs dans lesquels s'est-il exercé ?

— Quels sont les métiers qu'il a pratiqués ?

— Combien de temps a-t-il travaillé en Espagne ?

Activité 2 (travail avec la version italienne) : Trouve les correspondants des mots en français.

A. Les noms.

<i>en italien</i>	<i>en français</i>	<i>en roumain</i>
<i>ciao</i>		<i>salut</i>
<i>il mio nome</i>		<i>numele meu</i>
<i>scuole</i>		<i>scoala</i>
<i>una fabbrica</i>		<i>o fabrică</i>

<i>settore</i>		<i>sector, domeniu</i>
<i>legno</i>		<i>lemn</i>
<i>il lavoro</i>		<i>munca</i>
<i>mio aiuto</i>		<i>ajutorul meu</i>
<i>tinture</i>		<i>vopsea</i>
<i>lattoniere</i>		<i>tinichigiu</i>
<i>una lucentezza</i>		<i>un luciu</i>
<i>foglio</i>		<i>tabla (caroseriei)</i>

B. Les marqueurs temporels

<i>en italien</i>	<i>en français</i>	<i>en roumain</i>
<i>a quel tempo</i>		<i>în acea vreme</i>
<i>poi</i>		<i>apoi</i>
<i>qui</i>		<i>aici</i>
<i>fino a quando</i>		<i>până când</i>

Activité 3: Trouve le correspondant français pour chaque verbe. Est-ce que les verbes suivants sont conjugués au présent ou au passé ? Quels en sont les auxiliaires ?

<i>en italien</i>	<i>en français</i>	<i>en roumain</i>
<i>avevo seguito</i>		<i>urmasem</i>
<i>ho fatto</i>		<i>am făcut</i>
<i>sono andato</i>		<i>am mers</i>
<i>ho lavorato</i>		<i>am muncit</i>
<i>ho assunto</i>		<i>m-am angajat/am fost angajat</i>
<i>ho riempimento</i>		<i>am astupat</i>
<i>sono responsabile su</i>		<i>sunt responsabil</i>

Activité 4 (travail avec la version française): Fais en français une liste avec les travaux d'un mécanicien auto, afin de réaliser le *profil des compétences acquises (PCA) en mécanique sur auto*.

Document support (version française) : Témoignage d'un artisan professionnel

Salut! Mon nom est Danny. En Roumanie, j'avais suivi l'enseignement obligatoire qui comprenait, à ce moment-là l'achèvement de douze (12) classes, desquelles les classes de lycée de quatre ans que j'ai fait au Collège Energétique de Iasi.

Je suis allé en Espagne à l'âge de 24, où - si je ne me trompe pas, j'ai travaillé pendant cinq ans dans une usine de l'industrie du bois. Puis, en Italie, en 2013, j'ai été embauché dans un service de voiture, où j'ai travaillé comme préparateur de teintures et ferblantier.

Ici, je fais tous les travaux d'un mécanicien automobile: je peins les voitures, j'offre mon aide dans la préparation des teintures, je raccommode les dénivellations de la tôle, je faisais remblayer les trous avec du mastic et je m'en occupe jusqu'à leur contour final. Mes tâches consistent à changer les pneus, restaurer la couverture métallique des voitures avec différents types de pâte abrasive, pour leur donner un lustre particulier et enlever toutes les imperfections. Fondamentalement, mon travail exige à monter et démonter les voitures.

Les Travaux d'un mécanicien auto (en italien)	Les Travaux d'un mécanicien auto (en français)
<i>coloranti allenatore e lattoniere</i>	
<i>dipingo automobili</i>	
<i>offro il mio aiuto nella preparazione di tinture</i>	
<i>io rammendo le irregolarità del foglio</i>	
<i>ho riempimento dei fori con stucco</i>	
<i>io sono responsabile su di esso fino a quando il loro profilo finale.</i>	
<i>cambiare gomme</i>	
<i>ripristinare le vetture tetto metallo con diversi tipi di pasta abrasiva</i>	
<i>per dare loro una lucentezza speciale</i>	
<i>e rimuovere eventuali imperfezioni</i>	

Dans le cas du phénomène d'intercompréhension, on parle d'un certain déséquilibre qui se présente de différentes manières à cause du caractère évolutif de la compétence plurilingue et pluriculturelle, à savoir: l'apprenant peut mieux maîtriser une langue et moins l'autre; ensuite, c'est le déphasage existant entre la compréhension orale et la compréhension de l'écrit; et finalement, la bonne ou la faible connaissance de la culture d'une communauté en rapport inverse proportionnel avec la maîtrise de la langue. Mais ce déséquilibre contribue à une meilleure prise de conscience identitaire, suivant la trajectoire professionnelle de l'acteur social considéré, son histoire familiale, ses voyages, ses lectures et ses loisirs, des modifications sensibles qui rendent plus complexe son expérience sur la pluralité des cultures.

BIBLIOGRAPHIE

- 1.***, (coord.) Conseil de la de Coopération Culturelle, Division des Langues vivantes de Strasbourg - *Un Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues : Apprendre, Enseigner, Évaluer*, paru chez les éditions Didier, 2001, chap.6 : « *Les opérations d'apprentissage et d'enseignements des langues* », p.11, p.106.
- 2.CANDELIER, Michel (dir.), *Le CARAP. Un Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des Langues et des Cultures*, Graz (Autriche), éditions du Conseil de l'Europe, mai 2012, pp.25-57.
- 3.MATHE, Maurice (dir.) - Manuel de formation pour les professeurs de français, Projet du Ministère de l'Education, de la Recherche, de la Jeunesse et du Sport - SIVICO, POSDRU/87/1.3/S/62771, 2013, p.97.

PROJET DIDACTIQUE : CHIC! ON NE FAIT PLUS LA VAISSELLE!

prof. **Florin-Gabriel LINCA**
Liceul de Arta « Sabin Păuța », Reșița

Classe : la VIIe

Ecole : Lycée des Arts « Sabin Păuța » de Reșița

Niveau : la III^e année d'études, L2

Unité : **Chic! On ne fait plus la vaisselle !**

Sujet : *La cuisine française*

Type de leçon : mixte

Manuel : Cavallioti

Durée : 100 minutes

Lieu de travail : la salle de classe

COMPÉTENCES GÉNÉRALES :

1. développer l'intérêt pour la langue française ;
2. enrichir le vocabulaire ;
3. enrichir les connaissances linguistiques ;
4. créer des habilités et des habitudes de communiquer.

COMPÉTENCES SPÉCIFIQUES :

1. comprendre le sens global du texte par le biais des images et du document vidéo ;
2. répondre à des questions sur le texte pour vérifier la compréhension orale et/ou écrite ;
3. traduire le texte donné ;
4. compléter les fiches données, en tenant compte des consignes des activités ;
5. réaliser une autoévaluation objective.

STRATÉGIES DIDACTIQUES :

1. la lecture ;
2. l'explication ;
3. l'exercice ;
4. l'observation ;
5. l'appréciation.

Formes d'organisation : collective, individuelle, par groupes.

MATÉRIEL UTILISÉ :

1. Fiches de travail ;
2. Craie ;
3. L'ordinateur ;
4. Dictionnaire.

DÉROULEMENT DE LA SÉQUENCE DIDACTIQUE :

1. **MISE EN TRAIN (2')** : Je salue mes élèves, je fais la présence et j'assure une atmosphère adéquate pour le développement de la leçon.
2. **LA VÉRIFICATION DU DEVOIR ET DES CONNAISSANCES ACQUISES ANTÉRIEUREMENT (13')** : Je vérifie le devoir des élèves, je donne des fiches sur l'imparfait pour le fixer par des exercices (ANNEXE 1). Les élèves résolvent les exercices en tenant compte des consignes. Ils seront partagés en deux groupes, tout se déroule sous la forme d'un concours.

3. **L'ÉVEIL DE L'ATTENTION (3')** : Je réalise au tableau noir un raisin ayant comme mot clé « **cuisine** ». Les élèves doivent dire tous les mots auxquels ils pensent quand ils prononcent le mot-clé. Ainsi, on trouve ensemble le titre de la leçon « **La cuisine française** ». Je l'écris au tableau noir ; les élèves l'écrivent aussi dans leurs cahiers. J'énonce aussi les objectifs de la classe.
4. **LES NOUVELLES CONNAISSANCES (65')** : Comme première activité, je propose aux élèves une présentation sur l'ordinateur sur la cuisine française qu'ils lisent à haute voix. Ensuite, je donne aux élèves des fiches sur la compréhension de la présentation sur la cuisine française (ANNEXE 2). Les élèves doivent répondre par vrai ou faux, en trouvant toutes les informations nécessaires sur le texte. Ensuite, on va travailler en employant la démarche de la fiche signalétique.
5. **LA FIXATION DES CONNAISSANCES (13')** : Pour fixer les connaissances je propose aux élèves de lire et résoudre les exercices de la fiche de travail sur les deux recettes de cuisine, sous la forme d'un concours (ANNEXE 3). Ensuite, je leur donne une fiche d'autoévaluation pour pouvoir apprécier, d'une manière adéquate, ce qu'ils ont appris pendant la nouvelle leçon. (ANNEXE 4)
6. **L'ÉVALUATION (2')** : Je donne des notes aux élèves qui ont participé durant la classe de français et je fais des appréciations verbales.
7. **L'ANNONCE DU DEVOIR (2')** : *Tes parents n'ont pas fait le marché. Tous les magasins d'alimentation sont fermés. Tous les membres de ta famille sont affamés. C'est toi qui dois préparer le repas. Qu'est-ce que tu décides de cuisiner ? Écris ta recette en quelques lignes. Essaie d'être le plus inventif que possible (8-10 lignes).* (ANNEXE 5) J'offre les explications nécessaires pour une bonne solution du devoir.

ANNEXE 1

FICHE DE TRAVAIL (1)

1. Écrivez les verbes entre parenthèses à l'imparfait de l'indicatif :

Chaque année, M. Léo (remplacer) les vitres brisées.
 Pour retrouver mon bracelet, je (plonger) plusieurs fois.
 Dans sa jeunesse, M. Vulin (voyager) en solitaire.
 Les Muses (inspirer) les poètes grecs.
 Au moindre reproche, vous (éclater) en sanglots.
 Quand Pinocchio (mentir), son nez (s'allonger)
 Vous (connaître) Aurélie depuis l'école maternelle.
 Un peu déçus, nous (faire) pourtant bonne figure.
 Après une partie de tennis, je (boire) un litre d'eau.
 Au fil des jours, tu (voir) fondre tes économies.
 Les forêts de l'Ardèche (produire) des tonnes de châtaignes.
 Des mines de Lorraine, on (extraire) du charbon de médiocre qualité.
 En 5^{ème} année, j'(écrire) de longs poèmes, pour m'amuser.
 S'il (suffire) de le dire pour que mon rêve se réalise !

2. Écris à l'imparfait à la personne correspondante au pluriel :

Je copie ce poème. →
 Tu étudies la carte. →
 Tu essaies de comprendre. →
 J'essuie mes pieds. →

Je paye mes dettes. →
Tu expédies ta lettre. →
Tu nettoies tes chaussures. →
J'oublie mon parapluie. →

3. Complète par les terminaisons de l'imparfait :

Hier, je ri...	Je jug...
On nag...	Elle se coiff...
Il commenc...	On désobéiss...
Nous boug...	Tu rinc...
Elles avanc...	Ils chang...

FICHE SIGNALÉTIQUE

Un document authentique qui peut être exploité selon cette fiche :

<http://www.youtube.com/watch?v=7jUsQ6RhpWU>

Thème : Gastronomie

Public : Des élèves de 14 – 15 ans

Niveau : A2

Compétences travaillées : compréhension orale, compréhension écrite, production écrite, production orale

Pré-requis : Les élèves connaissent le vocabulaire concernant les légumes, les ingrédients de base et les quantités.

Pragmatiques : Type discursif : c'est un texte explicatif et démonstratif;

Type fonctionnel : être capable de comprendre les différentes parties d'une recette et repérer la progression logique; être capable de mettre en pratique eux-mêmes la recette.

Socio-culturels : savoirs et connaissances : connaître les spécificités formelles d'une recette de cuisine;

savoir faire : être capable d'identifier une recette ; être capable de rédiger une recette de cuisine en employant les formes exigées par ce genre de texte ;

savoir être : apprendre à écouter les autres et à travailler ensemble ;

interculturels : découvrir des plats spécifiques de la cuisine française.

Linguistiques : morphosyntaxiques : savoir employer l'impératif ;

lexicaux : développer le vocabulaire concernant les ustensiles, les ingrédients, les quantités et le temps de préparation.

Matériel : le document vidéo, la recette proprement-dite

Outils cognitifs : le tableau blanc interactif

Durée : 50 minutes

ANNEXE 2

FICHE DE TRAVAIL (2)

• VRAI ou FAUX?

L'équipe no. 1

1) Le pot-au-feu est un plat uniquement de légumes. -

2) La bouillabaisse est une soupe avec des poissons. -

3) La ratatouille est un mélange de viande et de légumes.

L'équipe no. 2

4) Le potage ou la soupe est un coq cuisiné au vin. -

5) Le cassoulet est une riche combinaison d'haricots secs et de viande. -

6) Le coq au vin est un aliment liquide servi au début du repas. -

ANNEXE 3

FICHE DE TRAVAIL



VEAU MARENGO

Qu'est-ce que le veau marengo ?

Un ragoût de veau avec tomates, champignons, huile d'olive et herbes de Provence.



Région

Provence

Prép. / Cuisson

30 min / 1 heure 40 minutes

Ingrédients

1,3 kg veau (pour la blanquette), en cube de 5 cm

450 g tomates, mures, pelées et épépinées

230 g champignons de Paris

2 oignons, hachés

2 gousses d'ail, hachés

Pelure et jus d'une orange

Herbes : basilic, thym

50 cl vin blanc sec

40 g farine

4 cl huile d'olive

1 sel

1/4 c. à c poivre

Recette – Veau Marengo (pour 6 personnes)

1 : Préchauffer le four à 160 degrés.

2 : Chauffer une cuillère à soupe d'huile d'olive dans une poêle. Brunir la viande de veau, puis la mettre dans une cocotte (qui ensuite ira au four).

3 : Ajouter une autre cuillère à soupe d'huile d'olive dans la poêle. Brunir les oignons hachés à feu moyen pendant 5 minutes.

4 : Ajouter sel, poivre et farine sur la viande. Remuer pendant la cuisson à feu moyen sur une durée de 4 minutes.

5 : Ajouter le vin blanc avec les oignons dans la poêle. Faire bouillir pendant une minute. Verser oignons et vin dans la cocotte. Amener lentement à ébullition tout en mélangeant.

6 : Ajouter les tomates et mélanger. Puis les herbes, pelure et jus d'orange. Amener lentement à ébullition.

7 : Couvrir. Placer au four. Faire cuire à feu doux pendant 1 heure et 15 minutes, jusqu'à ce que la viande de veau soit tendre.

8 : Ajouter les champignons. Cuire au four pendant 15 minutes. Retirer du four. Enlever les pelures d'orange. Décorer avec du persil ou du basilic frais.

Service : le veau marenge est généralement servi avec du riz ou des pâtes.

Suggestion de vin : rosé de Provence, Bordeaux rouge Supérieur ou Graves, Cotes du Rhône rouge Villages, Vouvray ou Chablis (Vin de France)

Bon appétit !



POT AU FEU

Qu'est-ce que le Pot au feu ?

Une recette typiquement familiale, traditionnellement d'automne ou d'hiver. Également appelé la Potée Normande.



Région

Normandie

Ingrédients

1,5 kg bœuf

1,5 kg porc

1,5 kg poulet

Garniture de légumes : 500 g carottes, 1 oignon, 500 g navet, 500 g poireaux

Bouillon de légumes : 3 carottes, 3 oignons, clous de girofle, 2 branches céleri,

bouquet garni avec persil, thym, laurier, ail, grains poivre noir

Bouillon de bœuf et eau

Prép. / Cuisson

30 min / 4 h30

Recette – Pot au feu (pour 12 personnes)

1 : Percer les oignons du bouillon de légumes avec des clous de girofle. Mettre le bœuf dans une casserole avec le bouillon de légumes, le bouquet garni. Recouvrir avec du bouillon de bœuf et de l'eau. Cuire à feu moyen, porter à ébullition. Retirer la graisse. Couvrir les 2/3 de la casserole et mijoter lentement pendant 1 heure.

2 : Ajouter le porc et le poulet. Porter à nouveau à ébullition et retirer la graisse. Mijoter lentement pendant 1 heure et demie.

3 : Préparer la garniture de légumes : éplucher carottes et navets et couper en quart. Nettoyer les poireaux. Éplucher l'oignon.

4 : Ajouter la garniture de légumes. Porter à nouveau à ébullition. Ajouter de l'assaisonnement au besoin. Mijoter lentement pendant 2 heures.

Service : Réchauffer avant de servir. Vous pouvez servir le pot au feu avec des pommes de terre.

Suggestion de vin : Bordeaux rouge, Beaujolais Villages, Cotes du Rhône (Vin de France)

Bon appétit !

QUESTIONS :

1. Qu'est-ce que c'est votre recette ? (le nom, quel type de recette)
2. Où se prépare-t-elle ?
3. Quel est le temps de préparation ? Mais celui de cuisson ?
4. Pour combien de personnes prépare-t-on votre recette ?
5. Quel est l'ingrédient le plus important, d'où même le nom de la recette ?

ANNEXE 4

FICHE D'AUTOÉVALUATION

1. Comprendre / écouter

J'ai pu comprendre ce que le professeur nous a demandé à faire :

- a. très bien
- b. bien
- c. assez bien
- d. pas très bien

2. Lire

J'ai pu lire ce qu'on a écrit en français :

- a. très bien
- b. bien
- c. assez bien
- d. pas très bien

3. Parler

J'ai pu parler en français :

- a. tout le temps
- b. le plus du temps
- c. quelques fois
- d. peu

4. Écrire

J'ai pu écrire des notes et des messages en français :

- a. très bien
- b. bien
- c. assez bien
- d. pas assez très bien

Observation :

Pour le point a, on peut donner les notes 9 ou 10. Pour b : 7 ou 8. Pour c : 5 ou 6. Pour d : 4. Les élèves peuvent ainsi s'autoévaluer d'une manière objective.

ANNEXE 5**DEVOIR**

- *Tes parents n'ont pas fait le marché. Tous les magasins d'alimentation sont fermés. Tous les membres de ta famille sont affamés. C'est toi qui dois préparer le repas. Qu'est-ce que tu décides de cuisiner ? Écris ta recette en quelques lignes. Essaie d'être le plus inventif que possible (8-10 lignes).*

BIBLIOGRAPHIE

1. <http://www.youtube.com/watch?v=7jUsQ6RhpWU>
2. <http://www.cuisine-france.com/recettes.htm>

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

prof. Anca MOLDOVEANU

Colegiul Cosâmbești et Colegiul « Alexandru Rădulescu », Mărculești, Ialomița

Les contes sont le sujet de mon mémoire. Je voudrais me concentrer surtout sur les contes de Charles Perrault.

J'ai choisi les contes parce que je travaille avec les enfants et les contes sont très intéressants pour eux. Les contes sont un bon moyen d'enseignement dans la classe. Les enfants se fient aux contes de fées parce qu'ils s'adressent à eux sous une forme qui leur est familière. C'est la forme magique.

Les contes créent une partie de la culture orale. Le travail sur eux peut être amusant mais aussi intéressant. Il est curieux de voir comment le conte naît, progresse et change. La dernière raison est parce que je les aime beaucoup.

Il me semble nécessaire, tout d'abord, de justifier mon choix, c'est-à-dire pourquoi utiliser le conte en classe de F.L.E. J'ai choisi le conte parce que c'est un bon moyen de développer l'imaginaire des enfants quel que soit leur âge, puis parce que les enfants apprécient le merveilleux que l'on peut retrouver dans le conte. Des choses inhabituelles apparaissent dans les contes. Je prends comme exemple *Le chat botté ou le maître chat* ; introduire l'idée qu'un animal puisse prendre la parole, quel enfant n'a pas imaginé que son chat puisse parler ? En effet, le fait que, dans le conte, un chat s'humanise au profit de son maître m'a paru intéressant, les enfants pouvant se projeter assez facilement dans ce genre de situation. Outre ce fait, les thèmes qu'on retrouve sont plutôt d'ordre didactique.

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

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

D'après Geneviève Calame-Griaule le conte est « un genre narratif en prose »¹⁸. Elle ajoute aussi que « le conte est une fiction qui relate des événements imaginaires hors du temps ou dans les temps lointains. »¹⁹ Le conte peut distraire ou il peut aussi donner une leçon pour éduquer les enfants auxquels il est destiné.

Selon Jean Piaget l'enfant reste, en grande partie, animiste²⁰ jusqu'à la puberté ; dans son monde à lui, la frontière entre vivant et inanimé, hommes et animaux, imaginaire et réalité est encore floue. Les contes de fées sont si riches de possibilités qu'un même conte peut parler à un enfant de cinq ans comme qu'à un enfant de treize ans. Mais leurs interprétations ne seront pas les mêmes.

Dominique Pir a écrit que les contes de fées illustrent de façon ludique les terreurs enfantines: la misère et l'abandon (*Le Petit Poucet*), la mort d'un parent (*Blanche-Neige*), les adultes puissants face aux enfants (*Le Petit Chaperon Rouge*), la jalousie fraternelle

¹⁸ Calame-Griaule, Geneviève, « Contes tendres, contes cruels du Sahel nigérien » Paris, Gallimard (« Le langage des contes »), 2002

¹⁹ *Idem*

²⁰ Animisme – c'est une forme de religion qui attribue une âme aux animaux, aux phénomènes et aux objets naturels. LACROIX, Ch., Le Petit Larousse, 2005, p. 92

(*Cendrillon*). D'après lui, les contes parlent des cruautés de la vie et des luttes intérieures en leur donnant une forme tangible qui les rendent moins effrayantes.

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

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

Petite histoire du conte

On a conservé la trace de certains récits pouvant être assimilés à des contes dans les littératures antiques ; le meilleur exemple est sans doute *Les Métamorphoses ou l'Âne d'or* du latin Apulée. Si le Moyen Age semble préférer les récits satiriques dérivant du fabliau, quelques ouvrages médiévaux eurent néanmoins une influence décisive sur le développement du conte : Chaucer avec les *Contes de Canterbury* et Boccace avec le *Décameron* sont, en Europe, parmi les premiers écrivains à intégrer dans leurs récits des éléments populaires jusque-là transmis oralement. Mais le conte ne devient un genre littéraire à proprement parler qu'à partir de la fin du XVII^e siècle. C'est du moins à cette époque qu'il se fixe par écrit et pénètre dans la littérature. En donnant une transcription écrite des contes populaires, Charles Perrault a créé ce que l'on appelle depuis les « contes de fées ». En outre, tout comme la maxime et le portait, le conte partie de ces genres littéraires mis en vogue par les sociétés de salon qui avaient coutume de le pratiquer en tant que divertissement littéraire. En 1694, le mot entre dans le *Dictionnaire de l'Académie*, avec la définition suivante : « récit de quelque aventure, soit vraie, soit fabuleuse, soit sérieuse »²¹.

Le XVIII^e siècle correspond à l'âge d'or du conte. Empruntant au conte populaire son cadre intemporel et utopique, les auteurs jouent sur ses ressources allégoriques pour transmettre un message politique ou moral. C'est le but des contes philosophiques de Voltaire (*Zadig*, *Micromégas*, *Candide*, etc.), du *Conte du Tonneau* de Jonathan Swift ou encore des *Contes moraux* de Jean-François Marmontel. C'est aussi à cette époque qu'apparaissent les premiers contes fantastiques, notamment avec Jacques Cazotte et *Le Diable amoureux* ; ils connaîtront leur véritable essor au siècle suivant.

C'est à l'époque romantique et principalement en Allemagne que le conte fut adopté comme modèle littéraire et considéré comme un genre à part entière. Les *Contes fantastiques* d'E.T.A. Hoffman, les *Contes bizarres* d'Achim von Arnim et les *Contes* des frères Grimm ressuscitent le merveilleux des contes populaires. Nombreux sont les écrivains qui adoptent la forme du conte pour renouer avec la tradition orale. : Charles Dickens publie ses *Contes de Noël*, H.C. Andersen ses *Contes* et ses *Nouveaux contes*, Alphonse Daudet ses *Contes du lundi*, Emile Zola ses *Contes à Ninon*, H. de Balzac ses *Contes drôlatiques* hérités de Rabelais, Alfred de Musset ses *Contes d'Espagne et d'Italie*, Charles Nodier la *Fée aux miettes*. De grands stylistes comme Gustave Flaubert (*Trois contes*) et Auguste de l'Isle-Adam (*Contes cruels*) parviennent, dans l'espace limité imposé à ce genre, à une grande concentration dramatique.

Au XX^e siècle, tandis que la plupart des écrivains négligent cette forme narrative, Italo Calvino retrouve la saveur des contes facétieux avec le *Baron perché*, Jorge Luis Borges livre les contes labyrinthiques de *Fictions*, Marcel Aymé adresse aux enfants « de quatre à soixante-quinze ans » ses *Contes du chat perché* et Jacques Prévert ses *Contes pour enfants*

²¹ cf. *Le dictionnaire de l'Académie française*, 1694, www.books.google.fr

pas sages. Parallèlement, on voit fleurir sur le marché de l'édition pour la jeunesse une quantité surprenante d'ouvrages illustrés de contes pour enfants.

L'histoire du conte français

L'histoire du conte français commence au XII^e siècle, quand les premiers fabliaux apparaissent. La littérature pleine des motifs merveilleux a figuré pendant tout le Moyen Age.

Au XV^e siècle les gens ont connu *Les cent nouvelles nouvelles*. Cette œuvre a été écrite par les familiers du roi Louis XI.

Les auteurs de cette époque étaient Guillaume Bouchet (*Les Serrées*), Bonaventure des Périers (*Les Recréations et joyeux devis*), Marguerite de Navarre (1492-1549) est la sœur du roi François I^e. Elle a défendu les écrivains tels Clément Marot, Etienne Dolet et Bonaventure des Périers parce qu'ils étaient suspects aux yeux des autorités religieuses. Elle a écrit beaucoup d'œuvres – le premier était *Le Dialogue en forme de vision nocturne*, puis elle écrivait la poésie *Le Miroir de l'âme pécheresse*. À la fin, elle a composé *L'Heptaméron* selon le modèle du *Decaméron* de Boccace.

Une vraie expansion des contes a commencé à l'époque du classicisme, à la fin du XVII^e siècle. On peut voir les contes avec un fort élément d'auteur. Ce sont les contes de Charles Perrault, les contes de fées de Madame d'Aulnoy, les contes de Jean de La Fontaine qui ont paru à cette époque. Nous pouvons dire que l'époque du classicisme introduisait des nouveaux genres comme les contes et les fables.

Madame d'Aulnoy (1651-1705) figure parmi les écrivains des contes français. Elle a ouvert un salon littéraire à Paris. Le premier conte publié en France était son conte *L'île de la félicité*. Puis elle a écrit quatre volumes de *Contes de fées*, puis les *Contes nouveaux ou les Fées à la mode*. Les autres œuvres sont *L'Oiseau bleu*, *La Belle au Cheveux d'or*, *Histoire d'Hyppolite*, *Mémoires de la cour d'Espagne*, *Mémoires de la cour de France*, *Nouvelles espagnoles*, *Recueil de Barbin*. Jean de La Fontaine (1621-1695) est un poète, dramaturge, librettiste et romancier français. Il est connu surtout pour ses fables. Ses fables montrent la société de l'époque de La Fontaine. Ils sont écrits en vers. Il les a écrits avec le but éducatif et il les a adressés au Dauphin. Il a écrit aussi *L'Eunuque*, *Adonis*, *Les Rieurs de Beau-Richard*, *Contes*, *Fables*, *Les amours de Psyché et de Cupidon*, *Daphné* et beaucoup d'autres.

À la fin du XVII^e siècle le conte était un genre préféré dans les salons.

Le conte du XVIII^e siècle était en service de la pédagogie. Les auteurs de ce temps étaient Voltaire, Piron, Marmontel et Voisenon.

Durant la première moitié du XIX^e siècle, le conte semble abandonné pour le roman ; notons cependant Berquin et ses *Contes pour les enfants*, Bouilly, Charles Nodier (*La fée aux miettes*), Jules Janin (l'auteur des *Contes fantastiques* et des *Contes nouveaux*).

De nos jours, il y a grand nombre de conteur. Ils sont tous excellents mais les récits sont plutôt des petits romans que des contes proprement dits.

La structure du conte

Le conte est un récit bref dont l'action, toujours relatée au passé, se situe dans un univers différent du monde réel. Le récit repose explicitement sur le caractère fictif de l'intrigue, ancrée dans l'imaginaire, le merveilleux, le surnaturel, l'invraisemblable. Le conte joue sans cesse sur les contrastes ; il plonge le lecteur dans un monde manichéen où les bons s'opposent aux méchants, où les forces du Bien luttent contre les manifestations du Mal, où tout est poussé à l'extrême. Les personnages sont assimilables à des pantins ; ils correspondent à des types caractérisés par un trait dominant et sont dépourvus de toute profondeur psychologique. Ainsi, l'accent est mis en priorité sur les situations au détriment de la psychologie.

La structure du conte doit être simple : le récit est linéaire et s'appuie principalement sur l'enchaînement de nombreuses péripéties. L'intrigue se construit presque toujours sur le même schéma narratif : un monde ordonné bascule par l'introduction d'un élément perturbateur. L'objectif sera donc de retrouver l'équilibre perdu par les biais d'aventures réparatrices, dont le ou les héros tireront un enseignement. Le rôle didactique du conte représente donc une dimension essentielle.

Le conte évolue dans un espace clos, souvent renforcé la présence d'un narrateur conteur, qui, en maître de l'histoire, donne un signal de départ et indique clairement la fin.

En général le conte consiste de trois parties.

La première partie est une situation initiale que l'on peut nommer aussi l'introduction. Celle-ci comprend une petite description des héros principaux et des autres personnages. Cette description n'est pas longue. Le temps, le lieu et les autres circonstances sont présentés au lecteur. Au début du conte le héros se familiarise avec sa mission, son devoir.

Les récits du conte ont des formules typiques, données par une longue tradition folklorique, pour commencer le conte. Les plus connus sont : « Il était un fois... » ; « Il y a très longtemps... » ; « Au temps jadis... » ; « Voici ce qui fut ici, cela sera ou ne sera pas... », etc.

La deuxième partie c'est un développement de l'histoire. Le héros remplit des devoirs et surmonte des obstacles. Le lecteur suit son action. Le lecteur suit non seulement l'action du héros principal mais aussi des autres personnages. Comment ils se comportent dans de différentes situations ; s'ils sont les alliés ou les conduites des ennemis du héros principal.

En majorité il y a beaucoup de dialogues dans le développement.

La troisième et aussi la dernière partie est la conclusion ou la situation finale. Celle-ci présente au lecteur la défaite ou le succès de l'action du héros. Il y a parfois la morale à la fin du conte. La fin est, dans la plupart des cas, heureuse. Il y a des formules typiques pour la fin du conte. C'est la phrase « ... et ils vécurent heureux jusqu'à la fin des temps. » Voici d'autres phrases de conclusion :

« Et le conte continue, et continue, et continue jusqu'à se noyer dans la mer. »

« Cric, crac, écoutez bien, je l'entends d'ici, la fauvette fait cui-cui et voilà, le conte est fini. »

« Et le conte pénétra dans la forêt... Il nous rapportera une récolte, et peut-être deux encore. »

« Le conte est fini, je vais le replacer sous l'arbre où je l'ai trouvé et où quelqu'un viendra le reprendre. »

Un des plus importants motifs classique est un objet magique. Cet objet magique peut être l'eau vive qui ressuscite le mort ou un miroir magique, un tapis volant. Ces objets aident le héros à surmonter les obstacles.

La typologie des personnages de Perrault

Les personnages des contes peuvent être de n'importe quel milieu - du celui d'êtres humaines, d'un milieu végétal, d'animaux, etc. Les personnages sont très souvent surnaturels.

Les personnages qu'on peut voir le plus fréquemment sont les princes, les princesses, les rois et les reines, les magiciens, les filandières, les fées et les sorcières. Les magiciens et les fées sont des personnages humains qui possèdent le pouvoir magique. Les sorcières vivent souvent dans un bois et elles sont mauvaises.

La notion de conte implique la présence de certains personnages que l'on peut classer :

a) en fonction de leur appartenance sociale et de leur niveau de vie :

-les riches : les nobles : les rois et les reines, les princes et les princesses sont les personnages les plus présents (*Grisélidis, Peau d'Âne, La Belle au bois dormant, Le Maître Chat ou le Chat botté, Les Fées, Cendrillon, Riquet à la houppe*), et autres gentilshommes (*Cendrillon*) ;

les riches roturiers (*Barbe bleue*). Seuls trois contes ne les font pas intervenir (*Les Souhairs ridicules, Le Petit Chaperon rouge, Le Petit Poucet*).

-les pauvres : les gens du peuple : les villageois (*Grisélidis, Le Petit Chaperon rouge*), les paysans (*Peau d'Âne*), les bûcherons (*Le Petit Poucet, Les Souhairs ridicules*), les meuniers (*Le Maître Chat ou le Chat botté*).

b) en fonction de leur apparence physique

-les beaux : le plus souvent les personnages de contes sont beaux et la beauté n'est pas l'avantage des riches (Le Petit Chaperon rouge, issue d'un milieu modeste est la plus jolie petite fille, tout comme Grisélidis), en revanche, Riquet à la houppe, fils d'une reine, est laid.

-les laids : sont plus rares (Riquet à la houppe, la sœur cadette de la future femme de Riquet à la houppe, Barbe bleue). Le plus souvent sont laids ceux qui sont méchants (tel Barbe bleue) et même si on n'a pas de portrait de l'ogre, on imagine mal qu'il soit beau. Mais chez Perrault, les laids sont aussi des gentils (Riquet à la houppe) et les beaux sont aussi des méchants (le prince qui épouse Grisélidis).

c) en fonction de leur caractère

-les bons : ceux qui supportent toutes les injustices et autres tourments et qui n'en tiennent pas rigueur à leurs bourreaux (telle Cendrillon qui pardonne à ses sœurs leur mépris ou encore Grisélidis qui, bien répudiée, aime toujours son mari) ; ceux qui préfèrent renoncer à une vie de faste plutôt de commettre une faute (telle Peau d'Âne qui fuit le palais paternel pour échapper à son père qui veut commettre l'inceste).

-les méchants : ceux qui ont pour seul objectif de nuire (le loup, Barbe bleue).

d) en fonction de l'effet sur le lecteur

-ceux qui inspirent la pitié : victimes de la méchanceté et de la jalousie des autres, les victimes de la fatalité, les mal aimés... mais aussi les parents du Petit Poucet qui sont réduits à abandonner leurs enfants, tant ils sont pauvres et qu'ils n'ont pas le courage d'assister, impuissants à la mort de leurs enfants : « elle était pauvre mais elle était leur mère. Cependant, ayant considéré quelle douleur ce lui serait de les voir mourir de faim, elle [...] consentit »²².

-ceux qui inspirent le dégoût : tant ils sont cruels et méchants (telle la belle-mère de Cendrillon ou encore le mari de Grisélidis, même si par ailleurs il fait amende honorable et regrette les tourments qu'il a fait subir à sa femme ; Barbe bleue).

-ceux qui font rêver : les fées, mais aussi les princes et les princesses, tous les personnages qui connaissent une fin heureuse grâce à la rencontre du prince charmant (telle La Belle au bois dormant), tous ceux qui sont dignes d'admiration (telle Grisélidis, le paragon de la patience et de la vertu), tous ceux qui ont une chance extraordinaire (tel le cadet qui a hérité d'un chat ingénieux qui fait sa fortune), ceux qui concluent un mariage heureux. Qui n'a pas rêvé un jour d'être une princesse et de rencontrer le prince charmant ?

-ceux qui font peur : l'ogre, l'ogresse, mais aussi le loup, et tous les personnages qui sont tellement méchants et injustes (telle la belle-mère de Cendrillon), ou cruels (tel Barbe bleue) qu'on préfère qu'ils restent des personnages de fiction.

Les personnages ne sont pas décrits (ce qui laisse libre cours à l'imaginaire et laissera toute latitude à Gustave Doré dans ses illustrations), ils sont stylisés et réduits à un caractère physique ou moral dominant. Ainsi le prince est-il toujours jeune et beau, et quand par hasard il n'est pas conforme au type (tel Riquet à la houppe), sa laideur est largement compensée par un esprit brillant et à la fin du conte, il rentre dans la norme puisque sa femme use de son don pour la rendre beau. Il y en a de même des princesses (Peau d'Âne, la Belle au bois dormant) qui sont d'une rare beauté. L'ogre est toujours méchant et affamé ; la belle-mère est toujours méchante et injuste.

²² PERRAULT, Charles, « Contes, Le Petit Poucet », Éditions Baudelaire, Paris, 1966, p. 208

Bien plus, ils sont rarement identifiés par un prénom. Dans les contes de Perrault, seuls le père du Petit Poucet, Guillaume, et le bûcheron des *Souhais ridicules*, Blaise, ont un prénom. Les autres personnages sont le plus souvent anonymes et ils ne sont désignés que par leur fonction : roi ; leur métier : bûcheron, meunier, fée ; leur parenté : père, mère, fils ou fille de, marraine, sœur, frère ; parfois c'est un surnom qui individualise le personnage :

-un diminutif affectif : Fanchon, est la fille bien aimée des *Fées*, Javotte, une des demi-sœurs de Cendrillon, Pierrot, le frère aîné du Petit Poucet, le préféré de sa mère.

-un diminutif péjoratif : Cucendron (obtenu à partir de ce qu'on appellerait aujourd'hui un mot valise : cul+cendre) ou Cendrillon, surnom plus poli donné par la cadette ; le Petit Poucet, un pléonasme pour insister sur sa débilité physique.

-une antonomase : le personnage est identifié à un accessoire : le petit Chaperon rouge, Peau d'Âne ; à un détail physique : Barbe bleue, Riquet à la houppe, le seul personnage doté d'un patronyme (Riquet) ; à un état : le Belle au bois dormant.

Le choix de l'anonymat, du prénom ou du surnom courant, permet au lecteur, à l'auditeur, de s'identifier plus facilement aux personnages des contes : les rois, les reines et les princes ne sont en fait que des pères, des mères, des maris, des enfants, ils n'existent pas en tant que réalité sociale, et dès lors ils incarnent les désirs, les joies et les peines de tout à chacun.

Ce sont des personnages hors du commun, pas seulement les fées, les ogres ou les dieux (cf. Jupiter dans *Souhais ridicules*). Ils sont beaux ou laids, bons ou mauvais, riches ou pauvres, puissants ou faibles, ils sont toujours désignés ou par un superlatif : le père de Peau d'Âne est le roi « le plus grand qui fût sur la terre »²³ ; Grisélidis est « [...] l'objet le plus agréable, / Le plus doux et le plus aimable / Qu'il eût jamais vu sous les cieux. »²⁴ ; le Petit Chaperon est « une petite fille de village, la plus jolie qu'on eût su voir »²⁵ ; le Petit Poucet est « le plus fin et le plus avisé »²⁶ ; Cendrillon est « la meilleure personne du monde »²⁷ ; ou par un adverbe d'intensité : la mère et la fille aînée du conte *Les Fées* sont « si désagréables et si orgueilleuses qu'on ne pouvait vivre avec elles »²⁸ ; Barbe bleue est « si laid et si terrible qu'il n'était ni femme ni fille qui ne s'enfuît de devant lui »²⁹ ; ou encore par un comparatif de supériorité : Cendrillon est « cent fois plus belle que ses sœurs »³⁰. Aussi sont-ils très éloignés de la réalité de sorte qu'ils sont toujours considérés comme des personnages imaginaires à l'inverse des personnages de roman qui créent un effet de réel.

Les personnages ont aussi des fonctions.

La présence d'un personnage dans un conte se justifie par le rôle qu'il joue dans l'intrigue. Si de fait, dans certains contes, la situation initiale met en place un certain nombre de personnages, force est de constater que le plus souvent c'est pour mettre en place le cadre dans lequel l'histoire va se dérouler, ils font partie du « décor », ils sont simplement cités (tels les frères aînés dans *Le Maître Chat ou le Chat botté*, ou le père de Cendrillon) et le récit n'y fera plus référence. Le personnage de conte est un actant et Vladimir Propp le définit ainsi dans *La Morphologie des contes* : « Par fonction, nous entendons, l'action d'un personnage définie du point de vue de sa signification dans le déroulement de l'intrigue. » Aussi, lorsqu'il n'a plus de rôle à jouer, il disparaît de la narration, tel le père de Peau d'Âne, dont il ne sera plus question dès lors que sa fille quitte son palais pour échapper à l'inceste. Il

²³ PERRAULT, Charles, « Contes, Peau d'Âne », Éditions Baudelaire, Paris, 1966, p. 87

²⁴ *Idem*, *La patience de Grisélidis*, p. 47

²⁵ *Idem*, *Le Petit Chaperon rouge*, p. 143

²⁶ *Idem*, *Le Petit Poucet*, p. 207-208

²⁷ *Idem*, *Cendrillon ou la petite pantoufle de verre*, p.179

²⁸ PERRAULT, Charles, « Les Fées », Éditions Baudelaire, Paris, 1966, p. 171

²⁹ *Idem*, *La Barbe bleue*, p. 149

³⁰ *Idem*, *Cendrillon ou la petite pantoufle de verre*, p.180

réapparaît à la fin du conte, pour assister au mariage de sa fille et lui prouver son amour paternel. Il en est de même pour la mère du Petit Chaperon rouge, de Riquet à la houppe, des parents de la Belle au bois dormant, seuls personnages que la jeune fée décide de ne pas endormir pour cent ans.

En conséquence, les personnages qui retiennent l'intérêt dans un conte sont peu nombreux. Par exemple sur les dix-huit personnages, au moins, évoqués dans *Le Petit Poucet* (le bûcheron, sa femme et leur sept enfants, l'ogre, sa femme et leur sept filles, sans compter le roi), seul cinq jouent un rôle : les parents du Petit Poucet, l'ogre et sa femme, le Petit Poucet, et à la fin, il ne reste plus que le Petit Poucet, ses parents et l'ogre ont quitté la scène ; rien sur les six autres frères, ni sur les sept filles de l'ogre, qui n'apparaissent que pour mourir.

Les différentes fonctions sont limitées et récurrentes d'un conte à l'autre, seuls changent, éventuellement les noms (roi, reine, prince, princesse, se retrouvent dans la plupart des contes de fées) et les circonstances. Chaque conte donne donc l'impression de « déjà lu ».

Charles Perrault (1628-1703)

Biographie

Charles Perrault fait partie des conteurs les plus célèbres. Grand écrivain français, connu pour être à l'origine de la querelle des Anciens et des Modernes, est né en 1628. Il est le quatrième fils d'un parlementaire parisien. Sa famille était très bien vue sous le règne de Louis XIV. Après avoir fait des études littéraires brillantes au collège de Beauvais à Paris il finit par obtenir une licence en droit et s'inscrit au barreau en 1651.

Il est ensuite longtemps contrôleur général des bâtiments du roi, ainsi que membre de la Commission des inscriptions publiques. C'est en 1671 qu'il est élu à l'Académie française.

Mais cet écrivain et conteur célèbre est principalement connu pour avoir contribué à relancer le genre littéraire des contes de fées. On lui connaît une œuvre très réputée et courte en même temps : les fameux *Contes de ma mère l'Oye ou Histoires et contes du temps passé* de 1697, ainsi qu'un recueil de huit contes merveilleux. Cet enthousiasme pour les contes permet à Charles Perrault de transmettre à travers ses mots l'univers légendaire et traditionnel des contes, en se réappropriant l'imaginaire médiéval, chevaleresque et courtois, ainsi qu'ils paraissent des textes narratifs de la Renaissance italienne.

Ses contes sont les plus lus et racontés encore aujourd'hui. Il a repris non pas des contes adressés à des enfants, mais des contes appartenant à une littérature orale. Il a réécrit l'histoire du *Petit Chaperon rouge*, de *Cendrillon* dans des versions beaucoup moins terribles que celles des légendes d'antan. Charles Perrault transforme le récit et l'adapte à la société de son temps, ajoutant des éléments de temps à autre. On peut citer aussi : *La Barbe bleue*, *Le Petit Poucet*, *La Belle au bois dormant*. On peut aussi préciser que Charles Perrault est un auteur très sérieux qui a préféré sortir la première édition du recueil de contes sous le nom de son fils. Le succès des *Contes de ma mère l'Oye* rend le reste de sa production littéraire moins connue.

On connaît pourtant une collaboration au genre parodique avec *Les murs de Troie ou l'origine du burlesque*, et au genre galant avec *Dialogue de l'amour et de l'amitié* et *Le miroir ou la métamorphose d'Orante*. On peut encore ajouter *Le siècle de Louis le Grand* ou bien encore *Parallèle des Anciens et des Modernes*.

Charles Perrault s'éteint au cours de l'an 1703.

Œuvres

Charles Perrault a vécu à l'époque où les contes étaient populaires dans les salons. Le grand accent a été mis sur le style de la vie à la mode. Dans la littérature il y avait beaucoup de descriptions des robes grandioses, les qualités et les habiletés des princesses correspondaient à celles de l'époque.

Charles Perrault a innové le genre grâce aux moralités de ses contes.

Il a écrit des contes prosaïques avec des moralités qui soulignent l'éthique et observent la logique du genre. On peut y voir les éléments du folklore français.

Les seconds sont les contes en vers dans lesquels il n'y a pas de folklore. On classe ces contes parmi les contes d'auteur.

Charles Perrault voulait éduquer ses enfants, alors il a commencé à écrire. Son œuvre principale est *Contes de ma mère l'Oye ou histoires et contes du temps passé*. Ces contes contiennent quelque chose d'utile. Ordinairement dans presque tous ses contes il y a la vertu qui est toujours récompensée et le mal est puni. Ce sont les contes merveilleux dont le fond appartient au folklore et à la tradition.

Les contes de Perrault sont la preuve de la grande imagination des gens simples. Ils montrent aussi la férocité de ce temps-là quand les gens devaient lutter pour la vie contre les maîtres, les éléments naturels. La langue des contes perraultiens est très poétique.

Les contes de Perrault

L'œuvre de Charles Perrault *Contes de ma mère l'Oye* contient des contes qui sont issus du folklore national. Il consiste de huit contes en prose :

- 1) *La Belle au bois dormant*
- 2) *Le Petit Chaperon rouge*
- 3) *La Barbe bleue*
- 4) *Le Maître-Chat ou le Chat Botté*
- 5) *Les Fées*
- 6) *Cendrillon ou la petite pantoufle de verre*
- 7) *Riquet à la houppe*
- 8) *Le Petit Poucet*

et trois récits en vers :

- 1) *Les souhaits ridicules*
- 2) *La patience de Grisélidis*
- 3) *Peau d'Âne*

Le conte est traditionnellement une des premières rencontres entre l'enfant et la langue. Le conte fait intervenir plusieurs dimensions :

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

Objectifs possibles dans le cadre d'un projet :

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

- être capable de prendre la parole devant un groupe à des moments précis et en maîtrisant son comportement.

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

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

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

Des enfants exclus ou en difficulté se retrouvent valorisés et écoutés. Par une pédagogie de l'oralité, des espaces de démocratie s'installent, des lieux de paroles voient le jour.

Quel que soit le niveau scolaire, l'espace existe pour mettre en œuvre une approche éducative s'appuyant sur le récit.

Les récits de Perrault sont passés à la postérité sous le titre générique de *Contes*, mais, lors de leur publication, la précision n'était pas aussi évidente. Le titre choisi par l'auteur, *Histoires ou contes du temps passé*, met en évidence son indifférence terminologique pour nommer la catégorie générique dans laquelle il inscrit son œuvre. Ce qui importe davantage c'est la référence au passé. L'incertitude générique est corroborée dans la préface : pour désigner ses récits, Charles Perrault use indifféremment des termes « fable », « nouvelle », « conte » et « histoire ». Ainsi, *Grisélidis* est désigné comme une nouvelle, *Peau d'Âne* et *Souhais ridicules* comme des contes. Mais dans l'épître dédicatoire des *Souhais ridicules*, Perrault identifie son récit à une fable : une « folle et peu galante fable », « Vous aimerez ma fable et sa moralité »³¹. Les récits en prose sont appelés *Histoires ou contes*. Dans la préface de 1695, Perrault nous donne des précisions quant à la spécificité de ses récits : par nouvelle, il faut comprendre « Récit de choses qui peuvent être arrivées, et qui n'ont rien qui blesse absolument la vraisemblance » ; la fable et le conte sont tous deux des « fictions toutes pures », qui renferment « une moralité louable et instructive »³².

Selon la définition proposée par Littré, le terme « conte » désigne un « récit d'aventures merveilleuses ou autres, fait en vue d'amuser. Les contes de fées. Les contes de Perrault (...) et par extension, récits imaginaires, raisons sans fondement, billevesées. »³³

Au regard de ces informations, à défaut d'élaborer une définition précise, on peut affirmer que le conte est un récit qui se distingue des autres textes narratifs moins par sa longueur que par la présence du merveilleux, du surnaturel. Le conte se rapproche de la fable par son but didactique, (renforcé chez Perrault par la présence de « Moralités » explicites), et sa lecture allégorique. Les situations mises en scènes, bien qu'elles apparaissent comme extraordinaires, sont vraisemblables.

Tous les contes sont construits sur les mêmes principes :

- un titre ;
- un récit au passé ;
- l'absence de repères temporels précis ;
- l'absence de repères de durée ;
- l'absence de repères chronologiques ;
- l'absence de repères spatiaux précis ;
- une seule action dans des contes tels *Cendrillon*, *Peau d'Âne*, *Les Fées* ; mais il y a aussi des exceptions : pour *La Belle au bois dormant*, après le mariage de la Belle avec le prince, le

³¹ PERRAULT, Charles, « Souhais ridicules », Éditions Baudelaire, Paris, 1966, p. 111

³² PERRAULT, Charles, « Contes, Préface de la 4^e édition », Éditions Baudelaire, Paris, 1966, p. 32-33

³³ www.littre.reverso.net

conte rebondit sur les malheurs de la Belle et de ses enfants. *Le petit Poucet*, après avoir vaincu l'ogre part pour se mettre au service du roi.

-un schéma narratif immuable ;

-une fin heureuse ; (sauf dans le cas du *Petit Chaperon rouge*). La fin des *Souhais ridicules* est plus équivoque puisque entre le début et la fin du conte la situation matérielle du bûcheron n'a pas évolué. C'est le seul cas où la situation initiale et la situation finale sont identiques.

-peu de personnages opérants ;

-la présence du merveilleux ;

-un récit rapide et concis.

Le but des contes n'est pas de faire le portrait et la satire de la société, à l'inverse des *Fables* de La Fontaine qui, outre la peinture de l'homme en général, offrent aussi celle de la société du dix-septième siècle. Même si Perrault actualise les contes du passé en glissant ça et là quelques remarques sur son époque, telle l'allusion au grade militaire qui s'achetait et qui ne résultait pas de la bravoure au combat, comme on peut le lire dans *La Barbe bleue* ; de même la famine qui aggrave la situation matérielle des parents du petit Poucet peut faire allusion aux disettes du dix-septième siècle. On peut aussi lire une certaine satire du mariage (mariage d'intérêt et non pas mariage d'amour), de l'importance de l'argent (la dernière épouse est aveuglée par les biens de Barbe bleue et oublie de s'interroger sur le sort de ses précédentes femmes). Satire aussi les femmes qui sont très attachées à leur beauté et à leurs apparences. Dans *Grisélidis*, Perrault dresse un portrait tout à fait péjoratif de la femme.

BIBLIOGRAPHIE

1. AYMÉ, Marcel, « Contes du Chat perché », Gallimard, Paris, 1969
2. PERRAULT, Charles, « Contes », Éditions Baudelaire, Paris, 1966
3. AUSUBEL, D.P. & ROBINSON F.C., « Învățarea în școală. O introducere în psihologia pedagogică » (trad.), București, E.D.P., 1981
4. BERRENGER, Lionel, « Les méthodes de lecture », PUF, Paris, 1978
5. BÂRZEA, César, « Rendre opérationnels les objectifs pédagogiques », PUF, Paris, 1979
6. GALPERIN, P.I. (coord.), « Studii de psihologia învățării », E.D.P., București, 1975
7. D'HAINAUT, L., « Des fins aux objectifs », PUF, Paris, 1978
8. LEFRANC, R. și colab. , « Mijloace audio-vizuale în slujba învățământului », E.D.P., București, 1966
9. BETTELHEIM, Bruno, « Psychanalyse des contes de fées », Robert Laffont, Paris, 1976
10. BRASEY, Edouard, DEBRAILLEUL, Jean-Pascal, « Vivre la magie des contes, comment le merveilleux peut changer notre vie », Albin Michel, Paris, 1998
11. CORNEA, Paul, « Introducere în teoria lecturii », Ed. Minerva, București, 1988
12. DELCROIX, Maurice & HALLYN, Fernand, « Méthodes du texte (Introduction aux études littéraires) », Duculot, Paris, 1987
13. JEAN, Georges, « Le pouvoir des contes », Casterman, 1981
14. SORIANO, Marc, « Les contes de Perrault. Culture savante et traditions populaires », Gallimard, Paris, 1996
15. PROPP, Vladimir, « Morphologie du conte », Seuil, Paris, 1970
16. VON FRANTZ, Marie-Louise, « L'interprétation des contes de fées » La Fontaine de Pierre, Paris, 1970
17. www.books.google.fr

**ATELIER DE TRAVAIL :
LA CHANSON « LE MONDE EST TOUT PETIT »**

prof. **Iulia SAMSON**,
Scoala Gimnaziala Oniceni, Suceava

Public cible : A1 de CECRL – deuxième classe, deuxième année d'étude du FLE (L1)

Thème : Atelier de travail : la chanson « Le monde est tout petit »

Nombre d'apprenants : 12

Durée : 1 séance de 50'

Date : 26.01.2015

Enseignant : Iulia SAMSON

École : Gimnaziala Oniceni, Suceava

Compétence visée : Compréhension orale / Compréhension écrite
Interaction orale

Compétence générale :

- être capable de reproduire des mots d'une chanson française

Compétences spécifiques :

- comprendre le texte d'une chanson française ;

- produire des expressions ou des phrases simples sur des images liées au monde des enfants.

Objectifs lexicaux :

- développer et utiliser le vocabulaire lié au français et au monde des enfants

Objectifs communicatifs :

- engager, continuer, terminer une conversation

Objectifs socioculturels :

- le monde des enfants ;

- le monde des personnages du parc Disney – Paris.

Stratégies didactiques :

Méthodes et procédés utilisés : l'explication, la répétition, le jeu didactique, le jeu de rôle, la lecture dirigée

Moyens d'enseignement : la chanson « Le monde est tout petit », le support vidéo, la présentation « Disneyland Paris.ppt », la fiche avec le texte de la chanson

Formes d'organisation : collective, individuelle, par groupes

Techniques : cognitives, ludiques

DÉROULEMENT DE LA SÉANCE

	Déroulement	Activité des élèves	Rôle du professeur	Organisation de classe	Organisation de classe
Phase 1 2 min	Présentation des activités de l'atelier de travail	Écoute active des nouvelles informations	Explicitation des activités de l'atelier de travail	Grand groupe	
Phase 2 3 min	Présentation des compétences et des objectifs de la nouvelle leçon	Écoute active de la consigne donnée, éventuellement questions	Lecture et explicitation de la consigne ainsi que du détail des objectifs	Grand groupe	
Phase 3 5 min	Découverte du parc Eurodisney de Paris	Écoute active des nouvelles informations	Explicitation	Grand groupe	Présentation ppt
Phase 4 10 min	Questions et réponses sur la compréhension globale des nouvelles informations	Réponses globales sur les nouvelles informations	Supervision Formulation des questions	Grand groupe	
Phase 5 5 min	Première écoute de la chanson « Le monde est tout petit »	Écoute active de la chanson	Supervision, éventuellement guidage	Grand groupe	Le fichier audio-vidéo
Phase 6 5 min	Deuxième écoute de la chanson	Cette fois-ci les enfants font plus attention aux paroles et à la musique. Les enfants doivent retenir phonétiquement les paroles de la chanson, en chantant eux-mêmes.	Guidage pour chanter ensemble	Grand groupe	Le fichier audio-vidéo
Phase 7 7 min	Troisième écoute de la chanson		Chante auprès des enfants pour les aider à fixer les paroles de la chanson.	Grand groupe	Le fichier audio-vidéo Le texte de la chanson
Phase 8 3 min	L'évaluation de la performance	Les enfants chantent la chanson sans le fichier audio-vidéo.	Guidage pour chanter ensemble	Grand groupe	Le texte de la chanson

Annexe 1.

Le monde est tout petit

1 Au bout du Pole Nord ou sur l'Équateur
Il y a un gens qui rit, il y a un gens qui pleure
Du soleil de midi au soleil de minuit
On a tous la même vie

Car le monde est tout petit
Devant le ciel on se dit
Que nous sommes des fourmis
Le monde est petit

2. Au bout du Pole Nord ou sur l'Équateur
On a toujours l'air de venir d'ailleurs
Mais quand on fait le tour de nos joies, nos ennuis
On a tous la même vie

Car le monde est tout petit
Devant le ciel on se dit
Que nous sommes des fourmis
Le monde est petit

3. Au bout du Pôle Nord ou sur l'Équateur
Il y a un gens qui rit il y a un gens qui pleure
Du soleil de midi au soleil de minuit
On a tous la même vie

Car le monde est tout petit
Devant le ciel on se dit
Que nous sommes des fourmis
Le monde est petit.

BIBLIOGRAPHIE

1. <http://www.lacoccinelle.net/269203.html>
2. <https://www.youtube.com/watch?v=-cTH4Eqf-EQ>
3. <http://www.didactic.ro/materiale-didactice/disneyland-paris>

PROJET DIDACTIQUE : **L'IMPORTANCE DU FRANÇAIS DANS LE MONDE FRANCOPHONE**

prof. **Adeluța STOICA**

Liceul Tehnologic « Iordache Golescu » Gaesti, Dambovita

Classe : Xème / **Niveau :** A2 (XIème classe)

Manuel : Editura Corint, Autor : Dan Ion Nasta, L1

Sujet de la leçon : Exprimer son opinion sur l'importance du français dans le monde francophone

Type de leçon: Renforcement des acquis

Durée : 50 minutes

Compétences générales :

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

Compétences spécifiques:

1.3 Identification du sens global d'un message en ce qui concerne les activités quotidiennes

1.3 Corrélation, dans une manière cohérente, d'informations de diverses séquences d'un texte/ de différents textes pour résoudre une tâche de travail

1.5 Sélection des informations importantes, des messages oraux pour résoudre une tâche de travail ;

2.1 Sollicitation, orale / écrite, des informations précises pour résoudre une tâche de travail ;

2.3 Rédaction de paragraphes / textes sur un thème d'intérêt;

2.5 Rédaction de textes fonctionnels simples;

Objectifs opérationnels :

Prendre conscience de l'importance du français dans le monde francophone ;

Développer les connaissances sur la francophonie /Francophonie ;

Imaginer de courtes phrases assez frappantes pour promouvoir la langue française ;

Employer correctement les informations acquises.

Méthodes et procédés : la lecture, l'observation, la conversation, l'explication, l'écoute, l'exercice;

Moyens et matériels : le document audio, l'ordinateur, le vidéoprojecteur, des photocopies, des fiches de travail, le manuel, le tableau noir ;

Formes d'activité :

a) activité individuelle: le travail sur les cahiers et au tableau noir, le travail sur des fiches, le travail sur le texte de la chanson;

b) activité par groupes: l'exercice à trous, de transformation et de correction;

L'évaluation:

a) évaluation de l'activité par groupes (par des remarques)

b) évaluation de l'activité individuelle (par des notes)

LE SCENARIO DIDACTIQUE

Nr. Crt.	Les étapes de la classe	L'activité de l'enseignant	L'activité des élèves	Ressources	Stratégies didactiques	Durée
1.	La mise en œuvre	Le professeur salue les élèves, marque les absents et fait une conversation situationnelle.	Les élèves saluent, disent les absents et répondent aux questions du professeur.		La conversation frontale	2'
2.	La réactualisation des connaissances antérieurement acquises	Le professeur dit aux élèves que la classe passée ils ont discuté sur la francophonie/ Francophonie, sur le lexique spécifique de la Francophonie : O.I.F, sommet, francophone, institutions de la Francophonie. Il leur dit que leur devoir a été : „ <i>Pourquoi apprendre le français ?</i> ”, en utilisant la structure <i>pour + Infinitif</i> . Le professeur demande aux élèves s'ils connaissent des mots qu'on utilise en grec actuellement.	Les élèves sont attentifs. Les élèves disent le devoir. Les élèves disent des mots qu'on utilise en grec.	Le brouillon	La conversation L'explication	5'
3.	Approfondissement des connaissances	Il annonce le sujet de la nouvelle leçon : „ <i>Exprimer son opinion</i> ” et il écrit le titre au tableau noir. Il communique aussi aux élèves les objectifs de la nouvelle leçon et invite chaque élève de compléter un questionnaire sur la Francophonie. (Annexe 1). Le professeur propose aux élèves de visionner le clip sans le son jusqu'à l'image des lampions en fin de clip, puis il sépare la classe en trois groupes. Groupe A : <i>Relevez toutes les personnes que vous voyez.</i> Groupe B : <i>Relevez toutes les actions que vous voyez.</i> <i>Groupe C :</i> <i>Relevez toutes les lieux que vous voyez.</i> Le professeur demande aux élèves : Quelle est l'impression générale qui émane de ce clip ? Quels sont les	Les élèves écrivent dans leurs cahiers le titre de la nouvelle leçon et complètent le questionnaire. Les élèves complètent le questionnaire étant aidés par le professeur si nécessaire. Les élèves disent les personnes qu'ils voient. (des enfants, des hommes, une vendeuse des agriculteurs etc.) Les élèves disent les actions qu'ils voient. (étudier, travailler, écrire, lire, danser, chanter, rire, etc.) Les élèves disent les lieux qu'ils voient. (école, salles de cours, rue, parc, mer, stade, etc.) Les élèves disent l'impression générale qui se dégage de ce clip et les sentiments exprimés par les	Le tableau noir Fiche de travail	L'observation La conversation L'explication	30'

		<p>sentiments exprimés par les gens ?</p> <p>Le professeur explique aux élèves que la chanson <i>Ensemble – Hommage à la francophonie de Céline Ramsauer</i> est une belle invitation au monde de la francophonie et en même temps un appel à la fraternité.</p> <p>Le professeur propose aux élèves d'écouter la chanson <i>Ensemble – Hommage à la francophonie de Céline Ramsauer</i></p> <p>Le professeur invite les élèves à trouver des synonymes pour le mot <i>ensemble</i>.</p> <p>Le professeur montre le clip avec le son et écrit les ébauches de phrases suivantes au tableau :</p> <p>Envie de ... Envie d' ... Se sentir ... Se sentir ... Envie de ... Toutes nos ... De ... et de ... Véritables résonances </p> <p>Le professeur invite des apprenants à venir compléter le texte au tableau.</p> <p>Le professeur écrit au tableau : „<i>Ensemble, construisons l'avenir. Créons le meilleur.</i>”</p> <p>Il demande : « D'après vous, quelles sont les valeurs qu'il faut respecter afin de construire un meilleur monde ? ‘ »</p>	<p>gens.</p> <p>Les élèves écoutent.</p> <p>Les élèves écoutent la chanson.</p> <p>Les élèves trouvent des synonymes pour le mot <i>ensemble</i>. Ils les écrivent au tableau.</p> <p>Les élèves écoutent la chanson.</p> <p>Les élèves doivent compléter les phrases suivantes avec les mots entendus dans la chanson.</p> <p>Les élèves sont attentifs et essaient de trouver les valeurs qu'ils doivent respecter afin de construire un meilleur monde.</p>			
4.	Evaluation	<p>Le professeur évalue les connaissances acquises par les élèves en proposant des exercices de créativité.</p> <p>1. Associez à chaque lettre un mot relatif à la francophonie (ça peut être un pays, une personnalité francophone, une ville, une valeur etc.)</p> <p>Exemples : F- Français R-</p>	Les élèves résolvent les consignes.	Test	L'exposé	10'

		A- N- C- O- P- H- O- N- I- E- 2. Le professeur demande aux apprenants de donner libre cours à leur imagination et imaginer de courtes phrases assez frappantes pour promouvoir la langue française.	Les élèves trouvent des slogans de la francophonie et les présentent.			
5.	Devoir	Le professeur propose comme devoir : 1. Rédigez un essai intitulé : „La France et la Roumanie unies dans la Francophonie”	Ils posent des questions, ils prennent des notes.	Le brouillon		2'
6.	Appréciation du travail des élèves	À la fin de la leçon, le professeur évalue l'activité collective par des remarques et l'activité individuelle par des notes pour les meilleures réponses.	Ils posent des questions Ils prennent des notes.			2'

Annexe 1

LA FRANCOPHONIE / QUESTIONNAIRE

1. Qui ont été les pères de la francophonie ?

- a) Léopold Sédar Senghor, Habib Bourguiba, Hamani Diori
- b) Nicolas Sarkozy, Edith Piaf, Abdou Diouf
- c) Thierry Henri, Zinédine Zidane, Malouda

2. Le terme **Francophonie** (avec une capitale initiale) désigne plutôt l'ensemble des gouvernements, pays ou instances officielles qui ont en commun l'usage du français dans leurs travaux ou leurs échanges.

- Vrai
- Faux

3. On entend aujourd'hui par **francophonie** (avec une minuscule initiale) :

- a) l'ensemble des peuples ou des groupes de locuteurs dont la langue maternelle est le français.
- b) l'ensemble des peuples ou des groupes de locuteurs qui maîtrisent parfaitement la langue française.
- c) l'ensemble des peuples ou des groupes de locuteurs qui utilisent partiellement ou entièrement la langue française dans leur vie quotidienne ou leurs communications.

4. Parmi ces logos, lequel représente la francophonie ?



5. Parmi les pays suivants, lequel n'appartient pas à l'Organisation Internationale de la Francophonie

- a) Cambodge
- b) Thaïlande
- c) Laos
- d) Vietnam

6. Traditionnellement, la journée internationale de la francophonie est organisée le :

- a) 20 mars
- b) 21 juin
- c) 14 juillet

7. Le pays de Léopold Sédar Senghor, un des initiateurs de l'Agence de la Francophonie est :

- a) Niger
- b) Madagascar
- c) Sénégal
- d) Djibouti

8. L'Agence de la Francophonie siège dans ce pays :

- a) Sénégal
- b) France
- c) Gabon
- d) Belgique

9. Qui a employé / inventé le terme de francophonie ?

- a) Marcel Proust
- b) André Malraux
- c) Onésime Réclus

10. Lequel de ces pays est membre de l'O.I.F.

- a) Roumanie
- b) Hongrie
- c) Arménie

Ensemble - chanson

Regarde, on n'est pas pareil

Et pourtant le soleil

Brille pour toi et moi

Regarde, on a le même sourire

Quand on se tient la main

Sur le même chemin

Envie de vivre

Envie d'être libre

Se sentir léger
Se sentir accepté
Envie de vivre
Toutes nos différences
De corps et de sens
Véritables résonances
Ensemble
Regarde, tout au fond de nos yeux
Seulement le besoin d'être
Non celui de paraître
Regarde sous les doigts endoloris
La force et l'énergie
D'avoir encore envie
Envie de vivre
Envie d'être libre
Se sentir léger
Se sentir accepté
Envie de vivre
Toutes nos différences
De corps et de sens
Véritables résonances
Ensemble
Regarde toutes nos envies
Le chemin de nos vies
C'est le seul combat
Important ici-bas
Auteur-Compositeur : Céline Ramsauer

BIBLIOGRAPHIE

1. <https://www.youtube.com/watch?v=-mDVYxccdSc>
2. Cadre européen commun de référence pour les langues, 2000, Conseil de la coopération culturelle, Comité de l'éducation, Division des langues vivantes, Strasbourg, Didier.
3. www.bonjourdefrance.com

UN MUSEE DE L'AVENIR

PROJET D'ACTIVITE DIDACTIQUE

prof. **Oana TRIFAN**

Școala Gimnazială « Acad. H. Mihăescu Udești », Suceava

Classe : VIIe

Niveau : A1 (utilisateur élémentaire)

Manuel : « Limba franceză pentru clasa a VII-a, Limba modernă 2 », Micaela Slăvescu, Angela Soare, Editura Cavallioti

Titre de l'unité : « Un musée de l'avenir »

Sujet de la leçon : « Un musée de l'avenir » - les musées - objectifs touristiques et culturels : le Clos-Lucé à Amboise et Maurice Dufresne à Azay-le-Rideau

Type de leçon : leçon mixte, exploitation du texte

Supports : texte du manuel, documents sur www.musee-dufresne.com et www.vinciclosluce.com, fiches de travail / d'exercices, fiche d'évaluation / de progrès

Compétences générales visées : compréhension de l'oral (C.O.)
production orale (P.O.)
compréhension de l'écrit (C.E.)
production écrite (P.E.)

Objectifs :

Objectifs communicatifs : Parler de ses loisirs, de ses préférences en matière de musées
Repérer le thème du texte
Parler de nos personnages
Lire correctement le texte de la leçon
Répondre oralement et par écrit aux questions sur le texte
Parler de deux objectifs touristiques et culturels

Objectifs linguistiques : Identifier correctement les moyens de transport et les verbes correspondants

Former et utiliser correctement le futur simple
Utiliser correctement les degrés de comparaison des adjectifs réguliers
Relater des activités au présent / futur

Objectifs socioculturels : Découvrir la Loire, ses châteaux, les musées et les personnalités de la région

S'informer sur les musées : le Clos- Lucé à Amboise et Maurice Dufresne à Azay-le-Rideau
Connaître et promouvoir les objectifs touristiques et culturels de la France

Thèmes : Progrès et changement : les moyens de transport, métiers et occupations, les loisirs, les musées

Organisation de la classe : Travail individuel, travail collectif, travail par groupes / à deux

Matériel utilisé : la petite balle, manuel, texte support, fiches de travail, fiche de progrès, fiches informatives, questionnaires, l'ordinateur, la connexion Internet

Durée : 50 min.

Phase / Étape / Durée	Déroulement	Rôle du professeur	Activité des élèves	Organisation de la classe	Matériel utilisé
Phase 1 Mise en train 2 min.	Présentation des compétences visées et des objectifs	Salut, conversation situationnelle. Explication des objectifs	Salut, écoute active des objectifs et des compétences. Organisation de la classe	Grand groupe	
Phase 2 Activité de brise-glace 3 min.	Présentation de l'activité de brise-glace	Le professeur écrit au tableau noir le mot « France ». On commence par un remue -méninges sur la France: il demande aux élèves de dire des mots qui leur viennent à l'esprit lorsqu'on dit « la France » (des mots comme: <i>le fromage, Zidane, la Tour Eiffel, les châteaux, les musées</i> , etc.).	Les élèves écoutent attentivement la consigne du professeur. Ils jouent un petit jeu à la balle : ils lancent une petite balle de l'un à l'autre et chacun d'entre eux dit un mot comme ceux exemplifiés par le professeur.	Grand groupe	La petite balle
Phase 3 Mise en route Vérification des connaissances antérieures : 10 min. Vocabulaire : Progrès et changement : les moyens de transport ; métiers et occupations (voir la fiche de travail no. 1 avec les consignes du professeur) Grammaire : le futur simple ; les degrés de comparaison des adjectifs réguliers Communication comparer des qualités	Vérification des connaissances antérieures : distribution des fiches support : Vocabulaire : Progrès et changement : les moyens de transport ; métiers et occupations (voir la fiche de travail no. 1 avec les consignes du professeur). Grammaire : le futur simple ; les degrés de comparaison des adjectifs réguliers Communication comparer des qualités (voir la fiche de travail no. 2 avec les consignes du professeur)	Le professeur partage la classe en groupes de quatre élèves. Le professeur distribue les fiches et demande aux élèves de résoudre les consignes. Vocabulaire : Regarde attentivement les images. Qu'est-ce qu'elles représentent ? Identifie les moyens de transport représentés. Relie les moyens de transport au verbe correspondant : <i>rouler, voler, flotter, marcher</i> . Grammaire : Complète par les terminaisons du futur simple. Trouve l'infinitif des verbes et classe-les selon les groupes de conjugaisons. Regarde la fiche de travail no. 1 - vocabulaire. Fais des comparaisons en utilisant les moyens de transport et les adjectifs suivants :	Les élèves lisent attentivement, complètent les fiches, et puis ils répondent aux questions.	Sous - groupes Grand groupe	La fiche de travail no. 1 Vocabulaire - avec les consignes du professeur La fiche de travail no. 2 Grammaire - avec les consignes du professeur Communication :comparer des qualités

		<p><i>rapide, dangereux / dangereuse, confortable, bruyant / bruyante, sûr / sûre, polluant / polluante.</i></p> <p>Le professeur corrige la lecture / les réponses / la prononciation des élèves, il apprécie le travail des élèves.</p>			
<p>Phase 4 Situation de communication Expression orale 5 min.</p>	<p>Suggérer aux élèves de dialoguer deux par deux, avec leur voisin / leur voisine. Indiquer aux élèves les questions qu'ils doivent s'adresser les uns aux autres. Mise en commun.</p>	<p>Le professeur propose aux élèves de dialoguer : il explique aux élèves qu'ils doivent s'adresser à leur voisin / leur voisine pour poser des questions et l'autre pour donner des réponses. Le professeur aide les élèves. Le professeur corrige la prononciation des élèves, les fautes. Le professeur apprécie le travail des élèves.</p>	<p>Les élèves écoutent attentivement les indications et les consignes du professeur. Ils vont porter un court dialogue à deux, en utilisant les questions suivantes : Qu'est-ce que tu feras pendant le weekend ? Est-ce que tu aimerais aller en ville visiter des musées ? Quels musées connais-tu chez nous, en Roumanie, en France ou en autre pays ?</p>	<p>Travail à deux Grand groupe</p>	<p>La fiche support</p>
<p>Phase 5 Lecture et exploitation du texte « Un musée de l'avenir » 10 min.</p>	<p>Rappeler aux élèves les personnages de notre manuel de français, la famille Delaventure. Proposer la lecture du texte et des exercices pour la compréhension du texte.</p>	<p>Le professeur propose aux élèves d'ouvrir les manuels à la page 52 au texte de notre leçon <i>Un musée de l'avenir</i> et de répondre aux questions : Quels sont les personnages de notre texte ? Quel est, d'après vous, le sujet de la leçon ? Le professeur propose aux élèves de jouer le dialogue du manuel par rôles. Le professeur corrige la prononciation des élèves. Le professeur propose aux élèves de faire, oralement, les exercices de la rubrique <i>As-tu bien compris ?</i>, page 53 Ex. 1 Choisis la bonne réponse. Ex. 2 Relie les phrases deux par deux.</p>	<p>Les élèves ouvrent le manuel au texte indiqué, ils répondent aux questions du professeur.</p> <p>Les élèves lisent par rôles le dialogue.</p> <p>Les élèves font les exercices.</p>	<p>Jeu de rôle Travail individuel, à deux</p>	<p>Le manuel Le texte support du manuel <i>Unité 4 : Un musée de l'avenir</i>, page 52</p> <p>Les exercices de la rubrique <i>As-tu bien compris ?</i> - ex. 1, 2, 3 / page 53</p>

		Ex. 3 Classe les phrases dans l'ordre du texte. Le professeur corrige la prononciation et les fautes des élèves. Le professeur apprécie le travail des élèves.			
Phase 6 À la découverte des musées, objectifs touristiques et culturels 13 min.	Utiliser l'Internet pour trouver des infos sur les deux musées mentionnés dans le texte : le Clos-Lucé à Amboise et Maurice Dufresne à Azay-le-Rideau (La vallée de la Loire)	Le professeur propose aux élèves de choisir, deux par deux, le bleu ou le rouge, de lancer l'Internet et de choisir les sites : www.musee-dufresne.com (le bleu) et www.vinciclosluce.com (le rouge). Ils vont résoudre les tâches deux par deux, deux élèves devant un ordinateur. Le professeur distribue les fiches avec les consignes et donne les explications nécessaires. Il aide les élèves, et puis il leur demande de présenter les réponses. Il corrige la lecture / les réponses / la prononciation des élèves. Il apprécie l'activité des élèves.	Les élèves choisissent une couleur, trouvent leur place devant les ordinateurs et lancent l'Internet. Ils choisissent les sites proposés, en fonction de couleur, et cherchent l'information nécessaire pour résoudre les tâches proposées par le professeur. Ils écrivent, puis ils lisent et corrigent l'information trouvée.	Travail à deux	L'ordinateur / L'Internet Les fiches de travail no. 3 et 4 sur les deux objectifs
Phase 7 Évaluation / Autoévaluation 5 min.	Évaluation sommative : vocabulaire, grammaire, communication, utilisation de l'Internet	Le professeur propose aux élèves de compléter une fiche de progrès. Il explique aux élèves comment la compléter et puis leur donne la possibilité de présenter la fiche. Il apprécie l'activité des élèves en donnant quelques notes, si c'est le cas.	Les élèves écoutent attentivement les explications du professeur et complètent les fiches de progrès. Ils présentent les fiches et proposent des notes.	Travail individuel	La fiche de progrès
Phase 8 Devoir à la maison 2 min.	Explication du devoir à la maison	Le professeur propose aux élèves des fiches informatives sur Jules Verne et La Loire et ses châteaux et des questionnaires.	Les élèves écoutent attentivement les consignes et les explications du professeur	Grand groupe	Les fiches informatives avec les questionnaires

VOCABULAIRE

Fiche de travail no. 1

Regarde attentivement les images.
Qu'est-ce qu'elles représentent ?



Identifie les **moyens de transport** représentés et trouve le métier correspondant à chacun d'entre eux.

Relie les moyens de transport au verbe correspondant : *rouler, voler, flotter, marcher*.

GRAMMAIRE / COMMUNICATION

Fiche de travail no. 2

Le futur simple

1. Complète par les terminaisons du futur :

Pendant les vacances, je partir..... au Pays de la Loire. Mon frère voudr..... m'accompagner.
J'en ser..... contente. On verr..... quelques châteaux, on se promèner..... en bateau sur la Loire. Nous fer..... de la marche à pied pour admirer les beautés de la région. À notre retour, nous prendr..... l'avion. Papa nous attendr..... à l'aéroport d'Orly. Au mois de juillet, nous

ir..... en Normandie. Nous ser..... accompagnés de nos parents. Super ! Nous fer..... toute la côte de Normandie.

2. Trouve l'infinitif des verbes et classe-les selon les groupes de conjugaisons.

Groupes :	Ier	IIe	IIIe		
Verbes en :	-er	-ir	-ir	-oir	-re

Verbes auxiliaires

Les degrés de comparaison des adjectifs (réguliers)

Comparer des qualités

Regarde la fiche de travail no. 1 - Vocabulaire

Fais des comparaisons en utilisant les moyens de transport et les adjectifs suivants :

rapide, dangereux/dangereuse, confortable, bruyant/bruyante, sûr/sûre, polluant/polluante.

À la découverte des musées, objectifs touristiques et culturels

Fiche de travail no. 3

Le Musée Maurice Dufresne, à Azay-le-Rideau

Lancez l'Internet et choisissez le site : www.musee-dufresne.com

Le Musée Maurice Dufresne, l'œuvre d'un homme passionné et un voyage inoubliable dans le temps !

Cherchez l'information pour répondre.

Questionnaire :

- ❖ Où est situé le musée ?
- ❖ Qu'est-ce qu'il abrite ?
- ❖ Combien d'inventions peut-on découvrir là ?
- ❖ Qui a aménagé le musée ?
- ❖ As-tu vu/écouté les vidéos et les spots publicitaires ? Quelle invitation lance le premier spot publicitaire ? Avec qui peut-on visiter le musée ?
- ❖ Quels sont les objets de la collection ?
- ❖ Combien de mois le musée est-il ouvert ? Quels sont les mois ?
- ❖ Si tu visites le musée, combien vas-tu payer ?
- ❖ Qu'est-ce que le musée offre-t-il comme services ?

Fiche de travail no. 4

Le Clos-Lucé, la dernière demeure de Léonard de Vinci, à Amboise

Lancez l'Internet et choisissez le site : [www.vinci-closluce.com /fr/](http://www.vinci-closluce.com/fr/)

Château du Clos-Lucé, parc Léonard de Vinci

Cherchez l'information pour répondre.

Questionnaire :

- ❖ Est-ce que Léonard de Vinci est français ? Qui invite Léonard de Vinci à Amboise et quand ?

- ❖ Est-ce qu'on peut visiter la chambre de Léonard de Vinci et admirer la vue sur le château d'Amboise ?
- ❖ Qu'est-ce qu'on peut voir dans le parc Léonard de Vinci ?
- ❖ Où a observé Léonard de Vinci la nature ?
- ❖ Combien de temps faut-il pour arriver de Paris au château de Clos Lucé en TGV, en voiture ? Où est situé le Clos Lucé ?
- ❖ Quand le musée est-il ouvert ? Si tu visites le Clos Lucé cette année, quelle sorte de tarif vas-tu payer ?
- ❖ Quels sont les restaurants où on peut manger ? Qu'est-ce qu'on peut servir ?
- ❖ Qu'est-ce qu'on peut acheter à la boutique ?

FICHE DE PROGRÈS

Ton progrès : Coche les cases pour voir ton progrès.

<i>Unité 4 :</i> <i>Un musée de l'avenir</i>	Excellent ! *****	Très bien ! ****	Bien ! ***	Je peux faire mieux ! **	Je dois recommencer ! *
Vocabulaire					
Grammaire					
Communication					
Compétences digitales / Utilisation de l'Internet					
Interaction communicative					

Vocabulaire : Progrès et changement : les moyens de transport ; métiers et occupations

Grammaire : Le futur simple. Les degrés de comparaison des adjectifs réguliers

Communication : Comparer des qualités

Devoir à la maison

Fiches informatives / questionnaires

LA LOIRE ET SES CHÂTEAUX

La Loire est le plus long fleuve de France (1010 km). Elle prend sa source dans les Ardennes et se jette dans l'Océan Atlantique, à Nantes, par un vaste estuaire. Elle traverse le centre de la France, une superbe vallée bordée de nombreux **châteaux**, type Renaissance : Blois, Amboise, Azay-le-Rideau, Chenonceau, Chinon...

Ses villes sont riches en histoire : Orléans, délivrée par Jeanne d'Arc, Tours, patrie de Balzac - écrivain français, Nantes, fameux port connu dès l'antiquité et patrie de Jules Verne, Angers...

Tout au long de la Loire des hôtels, des gîtes ruraux et autres accueillent les **touristes**.

Voir aussi **la carte** avec Le val de Loire.

Questionnaire :

- ❖ Par où coule la Loire ? Où prend-elle sa source ? Où se jette-t-elle ?
- ❖ Connais-tu un autre fleuve de France ? Par où coule-t-il ? (la ville)
- ❖ Pourquoi la vallée de la Loire est-elle célèbre ?

JULES VERNE, écrivain français (Nantes, 1828 – Amiens, 1905), initiateur en France du roman d’anticipation scientifique.

« Véritable génie, il a été le premier écrivain à **imaginer** (par la puissance de son imagination et de son intuition), **les inventions de l’avenir**, avec plusieurs années d’avance. La plupart des découvertes ou des inventions qu’il avait prévues ont été faites et souvent dépassées, mais il n’en continue pas moins à exercer sur notre époque une étonnante fascination, puisque l’un des cratères de la face cachée de la Lune porte son nom et le premier sous-marin atomique porte le nom du submersible du capitaine Nemo, le Nautilus ».

Principales œuvres :

Cinq semaines en ballon
Les Enfants du capitaine Grant
Vingt Mille Lieues sous les mers
Le Tour du monde en quatre-vingts jours
Un capitaine de quinze ans
L’Île à hélice
De la Terre à la Lune
Voyage au centre de la Terre
Le Château des Carpates

Questionnaire :

- ❖ Qu’est-ce qu’il a imaginé et quand ?
- ❖ Quelle sorte de roman a-t-il écrit ?
- ❖ Est-ce que les découvertes et les inventions prévues par lui sont devenues réalité ?
- ❖ Est-ce que tu as lu les romans de Jules Verne ? Lesquels ?
- ❖ Est-ce que tu aimes les romans de Jules Verne ? Pourquoi ?

BIBLIOGRAPHIE

- 1.SLĂVESCU, Micaela, SOARE, Angela, *Limba franceză pentru clasa a VII-a, Limba modernă 2*, Editura Cavallioti, București, 2001.
- 2.POPA, Mariana, SLĂVESCU, Micaela, SOARE, Angela, *Limba franceză pentru clasa a VIII-a, Limba modernă 2*, Editura Cavallioti, București, 2005.
- 3.La carte de la France
- 4.La carte de la Vallée de la Loire
- 5.www.musee-dufresne.com
- 6.www.vinci-closluce.com

LA CHANSON DANS L'ENSEIGNEMENT L'APPRENTISSAGE DE LA GRAMMAIRE DU FLE

Prof. **Nastia UNGUREANU**
Colegiul Tehnic de Industrie Alimentară Suceava

L'enseignement de la grammaire est indispensable. En même temps que le lexique, les éléments de civilisation et de phonétique, les apprenants doivent s'approprier les structures grammaticales qui leur seront utiles au cours des classes de langue étrangère.

La grammaire du français et celle de la langue maternelle ne peuvent pas être complètement déconnectées l'une de l'autre, puisque la connaissance de la langue maternelle permet d'acquérir inconsciemment une grammaire implicite de la langue étrangère étudiée.

L'enfant, l'adolescent et l'adulte, du fait de la scolarisation, établissent forcément des comparaisons lexicales et grammaticales entre leurs langues maternelles et les langues étrangères qu'ils apprennent, et qu'ils apprennent le plus souvent seulement à raison de quelques heures par semaines. L'enseignant ne peut pas laisser son élève faire seul ces comparaisons.

En utilisant la chanson, les enseignants de FLE appliquent le principe de l'approche communicative selon lequel l'apprentissage de la langue passe par des pratiques communicatives en langue cible, mais avec de la grammaire. La grammaire devrait être présentée en même temps que les situations de communication dans lesquelles il faut savoir l'appliquer. En réalité, dans la classe de FLE, le cours de grammaire s'organise autour d'un mélange de grammaire traditionnelle et notionnelle-fonctionnelle, la grammaire textuelle n'étant pratiquée que par un enseignant sur trois.¹ Malgré le refus complet de la grammaire prôné par l'approche directe et, partiellement, par l'approche structuro-globale, les enseignants roumains n'ont jamais renoncé à l'enseignement traditionnel de la grammaire, qui suppose l'emploi d'un métalangage complexe et la mémorisation des règles. La conceptualisation grammaticale n'est pas une pratique courante dans les classes de français en Roumanie. Il y a encore beaucoup d'enseignants qui ne comprennent pas que l'apprentissage de la grammaire n'est pas l'objectif le plus important à atteindre par les élèves.

La chanson, comme document support, peut mettre en valeur la relation entre les structures grammaticales et les situations concrètes de communication où elles sont employées. Si l'on veut étudier un problème de grammaire en utilisant une chanson ou plusieurs chansons, on peut parcourir les étapes suivantes, formulées par une équipe d'enseignants du Centre de FLE de l'Institut des Langues de l'université d'Alep (http://www.lb.refer.org/fle/cours/cours2_CE/gram/cours2_gr04.htm) :

- ***l'observation du phénomène***

L'enseignante ou l'enseignant de FLE propose aux élèves regroupés en petites équipes de travail d'observer le corpus.

- ***la manipulation des énoncés et la formulation d'hypothèses***

Pour comprendre le fonctionnement d'un mécanisme de la langue, il faut plus qu'observer des faits de langue, il faut les manipuler. On doit permettre à l'apprenant de formuler des hypothèses descriptives ou explicatives sur le fonctionnement du phénomène

¹ L.-J. Calvet, *La chanson dans la classe de français langue étrangère*, 1980, p. 12.

grammatical, par exemple, sur la raison de l'utilisation de tel ou de tel adjectif démonstratif devant tel ou tel nom commun.

- **la vérification des hypothèses**

Les hypothèses élaborées par les apprenants seront vérifiées, confirmées ou infirmées à l'aide du professeur, qui va continuer à guider les apprenants vers une forme de loi, de règle qui peut encore évoluer au fil de la découverte de la langue.

- **la formulation de lois, de régularités ou de règles et l'établissement de procédures**

Les équipes d'apprenants formulent avec leurs propres mots la règle, loi ou régularité qui découle de leur écoute de la chanson. Ils comparent ensuite leurs énoncés à ceux des autres équipes. Puis, après une discussion sur les formulations proposées, avec l'aide du professeur, la classe rédige avec le plus de précision et de rigueur possible la règle découverte.

- **une phase d'exercisation**

Les élèves mettent en application leurs découvertes dans des contextes variés, en réalisant des exercices de différents types. La plupart sont structuraux. Voici une typologie de tâches allant des moins exigeantes cognitivement aux plus complexes :

1. exercices de reconnaissance du phénomène grammatical : *souligner, repérer, étiqueter* ;
2. exercices de *construction de micro-dialogues* faisant apparaître le fonctionnement du phénomène à l'étude ;
3. exercices de *correction de phrases ou de rédaction limitée (textes à trous)*.

- **le réinvestissement contrôlé**

Une dernière étape est nécessaire ; elle est même essentielle, c'est le réinvestissement contrôlé. L'enseignant de FLE doit guider le transfert de ces nouvelles connaissances dans des activités d'écriture. L'apprenant, lorsqu'il écrit, est invité à faire particulièrement attention à l'utilisation du phénomène grammatical qu'il vient d'étudier à l'aide de la chanson.

En général, les enseignants sont trop pressés, ils veulent arriver à des savoirs définitifs au lieu de privilégier l'attitude de recherche et d'exploration. Effrayés par le programme du curriculum, ils perdent de vue le fait que les apprenants n'ont pas tous le même rythme. Au cours de l'écoute et de l'assimilation de la chanson il est nécessaire de tenir compte des erreurs ou des propositions inexactes des apprenants, de leur faire verbaliser et expliciter le raisonnement et la procédure mis en place, car leurs erreurs et lacunes sont des indices de leurs représentations et de leurs connaissances.

Il est clair qu'il ne faut pas procéder à une conceptualisation grammaticale de tous les points grammaticaux qu'on pourrait traiter à partir d'une chanson. Il faut opérer un choix adéquat en fonction des difficultés rencontrées par les apprenants en classe de FLE. C'est mieux si le point grammatical a déjà été un peu utilisé. Le professeur constate des lacunes répétées et décide dans ce cas précis de travailler à l'aide de cette démarche.

Avant d'utiliser la chanson pour introduire / renforcer un point de grammaire, l'enseignant doit se poser plusieurs questions :

- si la chanson respective est adéquate pour le point grammatical à introduire ;
- si la chanson correspond aux objectifs envisagés ;
- si la chanson est adaptée au niveau des apprenants ;
- si l'exploitation de la chanson respective peut donner lieu à une phase de recherche des apprenants (individuelle, en tandems, ou en petits groupes) ;
- si l'on peut proposer des exercices/activités efficaces à partir de cette chanson-là ;

- si les avantages de l'utilisation de la chanson sont plus nombreux que les désavantages (l'exploitation de la chanson, par exemple, exige plus de temps que d'autres activités).

Pour exemplifier la façon dont on peut utiliser la chanson pour une séquence de grammaire (qui doit durer entre 30 et 45 minutes), nous avons choisi le tube *Je veux* (2010) de Zaz :

1. *Donnez-moi une suite au Ritz, je n'en veux pas !
Des bijoux de chez Chanel, je n'en veux pas !
Donnez-moi une limousine, j'en ferais quoi ? papalapapapala*
2. *Offrez-moi du personnel, j'en ferais quoi ?
Un manoir à Neufchâtel, ce n'est pas pour moi.
Offrez-moi la Tour Eiffel, j'en ferais quoi.*
Refrain :
*Je veux de l'amour, de la joie, de la bonne humeur
Ce n'est pas votre argent qui fera mon bonheur
Moi je veux crever la main sur le cœur, papalapapapala
Allons ensemble, découvrir ma liberté, oubliez donc tous vos clichés
Bienvenue dans ma réalité*
3. *J'en ai marre de vos bonnes manières, c'est trop pour moi !
Moi je mange avec les mains et je suis comme ça !
Je parle fort et je suis franche, excusez-moi !*
4. *Finie l'hypocrisie moi je me casse de là !
J'en ai marre des langues de bois !
Regardez-moi, de toute manière je ne vous en veux pas et je suis comme ça (je suis comme ça) papalapapapala*

L'objectif général de cette séquence est d'aider les apprenants à acquérir des structures nouvelles par des activités variées, orales ou écrites, tout en renforçant ses compétences de communication.

L'objectif spécifique : l'apprenant doit être capable d'utiliser l'**impératif affirmatif** et **négatif**, exprimant l'ordre et le conseil, dans des situations de communication, après l'écoute de la chanson.

1. La découverte, le repérage et les hypothèses

- Le professeur commence par donner des ordres aux élèves. Par exemple : « *Écoutez la chanson et puis répondez aux questions. Faites l'exercice..., etc....* »

Il inscrit au fur et à mesure ces phrases sur le tableau et demande aux apprenants ce que fait le professeur quand il dit ces phrases, ce qu'il demande. Les apprenants vont probablement dire qu'il donne des ordres. Si les apprenants ne parviennent pas à le dire en français, il est possible de passer par la langue source.

- L'enseignant va ensuite poser des questions aux apprenants, comme : « *Les parents donnent des ordres aussi ? Qu'est-ce qu'ils disent, par exemple ?* »

Les élèves vont donner des exemples, comme : « *Mange ta soupe !, Va te coucher !, Ne parle pas en mangeant !, Allez à l'école !, Venez manger !, Fais tes devoirs !, etc....* »

- Le professeur va écrire quelques exemples donnés par les apprenants au tableau en constituant un dialogue. Il est important de toujours préciser qui parle à qui.

On demande ensuite de repérer les ordres dans la chanson, et puis les écrire au tableau. Le professeur va les écrire à part sur une autre partie du tableau.

- Ensuite, le professeur va écrire un autre vers de la chanson au tableau noir : « *Allons ensemble, découvrir ma liberté, oubliez donc tous vos clichés !* »

On demande alors aux apprenants de repérer les verbes, de les souligner, puis de dire si ces verbes représentent également des ordres, comme dans les exemples précédents. Ils vont dire

non. Il faut leur demander de quoi il s'agit si ce ne sont pas des ordres. Les apprenants vont peut-être dire qu'il s'agit de conseils, en français ou dans leur langue maternelle.

- L'objectif est désormais de leur demander de trouver d'autres conseils à partir de ceux entendus dans la chanson, comme : « *Prends ton parapluie, mets ta veste, il fait froid !* »
- Il faut leur dire qu'il s'agit de l'impératif et leur demander à quoi ça sert. Les apprenants vont normalement dire qu'il sert à donner des ordres et des conseils.
- On décide de travailler maintenant sur la forme et on demande aux élèves le groupe, la personne, la forme (affirmative ou négative). Quel temps ils reconnaissent, selon eux ? Ils vont assimiler ces formes au présent.

On leur demande par conséquent d'écrire les formes du présent des verbes utilisés, comme : « *Tu demandes. Vous écoutez. Nous parlons* ». On complète avec d'autres exemples du 2ème et du 3ème groupe, ainsi qu'avec les verbes *être, avoir et aller*.

- On demande quelle différence il y a entre « *Tu demandes* » et « *Demande !!* », « *Vous écoutez* » et « *Écoutez !* ». les élèves vont remarquer le « s » qui a disparu à la deuxième personne du singulier pour les verbes du premier groupe.
- On demande si c'est la même chose pour « *Tu vas* » et « *Va !* » → oui
- On demande si c'est la même chose pour « *Tu es* » et « *Sois !* » et « *Tu as* » et « *Aie !* » → non. On leur dit qu'il s'agit donc d'une exception.
- On leur demande ensuite si on trouve toutes les personnes : du « je » au « ils » → non. Pourquoi ? On ne peut pas donner un ordre ou se conseiller soi-même. De même pour une personne absente. On les fait toujours écouter des séquences de la chanson pour répéter et assimiler les expressions.
- Donc, l'impératif se conjugue avec quelles personnes ? : « **tu, nous et vous** ».
- L'enseignant va demander aux élèves d'observer les deux phrases : « *Ne parle pas !* » et « *Tu ne parles pas.* ». Les deux phrases sont-elles affirmatives ou négatives ? Et où se trouve la négation « ne...pas » dans les deux phrases ? Avant et après le verbe !
- Le professeur dessine ensuite un tableau à double entrée : Affirmation et négation et demande ensuite aux apprenants de le remplir avec les verbes écrits au tableau : *parler, faire et aller*.

	Formes régulières		Formes irrégulières
Affirmation	Parle Parlons Parlez	Fais Faisons Faites	Va Allons Allez
Négation	Ne parle pas Ne parlons pas Ne parlez pas	Ne fais pas Ne faisons pas Ne faites pas	Ne va pas N'allons pas N'allez pas

On peut ensuite proposer des exercices de systématisation des informations¹ livrées par la chanson (des exercices de fixation et de réemploi, en écoutant d'après le cd, en répétant et enfin en utilisant des exercices de transformation, de substitution, dans un premier temps, puis des exercices de type plus communicatif, en faisant les élèves travailler en tandem sur l'écriture d'un dialogue entre une mère et son fils, entre un maître et son élève, entre deux

¹ A. Pagès, J. Pagès-Pindon, *Le français en seconde (grammaire, orthographe, vocabulaire, composition, rédaction)*, 1987, p. 27.

amis qui se conseillent, etc. ; ces types d'exercices peuvent être faits à l'écrit mais aussi à l'oral).

D'autres activités pendant la classe de grammaire française

- le hit parade

Dès le niveau débutant, il est possible d'apprécier la grammaire d'une chanson. Le professeur proposera d'écouter plusieurs chansons par tranches de 3 titres. Il distribuera les textes correspondants avec éventuellement la traduction en langue maternelle. La mission des élèves sera de noter personnellement les chansons (de 0 à 5). On comptera ensuite les points pour chaque chanson et après quelques semaines on aura le champion du hit parade.

Cette activité permet d'écouter tous les titres et de mieux comprendre la façon dont ils sont formulés (par des groupes nominaux, des groupes verbaux, des phrases courtes). Les apprenants auront entendu de la musique française. Ils auront également été exposés à un matériau linguistique authentique beaucoup plus important que leurs connaissances du moment. Ils seront donc valorisés dans leur parcours d'apprentissage.¹

- clips vidéo

Aujourd'hui, la promotion des chansons est largement assurée par des clips. Ils apportent un univers supplémentaire à la chanson, celui de l'image.

Les clips français ont mis du temps à échapper à la simple présentation de l'artiste en train de chanter. Aujourd'hui, ce sont parfois de vraies œuvres artistiques indissociables de la chanson.

Afin de mettre en situation certaines structures grammaticales, on peut proposer diverses activités :

- à partir d'une chanson, à deux, imaginer le scénario d'un clip puis le présenter à la classe (c'est l'occasion d'utiliser les formes du présent). Puis visionner le clip original.

- à partir d'une chanson, imaginer un clip qui met en scène tous les participants de la classe et le jouer, en utilisant certains procédés grammaticaux (en fonction de la chanson). Dessiner même sommairement la succession des scènes. Si on dispose d'une caméra, filmer le clip. (En regardant le clip, chaque participant aura l'occasion de s'autoévaluer.)

- proposer aux apprenants d'identifier un certain nombre d'éléments dans le clip : les lieux, les personnages, les actions, etc. en formant des phrases à un certain temps verbal, avec l'expression des repères spatio-temporels.

- visionner une série de clips et, en petits groupes, choisir un clip et reconstituer le scénario (utiliser donc le passé composé).

- comparer les images du clip, le contenu grammatical des paroles et la musique.

À l'origine la chanson n'est pas faite pour être utilisée en classe, pour l'enseignement de la grammaire non plus. Les pistes pédagogiques proposées ont été conçues avec la volonté d'enrichir la classe de pratiques interactives, de donner pleinement à la langue enseignée son statut de langue vivante. L'objectif pédagogique de chaque leçon basée sur une chanson pourrait se résumer en une seule phrase : « donner envie d'apprendre »²

Si l'on associe la musique et la poésie à la grammaire, on peut faire les élèves aimer celle-ci et cela pourrait changer leur attitude par rapport au français.

Le professeur de français facilite la rencontre de l'élève avec la grammaire de la langue française en le faisant voyager dans l'univers particulier d'une île imaginaire où chacun utilise les mots avec justesse et précaution. Car, « il faut faire attention aux mots. (...) Autrement, ils s'usent. Et parfois, il est trop tard pour les sauver ».³

¹ *Ibidem*, p. 30.

² D. Roman, *La didactique du FLE*, 1994, p. 27.

³ C. Germain, 1998, p. 34.

La grammaire est vue comme une chanson douce.

« Après le naufrage de leur bateau, les élèves, dépourvus de leur vocabulaire, vont progressivement retrouver l'usage de la parole grâce aux rencontres (extra)ordinaires qu'ils feront tout au long de leur périple en écoutant la chanson. On découvre ainsi un marché hors du commun où l'on ne vend ni fruits et légumes mais des mots pour se réconcilier avec les uns ou se venger avec les autres. Une ville des mots où par révolte d'être utilisés à tout bout de champ, écorchés dans la bouche des êtres humains, les mots ont décidé un jour de s'enfuir. »¹

À la manière d'un conte pour les enfants, le professeur parvient avec la chanson à embarquer ainsi ses élèves dans un univers onirique, pour leur transmettre la passion pour la langue et la grammaire française. Le résultat de cette démarche peut être surprenant. Les élèves se laissent facilement bercer par la poésie de la chanson. Les mots deviennent une agréable mélodie visuelle. La chanson emporte les élèves avec elle et les laisse doux rêveurs sur le rivage de cette île mystérieuse. À n'en pas douter, du rêve à la grammaire, il n'y a parfois qu'un pas.²

Dans le milieu spécifique de la classe, les enseignants essaient de recréer une communication qui met en évidence le fonctionnement de la langue dans des situations réelles. De plus en plus de documents authentiques sont introduits dans la classe pour montrer le français tel qu'il est pratiqué par des locuteurs natifs et la chanson est l'un d'entre eux. Il y a certaines chansons dont le sujet n'est pas évident, alors il doit être discerné en lisant (ou écoutant) pour ainsi dire entre les lignes. Il est important que le professeur ne prête pas sa propre grille aux apprenants, en supposant que les références à des réalités de la vie, de la politique, de l'histoire, de la géographie soient claires pour tout le monde. Puis, les apprenants peuvent trouver une relation entre le titre et le contenu, ou trouver un autre titre à la chanson. Donner un titre n'est pas chose simple, car on risque de limiter la portée du texte à une seule signification. Il serait intéressant aussi de demander aux apprenants d'inventer un titre sans savoir encore celui qu'a effectivement choisi l'auteur. Les enseignants doivent faire comprendre aux élèves que le *je* de la chanson n'est pas forcément identique à l'auteur : ce *je* est inventé comme le *je* d'un roman ou d'un poème. La chanson d'auteurs-compositeurs-interprètes est très souvent une expression assez directe de leurs sentiments, idées ou opinions personnels, ce qui contribue à la communication très forte qui peut s'installer entre un chanteur et son public. La chanson peut s'adresser à une personne spécifique, à un groupe que l'on critique ou interpelle, à tout auditeur, ou à chacun à titre personnel. Dans tous les cas, il y a une certaine complicité qui s'établit, entre le chanteur et l'individu qui l'écoute, ou parmi tous ceux qui l'écoutent qui s'identifient avec lui ou se reconnaissent dans ses propos.

En ce qui concerne la grammaire, l'enseignant peut demander aux apprenants de faire le tableau des verbes, de dire les temps et les modes dominants, la personne du verbe employée principalement. Le tableau des verbes peut être révélateur du sens de la chanson.

La chanson reflète, plus que d'autres genres de textes, le français tel qu'on le parle, y compris les élisions, l'omission du *ne* négatif, etc. Il est bon que les élèves comprennent ces différences et apprennent à manier la langue parlée et la langue écrite à bon escient. L'étude de la chanson, à côté d'autres genres de textes, peut contribuer à cet apprentissage. Puis, on peut parler des chansons qui font appel à des niveaux de langue très divers, et il est bon que l'on apprenne à distinguer les langages familier, populaire, argotique, vulgaire, en contexte, ce qui pourra aider les apprenants à les apprécier comme des richesses de la langue française et à les utiliser (ou éviter) en connaissance de cause.

¹ R. Poupart, *Aspects de la chanson poétique*, 1998, p. 24.

² A. Pagès, J. Pagès-Pindon, 1987, p. 19.

Ainsi pour aborder la conjugaison, nous proposons la chanson *La conjugaison des droits* de Dominique Dimey :

Refrain

*C'est la conjugaison
Du droit de tous les enfants
Au passé, au futur
Et bien sur au présent
1. Je ne travaille pas
Tu ne mendieras pas
Il n'est pas exploité
Elle n'est pas abusée
Nous ne sommes pas exclus
Vous n'êtes pas battus
Ils mangent à leur faim
Elles se tiennent la main.
J'ai le droit d'avoir le droit
De vivre mon enfance
2. J'ai le droit d'avoir le droit
D'avoir un peu de chance
Qu'ils s'appellent Amadou,
Mohamed ou Manitra*

3. *Même si tu ne les connais pas*

*Tu peux les imaginer là-bas
Ils travaillent, ils mendient
Se battent contre la maladie,
La famine, la misère,
Et même contre la guerre
4. Et ils dansent et ils rêvent
Les mêmes rêves que toi
Qu'ils s'appellent Amandou
Mohamed ou Manitra*

Refrain

*5. J'ai un nom, un prénom
Tu sais dire oui ou non
Il a le temps de jouer
Elle peut aussi rêver
Nous apprendrons à lire
Vous saurez tous écrire
Ils construisent leur destin
Tout... va changer demain !*

L'enseignant peut diviser la classe en trois groupes, chaque groupe représente un temps : le présent, le futur, le passé. Chaque groupe relève les verbes liés à son temps. Il devra expliquer aux autres élèves l'emploi de ce temps. Par la suite, un verbe de chaque temps sera pris comme exemple et conjugué à toutes les formes. On pourra continuer la révision des conjugaisons par l'organisation d'un jeu : les trois groupes d'élèves se mettent en file indienne devant le tableau. Un élève de chaque groupe va au tableau. L'enseignant donne l'infinitif d'un verbe, le temps et la personne. L'élève gagnant est celui qui a écrit au tableau le verbe correctement et le plus rapidement possible. Chaque groupe comptabilise ses points.

Pour les élèves de lycée, le professeur peut présenter des thèmes plus complexes avec des problèmes de grammaire française plus compliqués. Un exemple pourrait être la chanson de Julien Clerc *Si j'étais elle*.

*Si j'étais elle, je saurais dire tant de ces choses
Tant de ces mots qu'elle ne dit pas, de sa voix douce à en frémir
Si j'étais elle, je ne voudrais pas de tous ces songes
De tous ces drôles de mensonges qu'elle s'invente pour s'enfuir*

*Mais il n'y a qu'elle qui sait se taire ainsi
Et elle se cache dans ses silences comme une toute petite fille
Mais il n'y a qu'elle qui sait se fuir comme ça
Et elle s'allonge dans son absence, tout contre moi, tout contre moi*

*Si j'étais elle, je ne chercherais pas tellement d'excuses
Paroles vaines et vains refuges, tristes armes de combat*

*Si j'étais elle, je n'aimerais pas me voir souffrir
À en crever à la maudire pour tout ce mal qu'elle pose là*

*Mais il n'y a qu'elle qui sait se taire ainsi
Et elle se cache dans ses silences comme une toute petite fille
Mais il n'y a qu'elle qui sait se fuir comme ça
Et elle s'allonge dans son absence, tout contre moi, tout contre moi*

*Si j'étais elle, je laisserais que tout se glisse
Que tout se passe et très en douce, c'est qu'elle est douce croyez-moi
Si j'étais elle je voudrais bien juste pour voir
Juste pour rien, juste comme ça, comment ça serait Cet amour-là.¹*

Parmi les objectifs qu'on peut se proposer d'atteindre par l'utilisation de cette chanson, on compte : exprimer ses sentiments, parler de quelqu'un ou quelque chose, employer la phrase conditionnelle, décrire quelqu'un, exprimer son opinion, définir une idée, formuler des hypothèses. Les thèmes exploités par cette chanson sont l'amour, la mélancolie, la tendresse, l'indifférence. On peut exploiter le vocabulaire en observant les mots : *frémir, le songe, le mensonge, s'enfuir, se taire, se fuir, s'allonger contre quelqu'un, vain, le refuge, le combat, maudire, que tout se glisse.*

On peut travailler la chanson en visionnant le clip sans son. Les apprenants, en groupe de deux ou trois, doivent répondre à une ou plusieurs questions :

- Où sont les personnages du clip ?
- Qui sont les personnages du clip ?
- Quelle est la relation entre ces personnages ?

Pour l'appropriation de la grammaire on peut faire des activités comme : trouver des verbes simples pour décrire les actions, trouver les verbes au conditionnel et à l'imparfait (la règle du Si conditionnel).

Si l'on essaye de travailler la chanson en visionnant le clip avec le son, l'enseignant peut demander aux élèves de décrire les personnages en deux phrases, de définir le type de musique, de donner le thème principal de la chanson.

Ainsi, la richesse des chansons françaises permet aux enseignants de choisir le chant approprié pour la partie de grammaire qu'ils veulent travailler avec leurs élèves :

- pour le présent de l'indicatif on peut utiliser les chansons suivantes : *Quelqu'un m'a dit* (Carla Bruni), *Trois ans et demi d'amour* (Patrick Bruel), *Paris* (Marc Lavoine), *Mon mec à moi* (Patricia Kaas), *Je vais te chercher* (Chimène Badi), *Entre nous* (Chimène Badi) ;

- pour l'imparfait, on a *Nathalie* (Gilbert Bécaud), *Il y avait un jardin* (Georges Moustaki), *Le promeneur* (Georges Moustaki), *On a cru* (Marc Lavoine) ;

- dans le cas de futur on peut faire appel à *La dernière minute* (Carla Bruni), *Octobre* (Francis Cabrel), *Ne me demande pas* (Clarika), *Comme d'habitude* (Claude François), *Ces mots stupides* (Albin de la Simone, Jeanne Cherhal) ;

- l'impératif est bien rencontré dans *Un, deux, trois* (Catherine Ferry), *Partons vite* (Kaolin), *Je veux* (Zaz) ;

- les pronoms personnels sont chantés dans *Dis-lui oui* (Benabar), *Scoubidou* (Sacha Distel), *Dis-moi que l'amour* (Marc Lavoine), *Partons vite* (Kaolin), *Je veux* (Zaz) ;

- pour les nombres, on chante avec Jeanne Cherhal et La Grande Sophie, *Et moi et moi et moi* ;

¹ www.paroles.net.

- on rencontre les conditionnelles dans *Et si tu...* (Joe Dassin), *Si...* (Chimène Badi), *Si tu n'existais pas* (Willy Denzey), *Si j'étais président* (Gérard Lenorman), *Si j'étais elle* (Julien Clerc) ;

- dans le cas de l'interrogation directe, on a le générique du film *Le papillon*, chanté par Michel Serrault et Claire Bouanich.

BIBLIOGRAPHIE

1. BOYER, Henri; BUTZBACH, Michelle ; Michèle, PENDANX (1990) : *Nouvelle introduction à la didactique du FLE*, CLE International
2. CALVET, Louis-Jean (1980) : *La chanson dans la classe de français langue étrangère*, CLE international
3. DEMARI Jean Claude (2001) : *De « Gentille alouette » à « Lambé An Dro » : cinquante ans de chanson en classe de FLE*, paru sur <http://www.fdlm.org/fle/article/318/methode.php3>, consulté le 20 mai 2011
4. GERMAIN, Claude (1998) *Le point sur la grammaire*, Paris, CLE International
5. PAGÈS Alain ; PAGÈS-PINDON Joëlle (1987) : *Le français en seconde (grammaire, orthographe, vocabulaire, composition, rédaction)*, Paris, Nathan
6. POUPART, René (1998) : *Aspects de la chanson poétique*, Didier Érudition
7. SALINS, Geneviève-Dominique de (1996) : *Grammaire pour l'enseignement / apprentissage du FLE*, Paris, Didier-Hatier.

EXPÉRIENCES PÉDAGOGIQUES

COMPTE-RENDU DE LA FORMATION NATIONALE « ÉVALUATION DES COMPÉTENCES DES APPRENANTS : DE LA DEFINITION DES OBJECTIFS AUX ACTIVITES DE REMEDIATION »

prof. **Cristina-Maria HETRIUC**,
Colegiul Național « Mihai Eminescu », Suceava

Une équipe de sept enseignants de FLE provenant des zones du département de Suceava qui respectent le critère de la répartition des professeurs en groupes pédagogiques ainsi que l'Inspecteur pour les langues modernes a participé de 7 à 11 décembre 2015, à Botoșani, à la formation nationale « Évaluation des compétences des apprenants : de la définition des objectifs aux activités de remédiation ». C'était une formation organisée par le Centre régional francophone pour l'Europe centrale et orientale (CREFECO) de l'Organisation internationale de la Francophonie (OIF) et le Ministère de l'Éducation et de la recherche scientifique de Roumanie à laquelle ont participé des professeurs de toute la Moldavie. Dans les deux années à venir, d'autres formations ayant la même thématique seront organisées de manière que la majorité des professeurs de toutes de région de Roumanie soit formée pour la mise en œuvre d'une activité d'évaluation formative uniforme. Une attention particulière sera accordée à la démultiplication des informations par les professeurs participants de sorte que les exemples positifs changent des pratiques de classe moins appropriées à une approche moderne du processus évaluatif.

L'évaluation est devenue le moment privilégié, essentiel du processus d'enseignement. C'est la conséquence de l'évolution des mentalités et des politiques dans le domaine de l'éducation et ce mouvement se fonde sur de solides arguments scientifiques et pédagogiques. De nos jours, l'évaluation est directement responsable de la qualité du processus d'enseignement dans sa globalité.

Ces transformations impliquent un changement d'attitude de la part des acteurs du processus d'enseignement et la mise en œuvre des nouvelles stratégies d'enseignement. Il s'agit des efforts conjugués des enseignements afin d'être au courant des nouveautés et des décideurs qui doivent combler ces besoins et offrir aux professeurs les outils de changement.

Alors, le tableau descriptif du contexte d'enseignement comprendrait les points suivants :

- Changement du contexte pédagogique et transformation de l'évaluation dans le principe structurant de l'acte d'enseignement ;
- Nécessité d'un changement d'attitude, de méthodes, d'outils chez les enseignants et les apprenants ;

- Besoin d'offrir aux enseignants les instruments qui les aideraient à transposer ces informations théoriques en pratique et leur offriraient les moyens nécessaires pour les appliquer en classe.

L'intégration de l'évaluation dans le processus d'apprentissage constitue une rupture par rapport aux pratiques traditionnelles et déplace l'accent de l'évaluation sommative vers l'évaluation formative avec des conséquences au niveau de la formulation des objectifs, de l'utilisation des outils et des méthodes. Le clivage « correction/remédiation » s'accroît dans la faveur du dernier et laisse les enseignants un peu démunis quant aux modalités de remédier des erreurs et non pas de les corriger. D'où la nécessité de formation qui fournisse des pratiques nouvelles.

La formation « Évaluation des compétences des apprenants : de la définition des objectifs aux activités de remédiation » a eu une durée de cinq jours, de 7 à 11 décembre 2015. Durant une journée d'études on a travaillé, en groupe ou individuellement, environ sept heures sur des questions théoriques et on a réalisé des tâches pratiques seuls ou en équipe. Le 10 décembre, nous avons eu une demi-journée culturelle et le soir, nous avons participé à un dîner festif durant lequel nous avons pu voir des coutumes et traditions locales liées aux Fêtes d'hiver.

La formation a suivi une progression interne et à la fin on a eu un moment de réflexion sur nos prérequis (nos idées, attentes, informations d'avant le stage) et nos acquis (ce que nous avons découvert et appris durant la formation). La progression interne de la formation a visé le passage de l'auto-positionnement initial, à travers l'acquisition de la terminologie, des savoirs, des savoir-faire et des compétences vers une réflexion autonome, argumentée qui justifie l'utilisation des meilleures méthodes d'évaluation adaptées à notre contexte scolaire et à nos apprenants.

La journée de lundi, le 7 décembre 2015 a été dédiée à l'ouverture officielle et à l'auto-positionnement initial, à la familiarisation avec la terminologie spécifique de l'évaluation et à la définition des quatre types d'évaluation (formative, sommative, pronostique/prédictive, diagnostique), en insistant sur leurs différentes fonctions. L'affirmation de Charles Delorme, « L'évaluation est une prise d'information, en vue d'une décision », nous a aidés à construire une démarche globale de l'évaluation formative qui s'intègre au processus pédagogique, participe à la formation de l'apprenant à travers une remédiation ciblée et différenciée des erreurs. De même, on a appris identifier, à définir et à construire des objectifs pédagogiques en fonction des critères bien établis et bien connus et à décomposer un objectif général en objectifs opérationnels.

Un autre moment de la journée a été consacré à la pédagogie de l'erreur. Pour en tirer le maximum de profit, l'enseignant doit faire obligatoirement une analyse typologique de l'erreur pour arriver à construire des groupes de besoins et au traitement différencié des erreurs.

Mardi, le 8 décembre 2015, on a passé en revue les outils de l'évaluation pour en arriver à une classification au domaine de l'écrit. On est parvenu à une classification fermé/ouvert ou objectif/subjectif et nous avons inventorié et étudié la liste d'activités classées selon un axe fermé/ouvert (du plus fermé, le QCM au plus ouvert, l'analyse et la synthèse). Les outils fermés servent à évaluer des savoirs et des savoir-faire, tandis que les outils ouverts évaluent les savoir-faire et les compétences. Les types d'activités (ouvertes ou fermées) sont des facteurs de différenciation de l'évaluation auxquels s'ajoutent 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.

La liste-inventaire de contrôle s'avère un outil précieux pour les élèves qui peut être utilisée en égale mesure au début et à la fin de l'évaluation.

Un point fort de la journée a été l'étude de la langue des consignes qui doit faire partie des premiers objectifs de la classe de français.

Mercredi, le 9 décembre 2015, on a établi les critères de qualité d'une bonne évaluation qui doit être ciblée, adaptée (au niveau des élèves, à la compétence évaluée, au temps qu'on a sa disposition), progressive, transparente du point de vue du barème. Une activité d'évaluation réussie doit obéir aux critères de validité, d'utilité, de fiabilité, d'objectivité, de représentativité, de discrimination, de transparence. Pour donner la mesure de la complexité d'une activité d'évaluation, on a identifié dix-sept étapes nécessaires à sa conception.

On a réfléchi autour des questions « Pourquoi évaluer l'oral ? » et « Quelles sont les spécificités et des difficultés liées à l'évaluation de l'oral ? » pour arriver aux cinq conditions nécessaires pour qu'un apprenant prenne la parole : il doit avoir quelque chose à dire ; il doit savoir le dire/ l'exprimer ; il doit avoir envie de le dire ; il doit avoir le droit et l'occasion de le dire. On a pu distinguer quatre niveaux dans la production de l'oral et on insiste que, pour débloquent la parole, le comportement de l'enseignant joue un rôle primordial.

Jeudi, le 10 décembre 2015, on a continué par étudier les méthodes de l'évaluation de l'oral et on a introduit les notions d'auto et co-évaluation de l'oral. On a travaillé en équipe pour construire des grilles d'auto-évaluation de l'oral. On peut construire deux fiches différentes en fonction de leur rôle, de guider l'épreuve et de l'évaluer.

On a expliqué la notion de pédagogie de l'erreur et ses douze principes fondamentaux, parmi lesquels on mentionne : l'apprenant a le droit de se tromper, l'erreur doit être considérée comme un symptôme, toutes les erreurs n'ont pas la même importance, toute correction ne sera pas forcément immédiate, la remédiation n'est pas une simple redite. Ensuite, on a travaillé individuellement à corriger et a noter une lettre-production écrite et on a étudié l'origine de l'écart de notation. De même, on a expliqué l'importance de l'annotation et des codes pour l'apprenant qui doit, à partir du symbole représenté par l'annotation, corriger son erreur.

On a passé un agréable après-midi culturel en visitant le musée « Mihai Eminescu » d'Ipotesti.

Durant le dernier jour de formation, vendredi, le 11 décembre 2015, on a passé en revue les différentes manières d'annoter une épreuve. Les annotations ne seront ni difficiles à comprendre, ni trop vagues ("peut mieux faire", "mal dit"), ni trop abondantes, ni impersonnelles. Nous les adapterons au destinataire, c'est à lui que nous nous adresserons, vu qu'en général il ne relit pas sa copie. Les annotations doivent inciter l'apprenant à s'auto corriger. Elles doivent proposer des directions de travail précises, des conseils. Elles constituent une ouverture vers une remédiation.

Le dernier volet de la formation a porté sur la motivation des apprenants. On a constaté l'existence d'un cercle vertueux/vicieux entre l'amélioration des performances et la motivation ; on a essayé de réaliser une typologie des apprenants. Le formateur a présenté douze pistes pour soutenir la motivation et vingt-six pratiques de classe.

Le stage finit par l'évaluation des participants au stage, du formateur et par la remise des attestations de participation.

À travers les activités proposées, cette formation a atteint plusieurs points importants du processus évaluatif. Parmi ceux-ci, on peut mentionner la distinction entre l'évaluation formative et l'évaluation sommative (la première entend s'intégrer et participer à la formation de l'apprenant tandis que la deuxième se contente d'effectuer un constat de réussite ou d'échec), l'évaluation normative et l'évaluation critériée (cette dernière cherchant positionner l'apprenant par rapport à des critères bien établis auparavant), l'analyse typologique de l'erreur qui permet de passer de l'individualisation à la différenciation, l'impérativité de substituer des groupes de besoins aux groupes de niveaux qui sont évolutifs, favorisent les

interactions et ne stigmatisent personne, le guide de relecture ou l'inventaire de contrôle que tout enseignant pourrait proposer à son apprenant pour ce celui-ci améliore sa production, ensuite l'importance d'évaluer des savoir-faire et des compétences et non pas des savoirs et finalement comment mettre en œuvre une pédagogie de l'erreur qui avère son utilité.

De même, la qualité des matériels mis à la disposition des participants et la manière intéressante de présentation constituent les autres points forts de la formation.

Je vais détailler seulement deux des problématiques ci-dessus car elles sont complexes et englobent d'autres points essentiels : comment intégrer l'évaluation dans une démarche globale pour qu'elle devienne formative et dans quelle mesure l'analyse typologique de l'erreur permet la différenciation et dans quelle mesure leur remédiation entraîne un très grand nombre d'apprenants.

L'évaluation commence dès la formulation de l'objectif et elle vérifie si l'apprenant progresse et s'approche de celui-ci. S'ensuit l'identification et l'évaluation des prérequis. Si les prérequis sont insuffisants pour passer à l'enseignement, on commence la phase de remédiation qui confère à l'évaluation son caractère formatif. L'enseignant doit faire le constat des erreurs individuels, l'analyse typologique des erreurs constatées et commencer leur traitement différencié. De cette manière, on s'assure que chaque apprenant recevra une réponse adéquate à ses problèmes et qu'on lui proposera des activités adaptées à ses besoins. L'approche formative de l'évaluation fait appel à deux pédagogies complémentaires : la pédagogie différenciée et la pédagogie de l'erreur. Dans cette perspective, l'erreur est un symptôme et il ne suffit pas de la corriger, il faut y apporter remédiation.

C'est cette dernière phrase qui résume, selon moi, le principal point fort de la formation et le principal gain des participants. Nous avons appris à exploiter l'erreur, à l'assumer et à la traiter comme si elle était une opportunité offerte aux enseignants pour différencier les élèves et les rendre responsables de leurs réussites.

J'ai l'intention de changer plusieurs de mes habitudes en classe et les faire remplacer par les bonnes pratiques qui nous ont été présentées durant la formation. Je traiterai différemment les erreurs, fait qui aura comme conséquence l'encadrement des élèves dans des groupes de niveaux, j'utiliserai la liste-inventaire de contrôle et j'accorderai plus d'importance à la conception d'une épreuve d'évaluation.

En premier, j'essayerai de tirer le maximum de profit des principes de la pédagogie de l'erreur et de la pédagogie différenciée. Après la correction des épreuves et le constat des erreurs individuelles, je ferai une analyse qui me permettrait de classer, d'encadrer les erreurs dans quelques domaines bien précis et de commencer la phase de remédiation différenciée. Les élèves seront groupés en fonction des erreurs, fait qui va aboutir à la constitution des groupes de besoins. Je proposerai à chaque groupe des exercices de remédiation particularisés, personnalisés. Je pense que le taux de réussite sera ainsi plus élevé. Dans un temps plus court, je remédierai des erreurs variées. De plus, j'épargnerai les élèves de ces moments ennuyants où ils sont obligés d'entendre plusieurs fois une chose qu'ils connaissent déjà très bien. En échange, je les placerai dans des groupes qui favorisent les interactions, ne stigmatisent personne et sont efficaces pour tous. Je suis consciente que cette démarche impose un temps plus long de préparation et des supports plus variés, mais les bénéfices dépassent de loin des inconvénients.

Une deuxième démarche très facile à mettre en pratique et à utiliser est le guide de lecture-inventaire de contrôle. Avec les modifications nécessaires, cet outil pourra être utilisé soit au début, soit à la fin de l'activité d'évaluation. J'aimerais que mes élèves arrivent à maîtriser des listes adaptées aux situations de production écrite (lettre amicale, lettre formelle, page de journal, article, essai argumentatif) et que, durant une épreuve certificative, ils s'en rappellent les principes de réussite et qu'ils soient capables de s'auto-corriger.

Troisièmement, j'accorderai plus de temps à la conception de l'épreuve d'évaluation. J'aimerais que dorénavant, l'évaluation devienne un guide pour les apprenants, qu'ils sachent vraiment ce qu'ils ont encore à apprendre ou quels sont leurs points forts et faibles, qu'elle fasse la différence entre les élèves qui ont atteint les objectifs visés et les autres. Apparemment, facile à construire pour un enseignant, une épreuve d'évaluation qui obéisse au principe de représentativité puisse s'avérer très difficile à concevoir. De même, je me propose de toujours respecter la progression interne et de toujours aller plus loin, avec les étapes de la remédiation ciblée et différenciée et de la décision de la programmation.

Finalement, je privilégierai la perspective critériée, fait qui signifie que je pourrai attribuer la note maximale à une production comportant des erreurs et que je positionnerai l'apprenant par rapport à ce qu'il a étudié et par rapport à l'objectif évalué.

Je pense pouvoir m'approprier ces principes. Certains peuvent s'appliquer immédiatement (liste-inventaire de contrôle), d'autres (phase de remédiation ou de programmation) constituent des objectifs qui seront appliqués lors d'un semestre d'école.

Un mois plus tard, au moment de la rédaction du rapport, j'ai eu le temps de réfléchir aux informations et activités de la formation. Je les ai reprises, appropriées tant pour rédiger ce rapport que pour mettre en œuvre une stratégie de démultiplication. Les découvertes du moment de la formation ont été renforcées, j'ai aperçu l'importance d'autres problèmes auxquels je n'avais pas réfléchi durant la formation.

L'activité d'évaluation s'est avérée plus riche et plus compliquée que je n'avais pensé, mais si elle est abordée dans une perspective correcte et qu'elle soit bien appliquée, elle apporte de nombreux bénéfices à l'enseignant et à l'apprenant.

Le perfectionnement de cette activité est de longue haleine, mais petit à petit, tout en identifiant les priorités et en essayant de changer en premier les choses qui ne vont pas et les erreurs qui sautent à l'évidence, on réussira à proposer à nos élèves une activité d'évaluation vraiment formative.

ÉTUDES THÉORIQUES

L'ORTHOGRAPHE DU FRANÇAIS, UN DÉFI À RELEVER

prof. **Silvia BALTĂ**
Colegiul « Maria Rosetti », Bucuresti

Dans un environnement historique de plus en plus favorable à l'échange, l'apprentissage des langues étrangères est devenu une nécessité. Apprendre une langue étrangère signifie avoir des connaissances et maîtriser, à des degrés variés, ses différents compartiments, à savoir la phonétique, l'orthographe, le lexique, la morphosyntaxe, la sémantique et la pragmatique.

Le français, langue de culture et instrument de diffusion dans un grand nombre de pays, est devenu de nos jours l'une des langues les plus apprises au monde. Apprécié pour sa sonorité, pour le fait d'être la langue officielle d'un pays puissant avec une longue tradition dans la culture européenne, le français n'est pas une langue facile à apprendre. Son orthographe, par exemple, met les apprenants, qu'ils soient natifs ou pas, à des rudes épreuves. Rappelons-nous que, parmi les inventions de l'humanité, celle de l'écriture est l'une des plus importantes. Ses origines remontent à une époque très éloignée à laquelle la plupart de nos contemporains ni pensent plus, car l'acte d'écrire est à présent une action qu'ils accomplissent presque quotidiennement. N'oublions toutefois que l'écriture a évolué à travers les millénaires et qu'elle représente une sorte de matérialisation de certaines langues parlées et, par là, de la pensée.

L'histoire de l'écriture est sans doute fascinante¹. L'invention de l'alphabet marque un moment crucial dans le développement de l'écriture. C'est grâce aux Phéniciens, des marchands et des voyageurs renommés, que nous parlons aujourd'hui d'alphabet ou d'écriture alphabétique. Inventé au XIV^e siècle av. J.-C., l'alphabet phénicien finit avec les dessins et les pictogrammes utilisés auparavant et impose un autre type de fonctionnement de l'écriture. Cette fois-ci, le travail des scribes devient plus facile, car avec un nombre réduit de signes ils

¹ Les spécialistes soutiennent qu'elle a commencé à Sumer, il y a cinq mille ans. Sur le territoire de la Mésopotamie, l'invention des caractères cunéiformes, retrouvés sur des tablettes d'argile, est née d'une nécessité, celle d'avoir des livres de comptes. En Égypte, les hiéroglyphes, appelées aussi l'« écriture des dieux » (du grec *hieros*, « sacré », et *gluphein*, « graver »), dont le représentant est Thot, ont permis « aux anciens Égyptiens de consigner leur propre histoire, d'établir des listes de leurs souverains, de raconter les événements importants, mariages royaux ou batailles (Jean, Georges, *L'écriture mémoire des hommes*, Paris, Découvertes Gallimard « Archéologie », 1987, p. 30). À part ces fonctions, les hiéroglyphes ont été des instruments qui servaient à compter, à rédiger des contrats commerciaux ou de mariage, à établir des lois pour le bon fonctionnement de la communauté et, inévitablement, à écrire des textes littéraires. En Chine, l'écriture née vers le II^e millénaire av. J.-C. (*Ibidem*, p. 45) a probablement eu les mêmes fonctions. L'écriture chinoise qu'on pratique aujourd'hui est restée fidèle à ses origines malgré les simplifications apportées au long des siècles.

arrivent, en principe, à tout écrire. D'autres alphabets voient le jour dans les siècles suivants, inspirés du modèle phénicien, mais adaptés ou enrichis, comme c'est le cas de l'alphabet grec, avec des lettres pour représenter les voyelles, absentes des langues sémitiques (l'arabe, l'hébreu). Dans ces nouveaux alphabets sont rédigées tout d'abord les pages de l'Ancien Testament (en araméen ou en hébreu), ensuite leurs traductions en grec et en latin.

Plusieurs types d'écriture sont inventoriés de nos jours, chacun ayant ses particularités : l'écriture alphabétique (en théorie, chaque lettre ou graphème est employée pour un phonème), l'écriture syllabique (ou syllabaire où chaque signe représente une syllabe) et l'écriture logographique (chaque signe représente un mot). Pour ce qui est de l'écriture alphabétique ou des écritures alphabétiques, pour mieux rendre compte de la diversité des alphabets créés jusqu'à présent, celle-ci n'illustre qu'en partie la définition proposée ci-dessus, car le rapport biunivoque entre les graphèmes et les phonèmes ne caractérise pas tous les systèmes linguistiques. Il y a des langues qu'on appelle « transparentes » où le rapport biunivoque est très bien représenté telles que l'italien, l'espagnol ou le roumain, mais il y a aussi des langues « opaques » où ce rapport est très peu présent comme par exemple en anglais ou en français. Cela entraîne inévitablement, dans l'apprentissage de l'écriture et de la lecture de ces langues, un effort cognitif largement différent.

Après des siècles où l'écriture a été réservée aux moines, au monde ecclésiastique en général, étant au service de la parole sainte et de l'Église, elle commence peu à peu à entrer dans les maisons de l'aristocratie. L'invention de l'imprimerie a contribué significativement à la laïcisation de l'écriture. Au XIX^e siècle, avec l'apparition des écoles publiques dans les pays européens, un nombre important de personnes, y compris celles provenant des classes populaires, ont accès à l'enseignement en langue maternelle. L'étude systématique des langues donne des résultats mais les efforts des apprenants sont plus grands pour les uns que pour les autres. Le degré de difficulté varie en fonction de la nature du passage de l'oral à l'écrit, des évolutions phonétiques qui entraînent parfois la création de nouveaux graphèmes, de la norme orthographique en vigueur sur un territoire donné.

Écrire dans une langue suppose à la fois un double effort cognitif (au moins) qui vise le contenu (les idées et leur formulation linguistique) et la forme du contenu (l'orthographe). L'importance de la norme orthographique dans la société contemporaine (européenne et française, pour ne donner qu'un seul exemple) est majeure. À part son rôle d'instrument de culture et civilisation, l'écriture est « un instrument social »¹, et l'orthographe « un atout précieux dans un curriculum vitae »², voire « un critère de sélection sociale »³. C'est la raison pour laquelle l'orthographe jouit d'une certaine importance dans les systèmes d'enseignement européens. Elle est devenue un critère d'évaluation qui est toujours pris en compte lors des examens ou tout autre type d'épreuve écrite. Pourquoi accorde-t-on à l'orthographe manuelle une telle importance aujourd'hui, quand on pourrait mieux insister sur le fond que sur la forme de nos écrits ou faire appel à la nouvelle technologie et aux correcteurs orthographiques ? C'est tout simplement parce que ses machines inventées par les hommes ont la mission de simplifier nos vies et non de remplacer une activité qui est consubstantielle à l'acte de pensée⁴. Par sa nature, le cerveau humain fonctionne à base d'essais et de choix entre plusieurs possibilités de réponse. En plus, les écarts qui existent entre les pouvoirs

¹ Catach, Nina *et alii*, *L'orthographe française. Traité théorique et pratique avec des travaux d'application et leurs corrigés*, Paris, Nathan, 1992, p. 24.

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. 7.

³ *Ibidem*, p. 17.

⁴ Bouchard, Pascal, *Anti-manuel d'orthographe. Éviter les fautes par la logique*, Paris, Victoires Éditions, 2010, p. 13.

d'achats des familles de nos élèves nous empêchent de renoncer à la « plume » et de passer définitivement au multimédia.

L'intérêt pour l'orthographe semble diminuer les dernières décennies. Même dans les institutions scolaires de Roumanie on a l'impression que l'orthographe du français et son principal (et traditionnel) outil d'évaluation, la dictée, jouit de peu d'intérêt de la part des enseignants et des apprenants. On perd de vue le fait que l'orthographe « est bien plus qu'une transcription »¹. Elle a sûrement un rôle important « dans les activités de la langue écrite » et représente un « indicateur (...) de la capacité métalinguistique » qui aide à bien segmenter la chaîne du discours, à conférer du sens aux unités lexicales et à mieux comprendre les rapports morphosyntaxiques. C'est également une voie qui sert à « clarifier la distance entre la langue orale et la langue écrite »², l'une des causes principales des erreurs orthographiques en français.

L'orthographe a été définie de manières différentes par les spécialistes du domaine, mais chacune de ces définitions rend compte du fait qu'il s'agit d'un système d'écriture devenu norme graphique pour une communauté donnée qui assure le passage des unités phonique adressées à l'ouïe à des unités graphiques destinées à être vues. Cette fonction d'archivage de la parole se réalise selon des principes différents dans les langues écrites. D'où plusieurs types d'orthographe et leurs degrés variés de difficulté. Parmi ces types d'orthographe, celle du français semble être l'une des plus difficiles³. D'où vient alors cette difficulté ?

Les difficultés de l'orthographe du français trouvent leur origine dans l'histoire de la langue, une histoire qui commence au XVI^e siècle avec les premières grammaires et qui se fixe un siècle plus tard avec le programme de l'Académie française⁴. Mais l'origine ancienne de l'orthographe ne justifie pas les problèmes auxquels les gens du XXI^e siècle, notamment les élèves et parfois les adultes, se heurtent au moment où ils doivent écrire en français. Cela s'explique par l'immobilisme, donc par le manque de réformes dans le domaine orthographique. Depuis la fin du XIX^e siècle, époque de la maîtrise de l'orthographe, presque rien n'a changé dans ce « figement graphique ». Or, cette situation accentue l'écart entre la langue écrite et la langue parlée. S'il est vrai que l'écrit n'évolue pas au même rythme que l'oral, il n'est pas moins vrai que des mesures de « rattrapages » doivent être prises « pour maintenir la cohérence du système en même temps qu'une cohésion entre les locuteurs »⁵. Bref, l'orthographe du français est le résultat du fossé qui s'est créé entre la langue orale et la langue écrite.

Les recherches en phonétique et en orthographe tirent un signal d'alarme sur trois phénomènes qui risquent de rendre plus complexe l'écriture du français, à savoir la simplification du système phonologique au niveau consonantique, mais surtout au niveau vocalique, l'existence du schwa et des pièges orthographiques qui augmentent encore plus le nombre de graphies complexes⁶. Le principal défi dans la relation oral/ écrit ou lecture/

¹ 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. 196.

² *Ibidem*, p. 196, 197.

³ Les spécialistes ont réalisé un classement de quelques langues européennes selon le degré de transparence (encodage et décodage) de leurs orthographe. Il semble que le finnois ait l'orthographe la plus transparente, ensuite viennent l'espagnol, l'italien, le grec et l'allemand ; le néerlandais est inclus dans la troisième catégorie, le français et le danois dans la quatrième et, finalement, l'anglais dont l'orthographe est la plus opaque (*apud* Legros, Georges et Moreau, Marie-Louise, *Op. cit.*, p. 12).

⁴ Luzzati, Daniel, *Le français et son orthographe*, Paris, Didier, Collection dirigée par J.-C. Beacco, V. Castelletti, J.-L. Chiss, 2010, p. 121-122.

⁵ *Ibidem*, p. 69.

⁶ *Ibidem*, p. 39.

écriture renvoie à la relation phonème/ graphème. C'est le grand obstacle que les apprenants étrangers doivent surmonter, après avoir compris qu'ils ont affaire à une « orthographe opaque »¹ qui ne repose pas sur la régularité du système comme en italien, en espagnol ou en roumain, mais sur la non correspondance entre phonèmes et graphèmes, dans le sens qu'un phonème peut être transcrit par plusieurs graphèmes, ce qui augmente la confusion, voire l'insécurité orthographique. Autrement dit, le français est le résultat d'une action de conciliation entre deux grands principes orthographiques, à savoir le principe phonographique et le principe sémiographique. Pour le premier, il s'agit de faire correspondre à chaque son de la langue orale une seule lettre, tandis que pour le second, le but est d'attribuer à un son plusieurs images graphiques ou graphèmes afin de mieux distinguer les mots dits homophones.

Le « déséquilibre phonographique »² entre le nombre de phonèmes (35) et le nombre de graphèmes (130-175) qui caractérise le français entraîne une polyvalence graphique difficile à gérer par tout apprenant de la langue. Pour ce qui est du principe sémiographique, les graphies étymologiques ou anciennes, les apparentements lexicaux et les homophones grammaticaux sont sources de nombreuses difficultés et, par-là, d'insécurité.

Dépasser toutes ces difficultés exige beaucoup de temps et un investissement personnel soutenu de la part des apprenants et des enseignants. La maîtrise de l'orthographe demande des compétences phono-graphémiques, lexicales, morphologiques et sémantiques et des capacités cognitives³. Y arriver suppose la mise en œuvre des stratégies d'écriture dont parle Michel Fayol⁴, à savoir : 1) la transcription phonème-graphème / 2) les analogies morphologiques / 3) l'utilisation implicite de régularités orthographiques / 4) le recours à des règles apprises de type flexionnel ou de type dérivationnel.

Le lien qui s'est développé à partir du XIX^e siècle entre orthographe et grammaire scolaire complique encore plus l'accès à l'écrit. Le passage par l'enseignement de la grammaire est devenu obligatoire dans l'enseignement/ apprentissage de l'orthographe du français et les statistiques montrent que ce type d'approche a des résultats peu satisfaisants. D'une part, l'acquisition de la lecture et de l'écriture se fait plus lentement que dans les langues à orthographe transparente, d'autre part, le nombre d'élèves en difficulté augmente.

La logique de l'orthographe dont parlent certains linguistes⁵ ne semble pas être logique pour la plupart des francophones qui ne sont pas des experts de la langue et de son histoire, celle-ci alimentée d'« un résidu d'incohérences »⁶. Des simplifications de l'orthographe⁷ par

¹ Fayol, Michel, « Les difficultés de l'orthographe » dans *Sciences Humaines*, numéro spécial, 2003, p. 52.

² *Apud* Legros, Georges et Moreau, Marie-Louise, *Op. cit.*

³ Cerciati-Martzy, Céline et Denis-Leon, Bernadette, *Associations et dissociations entre orthographe lexicale et grammaticale et compétences cognitives*, [en ligne]. Mémoire soutenu à l'Université Paris VI « Pierre et Marie Curie », sous la direction de Michel Fayol, 2012, p. 26-34.

⁴ *Apud* Julian, Marine et Menard, Rose, *L'acquisition du vocabulaire et de l'orthographe. Le cas des suffixes « eau » et « ette »* [en ligne]. Mémoire soutenu à l'Université « Joseph Fourier » Grenoble, sous la direction de Catherine Brissaud, 2012, p. 10.

⁵ Voir à titre d'exemple l'ouvrage de Colignon, Jean-Pierre, *L'orthographe, c'est logique !*, Paris, Albin Michel, Michel, 2003.

⁶ *Apud* Masson, Michel, *L'orthographe : guide pratique de la réforme*, Préface de Jean-Claude Barbarant, Paris, Paris, Éditions du Seuil, 1991, p. 24.

⁷ Voilà quelques opinions des adeptes de la réforme : « Le français aurait pourtant, davantage que les autres langues, besoin de simplifier une écriture par nature bien plus complexe que celle de l'allemand, du portugais ou de l'espagnol, d'autant que toutes ces langues sont en concurrence et que leur facilité d'appropriation influe sur leur diffusion » (Luzzati, *Op. cit.*, p.156), « (...) qu'est-ce que l'orthographe ? (...) l'écriture est une invention merveilleuse - sans doute la plus importante de l'humanité - et c'est pour cela qu'on l'enseigne, mais, dans le cas du français, contrairement à ce qui se passe pour l'italien, cette invention pose des problèmes à quantité

par la suppression des aspects non fonctionnels et, dans la mesure du possible, un ralliement à la langue parlée s'imposent afin d'éliminer l'effet d'étrangeté de l'écrit sur les natifs et les non natifs qui apprennent le français soit en milieu homoglotte, soit en contexte alloglotte.

Les rectifications de 1990, sujet de vifs débats dans toute l'espace francophone, ne répond pas à tous les besoins de changement, mais c'est un premier pas vers une réforme qui se laisse attendre et qui fera un jour la vie des locuteurs du français un peu meilleure. Ces rectifications, proposées par le Conseil supérieur de la langue française, concernent les aspects suivants:

- A. le trait d'union et la soudure,
- B. le pluriel,
- C. le tréma et les accents,
- D. la simplification des consonnes doubles,
- E. l'accord du participe passé¹.

Elles visent la modernisation de la langue par la simplification de la norme orthographique et un ralliement aux réformes mises en œuvre pour d'autres langues européennes telles que l'espagnol ou l'allemand. La mise à jour de l'orthographe du français est indispensable à une époque où l'écart entre la langue orale et la langue écrite est devenu si grand de sorte que les francophones ont le sentiment de parler et d'écrire en langues différentes. Or, il ne faut pas oublier que toute langue écrite est fondamentalement ancrée dans la langue orale. En plus, ce sentiment est renforcé par la complexité des règles orthographiques et de leurs nombreuses exceptions. La réduction du nombre d'exceptions ou de pièges² faciliterait le travail des apprenants et, dans le contexte de la baisse d'intérêt pour la francophonie, constituerait, peut-être, une source de motivation dans l'apprentissage du français.

BIBLIOGRAPHIE

1. BOUCHARD, Pascal, *Anti-manuel d'orthographe. Éviter les fautes par la logique*, Paris, Victoires Éditions, 2010.
2. COLIGNON, Jean-Pierre, *L'orthographe, c'est logique !*, Paris, Albin Michel, 2003.
3. FAYOL, Michel, « Les difficultés de l'orthographe » dans *Sciences Humaines*, numéro spécial, 2003, p. 52-55.
4. LUZZATI, Daniel, *Le français et son orthographe*, Collection dirigée par J.-C. Beacco, V. Castelotti, J.-L. Chiss, Paris, Didier, 2010.
5. MASSON, Michel, *L'orthographe : guide pratique de la réforme*, Préface de Jean-Claude Barbarant, Paris, Éditions du Seuil, 1991.
6. http://dumas.ccsd.cnrs.fr/docs/00/75/92/41/PDF/MEM_ORTHO_2012_CERCIAT_Celine-DENIS-LEON_Bernadette.pdf
7. http://dumas.ccsd.cnrs.fr/docs/00/75/28/98/PDF/Julian_Menard.pdf
8. <http://www.orthographe-recommandee.info>

d'usagers. Alors, pourquoi ne pas la rendre plus efficace ? (...) Car l'écriture est faite pour l'homme et non l'homme pour l'écriture ! » (Masson, *Op. cit.*, p. 18-19).

¹ Cf. <http://www.orthographe-recommandee.info>

² Les pièges sont nombreux en français. Rappelons quelques-uns : la lettre « s » non prononcée à la fin des mots, les lettres muettes, les voyelles nasales, les mots en /o/, les mots en /i/, les mots masculins qui ressemblent à des mots féminins, le son /f/, le son /k/, les mots en /e/ (ai, ais, ait, et), les consonnes doubles etc.

LE JEU DIDACTIQUE VALEURS PSYCHO-LINGUISTIQUES ET SOCIALES

prof. **Margareta BINEATA**
Scoala Gimnaziala N. 81, Bucuresti

Le jeu vu comme activité essentiellement humaine, consciente et ayant un but quelconque (différent donc des ébats instinctifs des animaux) a fait le sujet de plusieurs études générales, qui se trouvent à la croisée de la philosophie, de l'anthropologie, de la sociologie et de l'histoire des traditions et des mentalités. Ce sont des ouvrages qui ont essayé, d'une façon ou d'une autre, avec des perspectives différentes, parfois contradictoires, d'établir une définition de cette activité, ainsi que son rôle, ses particularités et ses fonctions. Parmi les plus importants il y a **Homo ludens**, essai sur la fonction sociale du jeu de **J. Huizinga**, qui, malgré la vision sociologique manifeste, reste une dissertation philosophique et littéraire sur le rôle fondamental du jeu et de l'esprit du jeu dans l'histoire des sociétés et des cultures, ainsi que dans l'évolution des mentalités. Dans le même style on pourra lire dans le volume de l'Encyclopédie de la Pléiade, consacré au « Jeux et Sports » l'essai de Georges Gusdorf sur **L'esprit des jeux**. En s'appuyant sur l'affirmation de Schiller « l'homme n'est pleinement homme que lorsqu'il joue », Gusdorf affirme que le jeu « n'est pas la négation pure et simple, la dérision du sérieux, du travail et de la loi, mais bien plutôt le signe et le gage de la réconciliation, au sein du destin individuel et social, entre la norme et l'exception, entre la nécessité et la liberté. Le jeu est le sel de la civilisation ». Le jeu didactique, lui aussi, dans son déroulement et ses ressorts intimes fait preuve de ces caractéristiques que les chercheurs déjà mentionnés ont illustrées de façon éloquente.

La parole, l'interaction verbale et les composantes psychologiques et affectives sont intimement liées et constituent le moteur qui met en marche tous les ressorts du jeu didactique. Les élèves ne se parlent plus seulement en tant que simples camarades de classes tantôt moqueurs, tantôt affectueux, ils se parlent en tant que partenaires, coéquipiers unis par la difficulté de la même tâche ou bien adversaires, animateurs ou simples spectateurs. Dans le feu de l'action et du plaisir de la participation, ils commencent petit à petit à manier plus facilement des structures grammaticales et lexicales et des actes de langage: « continue », « à vos places », « tu as gagné », « tu triches », « tu es pénalisé », « je jouerais comme ça à ta place ». Ce sont toujours ces structures qui animent et donnent du sens aux jeux de mouvement pratiqués en équipes: « ici », « donne », « plus vite », « plus lentement », « regarde! » « à gauche », « à droite ».

Dans le déroulement d'une activité ludique il y a une corrélation intime entre **parole, jeu, action et implication psycho-affective**. C'est ainsi qu'en parlant, en jouant et en exprimant leurs propres sentiments, les élèves se voient dans la situation d'utiliser grammaire et lexique dans un contexte plus naturel, plus proche d'une situation communicative en langue maternelle. **André Lamy** affirmait à juste raison dans **Jeu, langage et créativité** le fait que la connaissance de ce qu'on dit quand on joue contient en soi une réalité grammaticale. **Il n'y a donc pas d'une côté la grammaire et de l'autre la parole ludique mise en actes, mais l'une se dégage de l'autre, s'alimentant mutuellement.**

Plus récemment encore, Haydée Sylva, une spécialiste du jeu en tant qu'outil pédagogique, est d'avis que pour le bon fonctionnement d'une activité ludique il faut respecter quelques **conditions** qui relèvent de la psychologie collective de la classe, de celle individuelle (de l'apprenant) et de l'attitude du professeur envers ce type de démarche. La réalisation du jeu doit donc avoir lieu dans ce qu'on appelle le **contexte ludique**, c'est à dire "tout ce qui entoure le jeu et le détermine". L'atmosphère, la préparation préalable des

joueurs, le matériel nécessaire au jeu, les spectateurs impatients, une récompense, voilà des circonstances qui éveillent la motivation interne des élèves. Haydée Sylva affirme à vraie raison que tout ce préambule s'avère inutile si le professeur ne s'assume lui aussi une attitude ludique, car « les apprenants ne seront jamais dupes d'un jeu auquel l'enseignant ne croit pas ». Pour une véritable efficacité, le jeu doit être soigneusement choisi et inséré dans la séquence didactique, afin de servir de support pour introduire et reprendre des notions. Voilà pourquoi l'enseignant n'introduira pas le ludique d'une façon décorative ou seulement comme divertissement, mais comme moyen de renforcer des connaissances, tout en étant persuadé de la valeur formative d'une telle activité.

La classe de français langue étrangère s'avère être une discipline scolaire privilégiée en ce qui concerne la diversité des jeux possibles et du matériel choisi, qui peut aller de la simple parole aux supports les plus variés: textes, images, documents, feuilles de papier, couleurs, objets de la classe. A cet effet, Haydée Sylva observe que cette diversité offre évidemment beaucoup d'avantages, mais, malheureusement, pas toujours des pistes claires sur la voie à suivre: voilà pourquoi, face à un éventail si hétérogène, l'enseignant « doit bien connaître les diverses structures ludiques et gérer le contexte ».

C'est toujours elle qui est d'avis qu'il faut bien se munir en classe de FLE « de supports robustes, séduisants et polyvalents », censés d'obtenir des réactions positives chez les élèves. C'est donc la **fonction plaisir**, évoquée aussi par Debyser qui entre en équation, en stimulant la motivation des enfants **d'apprendre en jouant**, à travers la manipulation des objets, la compétition et la collaboration avec les copains, dans un climat d'émulation et d'auto-dépassement.

Le jeu ne sera pas réussi si le professeur ne tient pas compte des implications psycho-affectives du jeu comme outil pédagogique en classe. Pour éveiller **la curiosité, le désir et la motivation**, les principaux moteurs d'un apprentissage de qualité, l'enseignant ajoutera toujours une dose de mystère au jeu, en le renouvelant au fur et à mesure, si possible. La diversification du matériel utilisé en classe exige d'être accompagnée d'une diversification des structures ludiques mises en œuvre. Un truc ludique au début séduisant pour la classe peut se transformer, à force d'avoir été longuement utilisé en routine: un professeur qui se contente, par exemple, d'utiliser invariablement en classe un joli jeu de conditionnement comme "Les fruits", risque de le transformer petit à petit dans une activité ennuyeuse et mécanique. L'enseignant devrait trouver des modalités variées de conditionnement, allant de la petite conversation situationnelle quotidienne (« Qui est l'élève de service? », « Le combien sommes-nous aujourd'hui », « Comment allez-vous? »), à de petits jeux d'entraînement variés, qui seront alternés et adaptés à la situation de la classe pour ne pas se transformer en routine.

Concrètement, le professeur veillera à la création d'une atmosphère propice au jeu, où cette activité sera le déclencheur de l'intérêt et de la motivation. Le meilleur résultat d'une telle démarche sera visible quand les apprenants vont manier d'une façon naturelle et dégagée des structures langagières en langue étrangère, ou bien quand ils seront capables de faire des corrélations entre une notion enseignée, apparemment nouvelle, et la même structure qu'ils ont employée sans le savoir dans une chanson ou dans un jeu: par exemple, des verbes au passé composé, un impératif, un adjectif de couleur, une expression figée.

Les stratégies d'enseignement basées sur le ludique prouvent leur efficacité si elles développent chez l'élève pas seulement la volonté d'apprendre, mais aussi ce que Haydée Sylva appelait **attitude ludique**, qui « est faite d'implication et de distance, de participation et d'esprit critique ». La spécialiste est d'avis que cette attitude ambivalente du joueur face à la tâche proposée représente « ce qu'il y a de plus valorisé dans une activité ludique. » Ainsi le jeu devient-il **source de progrès**, car il rend les élèves capables de s'adonner entièrement à l'activité d'apprentissage, avec intérêt et enthousiasme, tout en gardant l'esprit léger face aux

échecs de parcours. Le jeu cessera donc d'être un simple passe-temps ou un bouche-trou, car il **s'intègre pleinement, avec des objectifs clairs et cohérents, à la séquence pédagogique.**

Même s'il est centré sur l'action et le dynamisme aussi que sur l'amusement et la détente, un bon jeu ne négligera jamais les aspects tenant d'une bonne communication. A cet effet seront donc respectés les **postulats de l'approche communicative**: centration sur l'apprenant, prise en compte de ses besoins et ses intérêts, exploitation de l'erreur, progression en spirale.

Au plaisir que peut prendre l'apprenant durant une activité ludique bien menée peut s'ajouter celui de l'enseignant, lorsqu'il constate qu'il a inscrit le jeu avec succès au cœur d'une démarche pédagogique originale, libre des contraintes imposées par les manuels, mais tout à fait libre d'y revenir.

Contrairement à l'idée générale (et préconçue) que le jeu en classe de langues n'est que le camouflage des activités scolaires arides ou la bien méritée détente avant les vacances, ce genre d'activités stimule les compétences linguistiques des élèves, leurs habiletés, leur spontanéité, leurs capacités de socialiser et de construire un partenariat avec leurs copains, en rendant meilleures leurs capacités d'expression orale ou écrite dans un contexte tout à fait nouveau, dominé par le désir de l'action et de l'affirmation plénière de soi-même.

Tout en définissant le jeu didactique avec une métaphore bien réussie, Haydée Sylva considère que ce type de démarche "n'est pas un prêt à porter pédagogique" rigide et immuable: il doit être toujours renouvelé, remis en question, perfectionné. Ainsi le jeu motivera-t-il l'élève, en éveillant sa curiosité et son désir d'autodépassement, en l'engageant toujours plus loin « sur un sentier riche de trésors et de surprises ».

BIBLIOGRAPHIE

1. CARE, J.M., « Jeu de rôles », Le français dans le monde, n°176
2. DEBYSER, Francis, « Dramatisation, simulation, jeu de rôles » (Le français dans le monde), n°123, 1976
3. AUGÉ, Hélène, Borot, Marie-France, Vielmas, Michèle, « Jeux pour parler, jeux pour créer », CLE International
4. CAILLOIS, Roger, « Les jeux et les hommes », Paris, Gallimard, 1958

QUELQUES REFLEXIONS SUR LA CULTURE CANADIENNE ET SUR LE QUEBEC

prof. **Loredana CHELBA**,
Liceul Tehnic Rădăuți, Suceava

1.1 Perspective géographique

La géographie du Canada est vaste et diversifiée. Occupant la plus grande partie de la portion nordique du continent nord-américain, le Canada est le deuxième plus grand pays au monde, en termes de superficie totale, après la Russie.

On trouve à l'est l'Océan Atlantique, à l'ouest l'Océan Pacifique, au nord l'Océan Arctique et au sud les États-Unis. Le Canada s'étend sur 9984670 km². C'est le pays qui s'étend sur six fuseaux horaires et qui a le littoral le plus long de tous les pays. Cela permet l'épanouissement du commerce que ce soit dans l'est ou dans l'ouest du pays. Le port canadien le plus achalandé est d'ailleurs celui de Vancouver, situé sur la côte ouest du pays, suivi par celui de Montréal, le port intérieur le plus important au monde.



Le Canada est une mosaïque de régions, qui s'étend des montagnes escarpées de l'Ouest, aux communautés agricoles des Prairies, au centre politiques et industriel de l'Ontario, à la culture française moderne du Québec, aux communautés de pêche pittoresque de la côte est en passant par tout le reste. La beauté et la diversité du Canada sont des icônes de ce que le Canada est devenu.

La partie la plus grande du pays est couverte des plaines, bordées à l'ouest des montagnes et au sud-est des prairies. Il y a plus de deux millions de lacs au Canada. D'ailleurs les sources d'eau internes sont plus nombreuses que dans n'importe quel autre pays.

Le Canada est divisé en dix provinces et trois territoires. Le climat est boréal. Les hivers sont froids et les étés sont relativement chauds. La Colombie-Britannique a le climat le plus tempéré de l'ensemble du Canada. Il neige rarement dans les zones basses et les montagnes rocheuses empêchent l'air du Pacifique de se déplacer vers les prairies. Les prairies canadiennes s'étendent vers l'est en traversant les montagnes Rocheuses jusqu'à la région des Grands Lacs. L'agriculture est une industrie importante dans cette partie du pays. Des précipitations pluvieuses suffisantes au printemps et des automnes cléments font des prairies l'un des meilleurs endroits au monde pour la culture céréalière.



Les Grands Lacs

Plus de la moitié de la population du Canada vit près des Grands Lacs (cinq en tout : Supérieur, Huron, Michigan, Érié, Ontario) ou le long du fleuve Saint-Laurent. L'hiver est très enneigé et le vent froid, tandis que les étés sont humides et durent plus longtemps que partout ailleurs au Canada. Ce territoire a le système météorologique le plus capricieux de tout le pays. En hiver, les températures peuvent varier soudainement quand le souffle de l'Arctique est remplacé par l'air maritime. Il produit des tempêtes soudaines et violentes. L'enneigement est relativement important et le brouillard est souvent présent au printemps et au début de la courte saison d'été. Juillet est le mois le plus chaud de l'année avec des températures moyennes entre 16 et 21 degrés Celsius.

Au Nord des prairies et du Saint-Laurent se trouve une vaste forêt hyperboréenne. Cette zone est enneigée la majeure partie de l'année et la saison d'été dure environ deux mois. Au-dessus des cimes des arbres se profile l'Arctique. Les températures ne dépassent le seuil de congélation que pour quelques semaines par an et le sol est gelé en permanence.

Le Canada possède plusieurs fleuves importants : Fraser, Columbia, Nelson, Saint-Laurent, Churchill, Saint-Jean, Mackenzie. Ce dernier est le plus long fleuve canadien avec une longueur de 4241 km. Un système de canaux et de voies maritimes permettent aux navires de circuler au Canada. Le canal Rideau, qui traverse Ottawa, la capitale nationale, a été consacré patrimoine mondial de l'Unesco. Il continue d'être en activité même aujourd'hui, étant le plus vieux système de canaux toujours en activité en Amérique du Nord. Les ressources d'eau du Canada rendent possible l'exploitation d'hydroélectricité. Entre 2000 et 2002, le Canada était le plus grand producteur d'hydroélectricité du monde. Les principales provinces productrices étaient le Québec, l'Ontario, le Manitoba, la Colombie-Britannique et Terre-Neuve et Labrador.

La majorité de la population est située dans la partie méridionale du pays, le long des États-Unis. Les plus importants foyers de population sont les suivants : Le Corridor Québec-Windsor, le couloir Edmonton-Calgary et le sud de la Colombie-Britannique. La population canadienne (30,2 millions habitants) est fortement urbanisée et industrialisée. La plupart de la

population habite les villes. La capitale, Ottawa, a plus de 800.000 habitants. L'économie canadienne repose de plus en plus sur les services, mais les secteurs primaires et secondaires demeurent néanmoins importants.

1.2 Perspective historique

Les fouilles archéologiques font remonter la présence des peuples autochtones sur le territoire du Canada à plus près de 26500 avant J.-C. dans le nord du Yukon et à 9500 avant J.-C. dans le sud de l'Ontario. Le territoire du Canada actuel était habité par les peuples amérindiens et inuit depuis des temps immémoriaux. Les Premières Nations, tout comme les Inuit, vivaient de la chasse, de la pêche et du piégeage. Chaque peuple était organisé dans des régions spécifiques et possédait ses propres caractéristiques culturelles, toutes liées à la nature.

Vers l'an 1000, les Vikings ont été les premiers Européens à découvrir l'Amérique, cinq siècles avant Christophe Colomb, mais ils n'ont pas pu s'y maintenir. Au XVe siècle, les couronnes anglaises et françaises envoient des expéditions en Amérique du Nord pour chercher un chemin vers les Indes et cartographier les zones de pêche du golfe Saint-Laurent.

La fourrure des indigènes établis le long de la façade du golfe Saint-Laurent, troquée occasionnellement avec les morutiers français, représente le premier contact proprement-dit des Européens avec ce qu'on appelle aujourd'hui le Canada. Petit à petit, les marchands de Rouen et de La Rochelle organisent des expéditions pour rapporter des fourrures. Ce commerce a impliqué le contact avec les fournisseurs indigènes et, par conséquent, l'occupation permanente du sol. C'est Pierre Chauvin qui installe à Tadoussac, en 1599, le « premier comptoir de commerce permanent en terre canadienne »¹.

Le commerce des fourrures a aussi ouvert la porte à la colonisation. C'est à ce moment-là qu'un système des compagnies est apparu pour assurer l'administration de la colonisation. Henri IV confie à Pierre du Gua de Monts le monopole exclusif du commerce des fourrures. De Monts s'installe en Acadie en 1604 et fonde Port-Royal l'année suivante. Mais les Anglais réclament ce site et de Monts est obligé à chercher un endroit plus favorable. C'est pourquoi, il envoie Samuel de Champlain effectuer des voyages de reconnaissance vers le sud et vers le nord. En 1608, celui-ci fonde la première ville française en Amérique du Nord à Québec.

C'est à partir des établissements de la vallée du fleuve Saint-Laurent que sont menées les explorations dans les Grands Lacs et le long du Mississippi jusqu'à son embouchure. En 1699, Lemoyne d'Iberville, Canadien natif d'origine française, établit en Louisiane une colonie. Son frère, de Bienville, fonde la Nouvelle-Orléans en 1718.

Contrairement à la politique anglaise, la France ne considère pas ses possessions nord-américaines des terres de peuplement, mais plutôt une source de fourrures et une possibilité d'évangélisation des autochtones. En 1763, la population de la Nouvelle-France (Canada, pays des Illinois, Louisiane) ne s'élevait qu'à 100000 colons contre 1,5 million dans les treize colonies britanniques.

En 1755, les Acadiens, victimes des défaites françaises en Amérique, sont obligés de prêter serment à la couronne britannique. Pour ces francophones catholiques, cela signifiait renoncer à sa langue et à sa religion pour rejoindre une armée qui combat les Français. Face à cette situation, certains choisirent l'exil vers le Québec ou d'autres territoires français. Devant un refus massif de ceux qui y sont restés, la couronne britannique confisqua les biens des

¹ Jean Hamelin et Jean Provencher, *Brève histoire du Québec*, Montréal, Boréal Express, 1983, p. 10

rebelles et les déporta. Cette page de l'histoire est connue comme le Grand Dérangement. De cette manière, les Acadiens furent dispersés le long de la côte atlantique et certains d'entre eux prirent la route de l'Europe.

Sous domination anglaise, la population du Canada s'accroît de 70000 en 1763 à presque un million vers le milieu du XIXe siècle. Les difficultés économiques provoquent deux grands mouvements migratoires : l'un vers Ontario et l'autre vers la Nouvelle-Angleterre. Dans cette dernière région, entre 1840 et 1940, presque un million de Québécois et des descendants des Acadiens créent des enclaves francophones, des « Petits Canada ».

Au Canada, après la conquête anglaise, le français se maintient comme langue de la vie privée et religieuse, mais en ce qui concerne la langue administrative et des affaires, son statut est menacé. Il y a aussi un grand afflux d'anglophones et, en 1791, le territoire est séparé en deux provinces : le Haut-Canada anglophone (Ontario) et le Bas-Canada francophone (Québec). La population anglophone s'accroît en 1840 par l'Acte d'Union qui impose l'anglais comme seule langue officielle dans les deux provinces. Les Canadiens français luttent pourtant pour le maintien du français comme langue administrative et juridique et, en 1867, l'Acte de l'Amérique du Nord reconnaît l'usage officiel du français tant au Québec qu'au niveau national. En ce qui concerne les autres provinces, où les francophones étaient minoritaires, ce n'est qu'en 1969 que la Loi canadienne sur les langues officielles offre l'égalité linguistique partout au Canada.

Au moment de la Révolution tranquille, en 1960, les Canadiens français du Québec se proclamèrent des Québécois. Les francophones des autres provinces se sentirent abandonnés et s'organisèrent en communautés locales. « Ainsi sont nées les dénominations de Franco-Ontariens, Franco-Manitobains, Franco-Albertains, Fransaskois ou Franco-Colombiens »¹.

La distinction entre le Canada anglophone, qui tire ses origines dans le monde anglo-saxon et celui du Canada francophone, plus près de la tradition européenne, est significative. Le Québec, seule province à majorité francophone, a obtenu le droit de vote longtemps après le reste du Canada. Obtenu au niveau fédéral en 1918, ce droit est donné aux femmes dans les provinces canadiennes anglophones au cours des sept années suivantes. Pourtant, les Québécoises n'ont pas obtenu ce droit que quinze ans après leurs consœurs, en 1940. La Révolution tranquille et le mouvement de libéralisation des mœurs de 1960 ont accéléré la laïcisation de l'État et la scolarisation des femmes, très faible jusqu'à 1970. Plus instruites qu'au début des années 1980, la proportion des Québécoises ayant obtenu un diplôme universitaire s'élève à 22% en 2006. Éduquées et débarrassées du joug de la religion, les femmes accèdent plus facilement au marché du travail. D'ailleurs, en 2005, les Québécoises gagnaient 68% du salaire de leurs confrères masculins et, en 2008, 25% des Québécoises gagnaient plus que leur conjoint.

1.3 Perspective linguistique

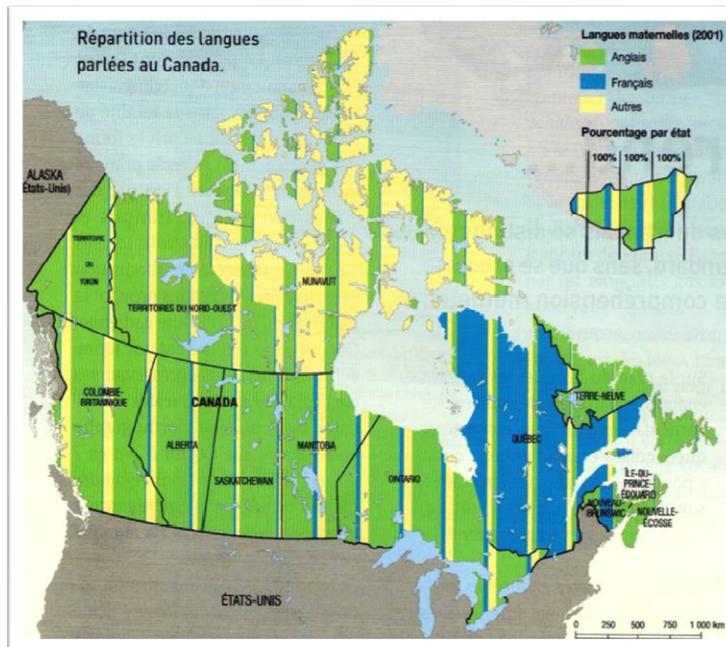
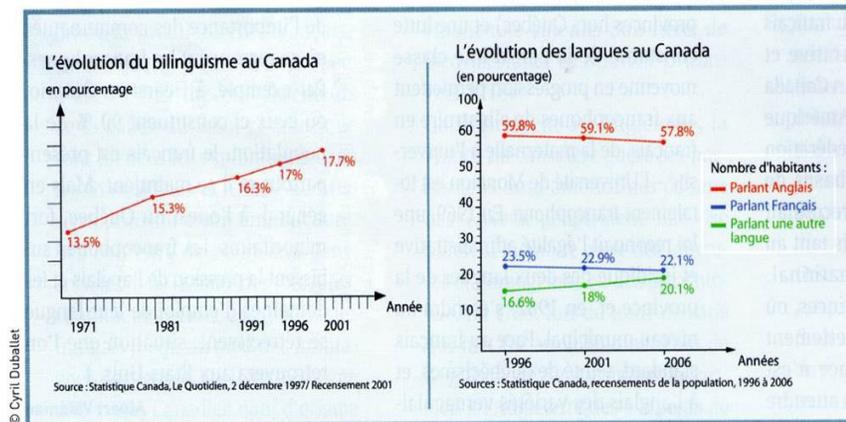
Selon Jean-Louis Calvet, la situation linguistique canadienne est une des plus complexes et intéressantes : « Pour qui s'intéresse aux politiques linguistiques, le Canada est à la fois un terrain de rêve et une véritable leçon de choses. On trouve de tout au Canada : des lois linguistiques, des débats politiques, des statistiques relativement fines, de la néologie, de

¹ Françoise Ligier, « Le français au Canada », dans *Le français dans le monde*, no. 343, janvier-février 2006, p. 50

la variation, bref de quoi nourrir les réflexions et les études des linguistes, sociolinguistes, statisticiens, lexicologues, etc. »¹.

Sur la scène internationale, le Canada affiche fièrement ses deux langues officielles : l'anglais et le français. Dix provinces et trois territoires qui ont choisi, eux aussi, une ou deux langues officielles, forment ce vaste pays qu'est le Canada. Les deux langues (le français et l'anglais) cohabitent, mais chaque territoire ou province reste maître des lois linguistiques appliquées dans sa juridiction.

La majorité de la population du Canada, presque 60%, est anglophone².



Si le français et l'anglais sont langues premières de près de 80% de la population, ces proportions varient d'une province à l'autre. Il y a 81% de francophones au Québec et 0,4% à

¹ Louis-Jean Calvet, « Un laboratoire des langues », dans *Francophonies d'Amérique du Nord*, supplément au no. 358 du périodique *Le français dans le monde*, juillet-août 2008, p. 12

² *Idem*

Terre-Neuve. Au Nouveau-Brunswick, le français est présent de façon significative (32,9%). L'anglais, bien qu'il soit langue première tout comme le français, est moins présent au Québec que les langues venues d'ailleurs (8% contre 10%).

Des dix provinces, le Québec, l'Ontario et le Nouveau-Brunswick sont celles dans lesquelles on trouve le plus de bilingues. Néanmoins, ce bilinguisme est inégalement réparti, car en 2001, 9% des anglophones se déclaraient bilingues contre 43% des francophones et 11% des allophones.

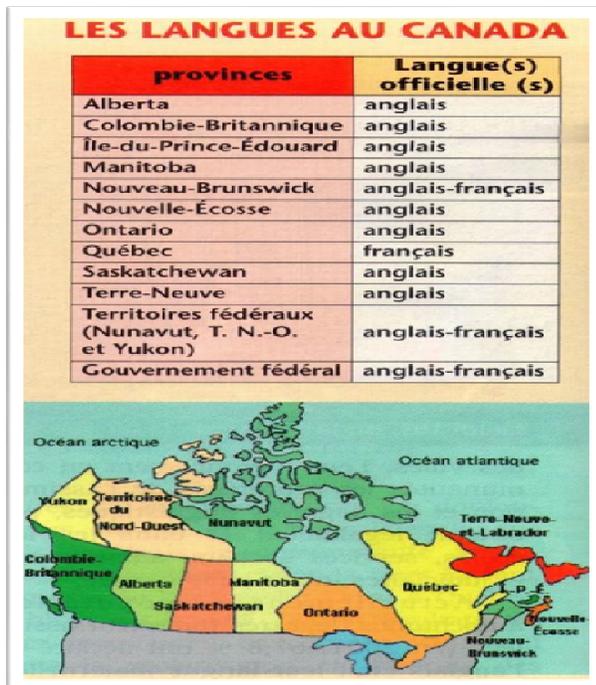
L'histoire du Canada a été marquée, au début, par l'établissement des Français en Nouvelle-France et la rencontre des populations autochtones. On a commencé ensuite en Europe un dur combat entre le gouvernement britannique et celui français. Après le traité de Paris qui consacre en 1763 la conquête anglaise, rien ne sera facile pour les francophones. Les autorités britanniques, après avoir fait des efforts pour assimiler les francophones, ont adopté une attitude pragmatique : ils ont occupé les sphères du pouvoir économique. À partir de 1960, le Québec a pris en main son économie et son destin linguistique. Le français est langue officielle, mais la communauté anglophone est protégée.

Les populations autochtones sont, à présent, fortement assimilées et se battent pour leurs territoires et leurs cultures. En 2001, 67,8% ont déclaré que l'anglais était leur langue maternelle et 5,8% ont déclaré que le français était leur langue maternelle. Le *cri* et l'*inuktituk* sont les langues autochtones les plus parlées et des accords ont officialisé l'enseignement des langues des premières nations dans les écoles et leur usage dans certains secteurs administratifs.

Les anciens Canadiens sont ceux qui ont réalisé l'unité linguistique en tant que première population francophone du monde et, à partir de 1970, les artistes ont formulé la langue de tous les Québécois. Michèle Lalonde écrit que « par Langue Québécoise en somme, je n'entends pas autre chose que la langue française elle-même, telle qu'elle s'est tout naturellement déterminée en Nouveau-Monde, à cent mille lieues de la Mère-patrie mais sans l'horrible complexe d'Œdipe, empruntant au besoin tantôt un mot indien, tantôt un terme anglais mais non pas cent cinquante mille... »¹.

Le Canada est le pays qui s'est doté le mieux des lois linguistiques. La loi constitutionnelle de 1867 proclame un bilinguisme institutionnel. L'article 133 explique que « dans les chambres du parlement du Canada et les chambres de la législature de Québec, l'usage de la langue française ou de la langue anglaise, dans les débats, sera facultatif ; mais, dans la rédaction des registres, procès-verbaux et journaux respectifs de ces chambres, l'usage de ces deux langues sera obligatoire. En outre, dans toute plaidoirie ou pièce de procédure devant les tribunaux du Canada établis sous l'autorité de la présente loi, ou émanant de ces tribunaux, et devant les tribunaux de Québec, ou émanant de ces derniers, il pourra être fait usage de l'une ou de l'autre de ces langues ».

¹ Michèle Lalonde, *Défense et illustration de la langue québécoise*, l'Hexagone, Laffont, 1979, p. 20-21



Le Canada est considéré, à juste titre, le grand pionnier de l'éducation immersive, grâce au développement de ses programmes innovants et à la recherche ambitieuse qui les a accompagnés. Près de deux millions d'élèves canadiens étudient le français langue seconde dans des programmes de base, de français intensif et d'immersion. Les concepts de français langue seconde et de français langue étrangère rendent compte d'une didactique spécifique et appropriée, car ils réunissent toutes les compétences de communication tant réceptrices que productrices, à l'oral et à l'écrit.

Pour le gouvernement du Canada, « la dualité linguistique est au cœur de notre identité collective. (... le gouvernement) renforcera l'utilisation de nos deux langues officielles dans la fonction publique fédérale, autant au travail que dans les communications avec les Canadiens. »¹ Le bilinguisme est alors une politique fédérale, car le Parlement du Canada a accordé en 1968 un statut égal au français et à l'anglais.

À partir de cette année, de nombreux moyens sont pourtant mis en œuvre pour protéger et favoriser l'apprentissage du français. Depuis 1982, la Charte canadienne des droits et libertés donne le droit aux parents francophones d'éduquer leurs enfants en français, de la maternelle à la dernière année de la secondaire.

La diversité linguistique du Canada est illustrée par le fait que plus de 200 langues ont été dénombrées comme langue d'usage à la maison ou comme langue maternelle lors du Recensement de la population de 2011. Au Canada, 4,7 millions de personnes (14,2 % de la population) ont déclaré parler une autre langue que le français ou l'anglais le plus souvent à la maison et près de 1,9 million de personnes (5,8 %) ont déclaré parler ces langues de façon régulière, comme seconde langue (en plus du français ou de l'anglais). Au total, 20,0 % de la population canadienne a déclaré parler une autre langue que le français ou l'anglais à la maison.

¹ Danièle Moore, « Français et immersion au Canada », dans *Le français dans le monde*, no. 346, juillet-août 2006, p. 16

Si le bilinguisme du Canada se fonde sur l'anglais et le français, le paysage linguistique présente une très grande diversité, en mélangeant des centaines de langues autochtones et issues de la migration. Il y a au Canada une population anglophone soucieuse d'offrir à ses enfants la possibilité d'être éduqués en français. Pour ces enfants, le français de l'école s'inscrit comme la troisième ou quatrième langue de leurs répertoires, à côté d'autres langues parlées en famille ou apprises dans un autre contexte parascolaire. Beaucoup de parents migrants, qui ne parlent ni le français ni l'anglais, font le pari de l'immersion française parce qu'ils veulent favoriser l'intégration dans un pays où le bilinguisme est associé à une identité canadienne, dans toute son originalité. Cette immersion va permettre l'enrichissement linguistique et culturel des élèves, en prenant en compte les multiples facettes des langues et cultures qui construisent l'identité canadienne.

BIBLIOGRAPHIE

- 1.CALVET, Louis-Jean, « Un laboratoire des langues », dans *Francophonies d'Amérique du Nord*, supplément au no. 358 du périodique *Le français dans le monde*, juillet-août 2008
- 2.HAMELIN, Jean et Provencher, Jean, *Brève histoire du Québec*, Montréal, Boréal Exprès, 1983
- 3.LALONDE, Michèle, *Défense et illustration de la langue québécoise*, l'Hexagone, Laffont, 1979
- 4.LIGIER, Françoise, « Le français au Canada », dans *Le français dans le monde*, no. 343, janvier-février 2006
- 5.MOORE, Danièle, « Français et immersion au Canada », dans *Le français dans le monde*, no. 346, juillet-août 2006

ÉTUDE SUR L'INCLUSION DES ELEVES A BESOINS EDUCATIFS PARTICULIERS EN CLASSE DE FLE

prof. **Monica-Gabriela CONSTANTINESCU**
Școala Gimnazială „Coresi” Târgoviște

Ce n'est aucun doute que chacun de nous est, aujourd'hui, le témoin d'une „mise en œuvre” du système éducatif de Roumanie par des changements tumultueux dont les enjeux sont l'efficacité du processus d'enseignement – apprentissage, la flexibilité des programmes, le développement de diverses compétences d'apprentissage des élèves.

La société contemporaine connaît ces derniers temps, de plus en plus souvent, le problème de la scolarisation des enfants à besoins éducatifs particuliers. Voulant promouvoir l'apprentissage continu qui vise à développer les compétences des élèves et la nécessité de formation continue dont les bénéficiaires sont aussi ces jeunes handicapés, l'école vise à intégrer ces élèves dans les écoles ordinaires. Bien que la société contemporaine montre un intérêt croissant concernant le problème de l'intégration des élèves à déficiences, leur acceptation au sein de la société, et plus particulièrement à l'école, avec les étudiants en bon état de santé, doit tenir compte de certains facteurs tels que la personnalité de chacun, le niveau de formation précaire, le type de déficience, l'attitude des autres collègues à l'égard de leur problème médical de sorte que l'inclusion soit progressive. Je ne dois pas ignorer le fait que ce sujet est encore traité avec réticence par beaucoup d'étudiants et même par mes collègues enseignants qui font à peine face à des situations pareilles, même s'ils sont au courant qu'il y a des actes normatifs en vigueur qui certifient le droit à l'intégration des étudiants handicapés et qui exigent la particularisation de l'activité d'apprentissage selon leurs déficiences.

Poussée par le désir de travailler avec les élèves à besoins spéciaux d'apprentissage ou troubles de comportement, j'ai cherché à identifier les méthodes les plus efficaces et les moyens les plus utiles utilisés dans l'approche différentielle. Cette étude peut offrir à mes collègues, professeurs de français, non seulement une partie théorique sur l'inclusion des élèves à besoins éducatifs particuliers, mais aussi des pistes pédagogiques qui vise à établir les étapes de l'activité réalisée avec eux : de l'identification des caractéristiques individuelles et la détermination des activités réelles jusqu'à l'atteinte des objectifs d'apprentissage. Le progrès des élèves ne peut être assuré que par le choix des méthodes didactiques adaptées à leurs particularités individuelles qui répondent à un souci de pédagogie différenciée : l'adaptation non seulement du curriculum, mais aussi des unités didactiques, la fixation des niveaux différents de difficulté, le choix soigneux des types de textes, les éléments de construction du vocabulaire, les actes de parole, les documents qui mettent l'accent sur la culture et la civilisation de la France. Quant au degré de compétence linguistique attendu pour la réalisation des tâches, il correspond aux niveaux A1, A2 du Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues, cela dépend en grande partie du type de déficience que j'ai envisagée. Il faut envisager le fait que les élèves seront „préparés” à faire face à la diversité des activités à la classe et à ne pas se sentir inférieurs par rapport à la classe. De ce point de vue, j'ai remarqué l'élan des élèves de s'impliquer dans les activités de groupe, ce qui leur développe les compétences communicatives et relationnelles et permet un échange avec la classe ou avec un camarade.

L'enquête linguistique que chacun de nous doit faire à un moment donné assure aux élèves en difficulté une formation rigoureuse par l'acquisition du vocabulaire et de la

grammaire, par une variété de thèmes et de textes mis à leur disposition, par l'apprentissage de nouvelles compétences de communication, en établissant les méthodes les plus efficaces d'évaluation.

Par ce travail, il faut aussi souligner le partenariat entre moi en tant que professeur de français, les professeurs principaux des élèves envisagés, le conseiller de l'école et les familles des élèves, tous impliqués dans l'éducation et la formation des élèves en leur permettant de consolider les acquis petit à petit.

Approche théorique sur l'éducation inclusive

L'une des orientations théoriques et pratiques dans la pédagogie contemporaine est représentée par la démarche éducative de type inclusif. L'attention est dirigée, en particulier, vers les élèves à besoins d'apprentissage, c'est-à-dire vers ceux considérés comme ayant des besoins éducatifs spéciaux.

Le concept d'*éducation inclusive* révèle une conception interactive sur la problématique des difficultés d'apprentissage et met en évidence, par les changements méthodologiques et organisationnels des écoles, la possibilité d'améliorer le processus d'enseignement – apprentissage pour tous les élèves comme une réponse à leurs difficultés, à l'aide des programmes et du support des enseignants.¹

Si l'on place simplement l'élève à besoins spéciaux dans une classe ordinaire sans l'appui et les ressources correspondantes, sans l'effort et le professionnalisme de l'enseignant, sans l'amour et l'attention des adultes et des collègues, il sera soumis à l'échec scolaire.

Il ne s'agit pas seulement de l'échec de l'élève, mais aussi de l'école – qui a la mission d'offrir à tous les élèves des opportunités d'instruction et d'éducation égales – et de l'enseignant, à son tour – qui a la mission de respecter chaque élève, de soutenir l'intégration et de collaborer avec toutes les parties impliquées dans le processus d'intégration scolaire de l'enfant : élèves, parents, enseignants, conseiller scolaire.

Réflexions sur le processus de différence et d'individualisation chez les élèves à déficiences

L'une des séquences qui précèdent l'acte didactique est l'identification des besoins des élèves. C'est le point de départ de la démarche didactique, essentiel à la fixation des objectifs éducatifs. De plus, il est extrêmement important d'adapter la structure des contenus, le choix des méthodes et des moyens d'enseignement – apprentissage.

Pour s'assurer du bon parcours de l'élève, l'enseignant doit connaître chaque élève individuellement, ses aptitudes, ses qualités, ses besoins éducatifs. Sans un réel diagnostic des besoins, des styles et des stratégies d'apprentissage des élèves, l'enseignant ne sera qu'un émetteur de connaissances et pas un professionnel qui anticipe les lacunes et les besoins individuels des élèves.²

L'enseignant doit tenir compte des *particularités cognitives* de tous ses élèves. Le développement cognitif des élèves ayant des déficiences intellectuelles et, implicitement, des difficultés d'apprentissage, s'effectue à un rythme différent à l'égard des enfants en bon état de santé. Certains élèves éprouvent une certaine lenteur, des difficultés répétées, une

¹ ***Ghid pentru cadrele didactice de sprijin (2005), Vanemonde, p. 19.

² ***Ghid (2011). *Activitatea de predare – învățare – evaluare centrată pe elevul cu nevoi speciale*, editura Foton, p. 34 – lucrare elaborată în cadrul Proiectului „Școala românească – mediu incluziv ” proiect cofinanțat din Fondul Social European prin Programul Operațional Sectorial Dezvoltarea Resurselor Umane 2007-2013.

hésitation à répondre aux tâches proposées par l'enseignant, qui entraînent un retard effectif dans les acquisitions scolaires¹. Bien sûr, l'enseignant aura un rôle essentiel lors du processus d'enseignement; la relation de *communication* professeur – élèves, voire élève – élève est essentielle.

Le milieu scolaire doit adapter la pédagogie aux caractéristiques de chaque élève et planifier les activités éducatives adaptées à leurs besoins. Quand on lui demande de lire une phrase en français qu'il a entendue prononcer premièrement par l'enseignant, de s'exprimer oralement, de se présenter et de parler de sa famille ou de lui-même en français, de pointer une image pour exprimer une demande ou faire un choix, on place l'élève en situation d'apprentissage. Ainsi, lorsqu'on propose à l'élève des activités impliquant des mouvements de la tête pour imiter quelqu'un ou quelque chose (faire des jeux de rôle), on lui donne l'occasion de renforcer ses habiletés communicatives.² Les interventions de l'enseignant visent prioritairement l'acquisition des compétences orales ou écrites à l'intérieur de la classe de langue, mais aussi, avec beaucoup d'efforts, des productions orales ou écrites.

« L'identification des besoins éducatifs particuliers est nécessaire pour la prise d'une série de mesures, telles que : la conception d'un curriculum personnalisé qui correspond aux besoins des élèves, la planification et le déroulement des activités d'enseignement – apprentissage – évaluation ; l'adaptation des stratégies et des techniques d'apprentissage, des méthodes d'évaluation, du contenu linguistique en fonction de l'âge / discipline / aptitudes et capacités / intérêts, la création d'un environnement d'apprentissage qui suggère aux élèves beaucoup de motivation et d'implication, la découverte du potentiel de chaque élève et l'amélioration de l'évaluation, le travail différencié et individuel chez chaque élève. »³

La mission de l'école est d'assurer un climat éducationnel inclusif, de créer des conditions d'apprentissage destinées à tous les élèves, de respecter le principe de l'égalité des chances pour tous les participants au processus instructif – éducatif en matière d'intégration scolaire et de développement harmonieux personnel, de faire de la classe un milieu favorable⁴.

L'adaptation et l'individualisation du curriculum en classe de FLE

Si nous parlons de plus en plus souvent de l'éducation inclusive, dont le centre d'intérêt est représenté par les élèves à besoins éducatifs particuliers, alors on met l'accent sur les droits de l'enfant et sur le concept d'approche individuelle, personnalisée et différenciée des jeunes scolarisés.

Sur le plan éducationnel, il s'impose à concevoir un *curriculum adapté* pour faire ressortir les meilleures ressources de chaque élève, pour pouvoir contrôler ce qu'il sait, ce

¹ ***Académie Lyon. Direction des Services Départementaux de l'Éducation Nationale (octobre 2006). *Elèves présentant des troubles des fonctions cognitives* [En ligne] https://www2.ac-lyon.fr/etab/ien/rhone/ash/IMG/pdf/9-troubles_fonctions_cognitives-2.pdf (Page consultée le 21 juillet 2014).

² ***Le Programme éducatif des services de garde du Québec (2007). *Accueillir la petite enfance*, p. 24 [En ligne] http://www.mfa.gouv.qc.ca/fr/publication/Documents/programme_educatif.pdf (Page consultée le 8 juillet 2014).

³ ***Ghid (2011). *Activitatea de predare – învățare – evaluare centrată pe elevul cu nevoi speciale*, editura Foton, p. 35– lucrare elaborată în cadrul Proiectului „Școala românească – mediu incluziv ” proiect cofinanțat din Fondul Social European prin Programul Operațional Sectorial Dezvoltarea Resurselor Umane 2007-2013.

⁴ ***Alberta Education (2008). *Viser le succès (Enseigner aux élèves ayant un trouble déficitaire de l'attention avec ou sans hyperactivité)*, Canada, p. 50.

qu'il acquiert, ce qu'il doit faire pour atteindre le niveau de *sa* performance¹. De plus, il faut assurer à la classe un climat éducationnel agréable : une nouvelle vision de l'enseignant, le style d'enseignement adapté, la variété des stratégies didactiques de différenciation en classe de langue, la nécessité des tâches progressives, les techniques individuelles de travail en classe de langue, le respect du rythme personnel d'apprentissage, l'encouragement de leurs idées, opinions. Tous ces aspects peuvent renforcer l'idée de progrès scolaire si l'on tient compte, d'un côté, de la vocation et l'expérience de l'enseignant et, de l'autre côté, de sa formation professionnelle.

En plus, l'enseignant envisage l'élaboration d'un *Plan Éducationnel Individualisé* (PEI)² pour la formation et le progrès des élèves à besoins spéciaux d'apprentissage. C'est une nouveauté, parmi beaucoup d'autres, de concevoir des plans pour remédier la situation scolaire des élèves, acquérir les compétences nécessaires qui les aideront à faire face au niveau de la classe, prévenir l'insuccès scolaire, éviter la réticence vis-à-vis du français.

Le PEI est un document qui sert à guider l'enseignant dans son travail professionnel, à faire une approche individuelle de l'élève pour le surveiller et se rendre compte du niveau des connaissances de celui-ci, pour compléter ses connaissances et trouver des lacunes. De plus, le PEI est un moyen d'évaluation flexible par rapport à l'évolution personnelle de l'élève, un document de planification structurée ayant des objectifs spécifiques d'apprentissage de l'élève qui enchaîne une série de méthodes et de stratégies didactiques matérialisées en activités à la classe.³

En ce qui me concerne, j'ai essayé de concevoir un curriculum adapté aux besoins de mes élèves à la suite d'une série d'épreuves, de tests de vérification des connaissances, d'évaluations orales où j'ai constaté le retard des élèves dans l'exécution des tâches, en général, et la maladresse avec laquelle ils traduisent même des textes simples. En plus, j'ai mis en œuvre des stratégies de travail pour dépister les lacunes et essayer à mener des programmes de récupération et de rattrapage que j'ai conçus dans un plan éducationnel individualisé et personnalisé.

Dans le processus d'enseignement à la classe, j'ai minimisé la matière de sorte que je puisse renforcer seulement les points essentiels de langue et de communication en français. J'ai adapté, aussi, les méthodes d'enseignement – apprentissage – évaluation, le nombre et le degré de difficulté des tâches, le temps consacré à la résolution des tâches, l'environnement d'apprentissage et de travail (un climat harmonieux d'appui et de sécurité).

Afin d'améliorer l'apprentissage, j'ai mis l'accent sur l'interaction focalisée sur les principes de coopération, collaboration et communication. En plus, j'ai suscité la curiosité de participer à la classe par l'expression des idées, expériences et opinions sur divers domaines d'intérêt.

J'ai réalisé des activités curriculaires et extracurriculaires avec mes élèves, telles que partenariats avec L'École Secondaire Spéciale de Târgoviște et la Maison Francophone de Dâmbovița et j'ai eu dans notre établissement scolaire des stagiaires français qui se sont adaptés eux-mêmes au niveau des élèves à besoins spéciaux d'apprentissage.

¹ ***Ghid (2011). *Activitatea de predare – învățare – evaluare centrată pe elevul cu nevoi speciale*, editura Foton, p. 61– lucrare elaborată în cadrul Proiectului „Școala românească – mediu incluziv ” proiect cofinanțat din Fondul Social European prin Programul Operațional Sectorial Dezvoltarea Resurselor Umane 2007-2013.

² ***Ghid pentru elaborarea „Programelor educaționale individualizate” (septembrie 2008), Școala specială nr. 2, București, realizat de prof. Elisabeta Gânju, [En ligne]
<http://ro.scribd.com/doc/52145155/Ghid-Pentru-Elaborarea-Pei> (Page consultée le 23 juillet 2014);

³ ***Asociația RENINCO România, UNICEF, MECS (2010). *Incluziunea școlară a copiilor cu cerințe educaționale speciale. Aspirații și realități*, Editura Vanemonde, p. 40. [En ligne]
http://www.pentrueducatie.ro/_upload/doc/Incluziunea%20C5%9Fcolar%C4%83%20a%20copiilor%20cu%20cerin%C5%A3e%20educa%C5%A3ionale%20speciale.pdf (Page consultée le 23 juillet 2014).

Parce que le terme de „besoins éducatifs particuliers” s’est infiltré dans l’enseignement de nos jours de plus en plus, j’ai observé que beaucoup de personnes – soient-elles enfants, adolescents, adultes – hésitent à discuter et développer le sujet. Pour bien connaître les caractéristiques des déficiences, je vais sélectionner seulement les déficiences avec lesquelles je me suis confrontée à la classe l’année passée, telles que :

- trouble mental, dépression
- trouble du langage et de la parole, mutisme
- retard mental
- hyperactivité, trouble de comportement.

Je dois mentionner que tous ces élèves, n’importe la déficience, ont des difficultés d’apprentissage qui imposent l’adaptation du matériel didactique. De plus, j’ai été conseillée par le psychologue scolaire et la direction du lycée d’impliquer mes élèves dans de diverses activités conformément à leur déficience. Par exemple, les élèves avec du *retard mental* devraient résoudre des exercices très simples (items à compléter, texte lacunaire, items à associer, etc.) ou bien utiliser les jeux didactiques (jeux de mémoire, jeux de petits papiers, jeux de présentation, „domino” – ces jeux lient l’information symbolique des capacités physiques); les élèves avec des *troubles du langage et de la parole* devraient s’exprimer en utilisant le langage non-verbal (jeu de rôle, lever la main pour distinguer les nasales) ou bien travailler sur les images (correspondance image – texte ou bien image – son, pictogrammes, items pairs, items à compléter, etc.); les élèves avec des *troubles mentaux, voire dépression* devraient faire des exercices de lecture et insister sur des textes de réflexion (items à réponse structurée, questions – réponse, items à compléter, projet); quant aux *élèves hyperactifs*, l’audition et l’utilisation de l’ordinateur jouent un rôle essentiel parce qu’ils devraient approfondir l’information et le détail de chaque document. Il est souhaitable que tous les élèves soient impliqués dans des activités qui supposent l’accomplissement des tâches de travail jusqu’à la fin de la séquence didactique, qui leur captent l’attention et suscitent la curiosité et l’intérêt pour la langue française.

Un moyen de support dans la formation des élèves à besoins éducatifs particuliers est l’application *des technologies de l’information et de la communication*. À présent, il est important de savoir utiliser l’ordinateur comme moyen éducatif d’amélioration et de rattrapage des connaissances, de manipuler ces informations, de répondre d’une manière créative aux nouvelles technologies¹.

Pour cela, les matériaux élaborés en power point pourraient capter leur attention. En plus, ils constituent un exercice de renforcement des informations assimilées. À l’aide de l’ordinateur, le professeur de français pratique la capacité de réception et de compréhension d’un message oral et, plus tard, il mettra l’accent sur la capacité de production et d’expression des messages oraux. Les élèves pourront se concentrer mieux, développeront une bonne motivation pour les activités d’apprentissage, apprendront à travailler avec l’ordinateur, ce qui leur facilitera l’intégration sociale. Les jeux éducatifs interactifs représentent un point d’attraction pour les élèves déficitaires. Ils aiment voir des personnages qui bougent, qui parlent, qui s’expriment. Le but des méthodes est de déterminer l’élève à adopter une position active, de s’exprimer en tant que sujet de l’activité d’apprentissage².

¹ ***Ghid (2011). *Utilizarea TIC în procesul de predare – învățare în clasele care includ elevi cu CES*, editura Foton, p. 19 – lucrare elaborată în cadrul Proiectului „Școala românească – mediu incluziv” proiect cofinanțat din Fondul Social European prin Programul Operațional Sectorial Dezvoltarea Resurselor Umane 2007-2013.

² ***Ghid (2011). *Utilizarea TIC în procesul de predare – învățare în clasele care includ elevi cu CES* (2011), editura Foton, p. 16, 17 – lucrare elaborată în cadrul Proiectului „Școala românească – mediu incluziv” proiect cofinanțat din Fondul Social European prin Programul Operațional Sectorial Dezvoltarea Resurselor Umane 2007-2013.

J'ai utilisé avec succès des leçons interactives pendant mes cours de français en insistant sur les moyens informationnels. Il ne s'agit pas de changer tout le temps de méthode d'enseignement, mais d'en utiliser la bonne conformément aux besoins des élèves. Le fait que j'ai intégré des moyens TICE à la classe offre à l'élève la possibilité de se sentir capable de contrôler la situation, de sélectionner l'information virtuelle, de se débrouiller devant une instance d'apprentissage. Pour travailler différemment, j'ai choisi le domaine de l'intervention (compréhension / expression / production orales et écrites, éléments de construction du vocabulaire, actes de langage, culture et civilisation francophones).

Aussi, j'ai dû chercher à déterminer le champ de l'intervention (langue et communication, plan cognitif, émotionnel, comportemental, psychomoteur), les objectifs, les méthodes et les moyens de réalisation, la période de l'intervention, les critères personnels pour l'évaluation du progrès, les instruments d'évaluation.

J'ai constaté que toutes les méthodes que j'ai utilisées à la classe ont aidé les élèves à progresser, à explorer l'univers francophone par des chansons, clip-vidéos, poésies, textes, à penser et à travailler d'une manière créative, à pouvoir s'exprimer oralement. J'ai pu intégrer avec succès des connaissances de langue, de grammaire, des moyens TICE, tels que : texte, image, vidéo, jeux, même aux élèves dont le niveau de français était assez bas. Je leur ai donné la possibilité d'expérimenter de nouvelles connaissances devant l'ordinateur par la sélection des programmes et des jeux linguistiques qui suscitent la motivation pour l'apprentissage.

Conclusions

Adapté à tous les élèves à besoins éducationnels spéciaux, l'enseignement inclusif est une forme d'apprentissage différencié, destiné à ceux qui ne parviennent pas à atteindre un niveau d'éducation spécifique à l'âge et aux demandes de la société. La principale caractéristique est l'inadaptation scolaire qui enchaîne plusieurs causes : déficiences (sensorielles, mentales, physiques), retard, difficultés d'apprentissage et troubles de comportement.

De l'approche théorique sur l'inclusion jusqu'à l'enquête que j'ai faite sur un groupe d'élèves, je me suis proposé de mettre en évidence leur progrès scolaire à la fin d'une certaine période d'apprentissage.

Les fiches de travail ont été les plus efficaces moyens utilisés parce qu'ils ont pu mieux exploiter les notions acquises. De plus, à l'aide des fiches, ils ont eu la possibilité de relire le texte, d'approfondir les éléments de grammaire pour être à même de répondre positivement aux items d'évaluation.

L'ordinateur a constitué un autre point d'intérêt dans l'apprentissage du français. C'est un instrument d'individualisation et d'amélioration du processus d'apprentissage, un moyen d'intérêt accessible qui peut faciliter le progrès scolaire, ce qui est particulièrement nécessaire d'être utilisé à la classe, mais pas d'une façon abusive. J'ai constaté qu'ils avaient appris à se présenter à l'aide des petits enregistrements vidéo et qu'ils s'étaient débrouillés avec succès à travailler à l'ordinateur, ce qui leur facilitera l'intégration sociale plus tard.

L'élaboration d'un plan d'intervention m'a aidé à identifier les compétences des élèves, les besoins prioritaires, les objectifs à poursuivre et les compétences à développer. J'ai mis en place une démarche opérationnelle qui s'appuie sur des mesures favorisant et augmentant le progrès et les chances de réussite des élèves.

BIBLIOGRAPHIE

1. Académie Lyon. Direction des Services Départementaux de l'Éducation Nationale (octobre 2006). *Elèves présentant des troubles des fonctions cognitives* [En ligne] https://www2.ac-lyon.fr/etab/ien/rhone/ash/IMG/pdf/9-troubles_fonctions_cognitives-2.pdf (Page consultée le 21 juillet 2014).
2. Alberta Education (2008). *Viser le succès (Enseigner aux élèves ayant un trouble déficitaire de l'attention avec ou sans hyperactivité)*, Canada.
3. Asociația RENINCO România, UNICEF, MECTS (2010). *Incluziunea școlară a copiilor cu cerințe educaționale speciale. Aspirații și realități*, Editura Vanemonde, [En ligne] http://www.pentrueducatie.ro/_upload/doc/Incluziunea%20%C5%9Fcolar%C4%83%20a%20copiilor%20cu%20cerin%C5%A3e%20educa%C5%A3ionale%20speciale.pdf (Page consultée le 23 juillet 2014)
4. *Ghid pentru cadrele didactice de sprijin* (2005), Vanemonde.
5. Ghid (2011). *Activitatea de predare – învățare – evaluare centrată pe elevul cu nevoi speciale*, editura Foton – lucrare elaborată în cadrul Proiectului „Școala românească – mediu incluziv.” proiect cofinanțat din Fondul Social European prin Programul Operațional Sectorial Dezvoltarea Resurselor Umane 2007-2013.
6. Ghid pentru elaborarea „Programelor educaționale individualizate” (septembrie 2008), Școala specială nr. 2, București, realizat de prof. Elisabeta Gânju, [En ligne] <http://ro.scribd.com/doc/52145155/Ghid-Pentru-Elaborarea-Pei> (Page consultée le 23 juillet 2014)
7. Programme éducatif des services de garde du Québec (2007). *Accueillir la petite enfance* (2007), [En ligne] http://www.mfa.gouv.qc.ca/fr/publication/Documents/programme_educatif.pdf (Page consultée le 8 juillet 2014).

LE FRANÇAIS FAMILIER

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

Dans cet article, nous nous proposons tout d'abord de définir le « français familier » et d'illustrer les traits phonétiques, morphologiques, syntaxiques et surtout lexicaux de ce langage. Afin de définir le français familier nous avons mené une enquête parmi des Français natifs sur le réseau de socialisation Facebook, tout en considérant que ceux-ci connaissent mieux que nous le phénomène. Nous avons puisé nos informations dans Gadet (1989) et, pour illustrer les traits du français familier, nous avons donné des exemples tirés de romans de Dard (2002), Queneau (1972), Ferrari (2012), Pennac (1993, 1999).

1.1. Que veut dire « *familier* » ?

Avant de traiter plus largement le sujet du français familier, nous nous proposons de définir le terme « familier ». Dans le dictionnaire le Trésor de la langue française le mot « *familier* »¹, adjectif dérivé du nom « famille » est lié à l'idée d'« intimité », d'« habitude », d'« aisance », de « non-contrainte », de « liberté », de « naturel », parfois de « grossièreté » ou de « vulgaire », mais aussi de « simplicité ». Le terme est emprunté au lat. « *familiaris* », mot ayant le sens « *qui fait partie de la maison, de la famille* ».

Gadet (1989 : 9) considère que « *le français familier* » est synonyme de « *français ordinaire* » qu'elle appelle « *langue de tous les jours* ». En plus, elle soutient que ce type de français ne peut pas être défini comme un ensemble, étant différent pour chacun de nous et pouvant faire l'objet d'une réflexion linguistique. Nous sommes d'accord avec cette idée, car il nous semble difficile d'établir ce qui est familier ou non, étant donné que la langue française se renouvelle chaque jour et que beaucoup de mots jadis argotiques ou de verlan sont devenus des termes familiers.

Pour illustrer la conception des natifs concernant le français familier, nous avons fait une enquête sur le réseau de socialisation Facebook, parmi des Français vivant en Roumanie et en France. Dans les lignes ci-dessous nous allons reproduire les définitions qu'ils ont données pour le français familier et les mots/les expressions familiers / familiales qu'ils utilisent le plus fréquemment.

Un Français de Bucarest, 31 ans : *Pour moi, le français familier c'est le français qu'on utilise dans un contexte informel, avec la famille ou les amis. Voilà quelques mots et expressions familiers que j'utilise assez souvent : « c'est vachement beau » ou « c'est trop beau », pour dire « c'est très beau ». Il y a vraiment beaucoup d'expressions familiales qu'on utilise très souvent, ce serait difficile d'en faire une liste. Je peux quand même ajouter quelques-unes, celles qui sont formées avec « merde » (oui ce n'est pas très poli...) comme « emmerder » et l'expression « c'est chiant ».*

Un Français de Timisoara : *Le français familier se trouve après le français soutenu et courant sans être pour autant vulgaire. La frontière peut être mince entre le français courant et le français familier car, c'est bien la fréquence d'utilisation des termes qui place les expressions dans tel ou tel registre. Des mots familiers que j'utilise assez fréquemment seraient « boulot », « mec ».*

Un Français de Bucarest, 50 ans : *Alors, d'abord, le Français parlerait plutôt un langage familier qu'un français familier. Les quelques expressions familiales que j'utilise et j'entends*

¹ <http://www.cnrtl.fr/definition/familier> [site actif]

le plus souvent sont : « merde », « fais chier », « putain », « qu'il aille se faire foutre », « gros con », « vieux con ».

Un Français qui vit aux Etats Unis, 35 ans : *Je dirais que la familiarité est une forme de simplicité, d'intimité dans les rapports et les relations sociales entre des personnes ; la familiarité ne s'utilise pas n'importe où, avec n'importe qui et n'importe quand. Par exemple, dans le monde du travail, nous ne pouvons pas, par notre système hiérarchique, avoir des paroles, gestes familiers avec notre supérieur (taper dans le dos pour le saluer, siffler pour appeler quelqu'un...), ce serait un signe de non-respect et inapproprié au monde du travail. Par contre, dans un cercle plus fermé, plus intime, on peut être plus familier, avec des amis ou sa partenaire (exemple : donner des surnoms, utiliser des expressions familières comme « ramène ton gros cul », qui veut dire « dépêche-toi »).*

Si nous tenons compte de ces témoignages nous pouvons dire que, dans la conception du premier et du dernier répondant, le français familier est un « langage » à part, qu'on utilise en famille, entre amis ou proches, « pas avec n'importe qui », qui inclut parfois des mots un peu vulgaires, que les Français n'utilisent en aucun cas dans un contexte formel, au travail, avec leur supérieur hiérarchique. Pour le deuxième, le français familier n'est pas vulgaire, étant très proche du registre courant. A la différence des autres personnes interviewées, le deuxième répondant cite comme mots familiers qu'il utilise assez souvent, des mots dépourvus de toute nuance vulgaire ou agressive, tels « boulot », « mec », qui créent un échange oral positif, dépourvu de tension ou de violence verbale. Nous remarquons donc que la frontière entre familier et populaire est très mince.

Avant de présenter les traits lexicaux du français familier, nous nous arrêterons un peu sur ceux phonétiques, syntaxiques et morphologiques, que nous illustrerons par des exemples extraits d'œuvres littéraires lus.

1.2. Aspects phonétiques

Gadet (1989 : 43) affirmait que « la langue parlée a des mécanismes complexes et mal connus ». Elle est souvent inédite, surprenante par ses tournures imprévues et plus intéressante, plus authentique et naturelle que la langue écrite où nous pouvons corriger nos fautes, revenir en arrière, modifier. Pour illustrer les traits phonétiques du français familier, n'ayant pas la possibilité de vivre parmi des Français natifs et de donner quelques exemples de la vie réelle, nous allons nous appuyer sur des exemples extraits de quelques œuvres littéraires françaises où nous avons identifié des traces du français familier.

Nous avons déjà affirmé que le français familier relève de l'oral, qui est souvent fautif, linéaire, comme disait Gadet (1989 : 49) une « accumulation d'éléments parasites ». Parmi ces éléments parasites se trouvent les pauses, les tics verbaux de remplissage ou d'hésitation (« euh », « ben »). Opposée à la langue écrite, la langue parlée se caractérise par un débit verbal rapide, par simplicité, simplifications de groupes consonantiques chargés, « économies » (Gadet, 1989 : 53), contractions, élisions ou chute de voyelles qui mènent souvent à des assimilations consonantiques pour une prononciation plus simple et une réduction de la chaîne sonore.

En ce qui concerne la syllabation du français, la tendance est à une syllabation ouverte (Gadet, 1989 :64), le nombre des syllabes ouvertes (consonne-voyelle) étant augmenté par le rôle de l'enchaînement, selon lequel une consonne est liée à une voyelle qui la suit.

Un phénomène assez fréquemment rencontré dans le français familier est l'élision de « e » muet à l'intérieur ou en finale d'un mot, après une seule consonne, phénomène opposé au maintien du « e » après deux consonnes.

« *J'te jure que j'ai rien bu, chéri !* » (Dard, 2002 :28)

« *Juste une p'tite Sangria, mon trésor, ou p't'ête deux* » (idem, p.33)

En ce qui concerne le système consonantique dans le français familier, Gadet (1989 : 90) observe l'apparition dans la langue d'un nouveau phonème [ŋ] dans les mots empruntés à l'anglais qui comportent le suffixe **-ing** (camping, parking), suffixe auquel Dard donne un aspect français :

« *Elle était garée sur le parking, juste là-devant.* » (Dard, 2002:118)

La chute des voyelles entraîne un autre phénomène qui facilite la prononciation en français familier, à savoir l'assimilation. Elle peut se produire soit à l'intérieur des mots, soit à la rencontre de deux mots dans la chaîne parlée, soit à la suite de la chute d'un « e » muet, lorsque deux consonnes de nature différente entrent en contact ([grozbiz]-grosses bises, [dezvã]-décevant). Il y a assimilation complète lorsque la deuxième consonne est sourde ([fkrwapa]-j'crois pas).

A part les élisions du « e » muet, les assimilations et les dilations, un autre phénomène fréquent dans le français familier est la simplification en finale de mot de groupes consonantiques trop chargés par la chute de « l »/ « r » post consonantiques :

« *Tu comprends, m'a expliqué l'Immonde, j'avoyais quat' routes et huit feux rouges à chaque bagnole.* » (Dard, 2002: 106)

Deux autres phénomènes typiques au français familier sont la chute de « l » dans les pronoms « il », « ils », « elle », « elles » et la disparition du son [y] du pronom « tu » devant un verbe qui commence par voyelle, faits qui entraînent des réductions au niveau des syllabes.

« *Y m'a dit que j'pouvais t'appeler au Puma Club dont au sujet duquel il m'a refilé les con-ordonnées.* » (Dard, 2002 : 96)

« *E z'étaient du sesque féminin* » (idem, p. 113)

« *T'en veux d'la poésie ? T'en as.* » (idem, p.52)

A cause du débit rapide, le nombre de réductions de toutes sortes augmente dans la chaîne parlée et on a affaire à des élisions et abréviations (« y a » au lieu de « il y a », « v'là » au lieu de « voilà », « mat' » au lieu de « matin », etc.)

« *Casse-toi, v'là mon mec !* » (idem, p.86)

Nous considérons nécessaire de continuer la présentation du français familier en nous arrêtant sur ses traits morphologiques.

1.3. Aspects morphologiques

Ne disposant pas d'un corpus authentique oral pour illustrer ces traits, nous allons nous appuyer sur des exemples extraits de la littérature française. Nous démontrerons ainsi que même sur le plan morphologique, il y a une tendance vers le relâché et la simplicité.

Concernant le système temporel du français familier, nous pouvons constater la même tendance de simplification rencontrée dans le plan phonétique, concrétisée par la fréquence de temps verbaux plus faciles tels le passé composé (en défaveur du passé simple) et le subjonctif présent.

« *-J'ai déconné. Je vais tout te rembourser.* » (Ferrari, 2012 : 163)

« *-Je ne veux pas que tu me rembourses. Garde ce que tu as pris. Je veux que tu montes à l'appartement, tout de suite, et que tu fasses ta valise et que tu dégages d'ici.* » (idem, p.163)

En ce qui concerne l'utilisation du futur dans le français parlé, nous pouvons constater cependant qu'en dépit de l'utilisation plus fréquente du futur périphrastique pour des actions projetées dans un futur plus proche, les Français utilisent également le futur synthétique.

« *-Tu vas y aller comme ça ? Tu vas aller comme ça à l'enterrement de ton père ?* » (idem, p.152)

« - *C'est fini, tu le reverras plus, tu comprends ? Ça peut être n'importe qui, un des connards qui viennent vous tirer, ça peut même être moi si tu veux, mais ça ne change rien parce que, de toute façon, tu ne reverras plus ce fric. Tu ne le reverras plus.* » (idem, p.175)

Pour ce qui est du pronom, il y a plusieurs tendances parmi lesquelles celle de remplacer « nous » par « on » en position de sujet, celle d'utiliser très fréquemment le pronom « ça », celle d'employer les pronoms clitiques pour reprendre un sujet ou des compléments, ainsi que celle de l'omission du pronom impersonnel « il » dans des expressions impersonnelles telles « il faut » ou « il vaut mieux ».

« *On va se le faire, ce salaud, je te jure qu'on va se le faire* » (Dard, 2002 :52)

« *-Tu veux qu'on s'en occupe ?* » (idem, p.179)

« *-Les gosses, ça se lève tôt le matin.* » (Queneau, 1972 : 26)

Un autre trait morphologique très important pour la caractérisation du français familier est l'omission de la négation « ne », phénomène qui donne naissance à des formules devenues déjà stéréotypes en français parlé (« faut pas », « c'est pas »). En principe obligatoire selon la norme, « ne » est de fait facultatif. Gadet (1989 :127) considère la chute de « ne » comme l'un des traits typiques du français familier ou du « discours négligé » et il insiste sur le fait qu'il n'y a aucun locuteur pour le réaliser ou pour l'omettre toujours.

« *-Tu es sa mère ou quoi ? Il a pas besoin de toi, Virgile !* » (Ferrari, 2012 : 188)

« *T'inquiète pas, Ben, on lui a laissé assez de dents pour faire la déposition, et assez de doigts pour la signer.* » (Pennac, 1999 : 175)

Nous nous proposons de faire connaître certains des traits phonétiques, morphologiques et syntaxiques du français familier, ainsi que ceux lexicaux, à nos apprenants de niveau A2-B1 pendant notre stage, afin de les familiariser avec le parler authentique et de leur faire découvrir une autre facette du français.

1.4. Aspects syntaxiques

La syntaxe du français familier se caractérise elle aussi par simplicité, mais en même temps, confère de l'expressivité au discours oral, car nous allons voir qu'une place très importante dans le français parlé est attribuée à l'intonation, aux exclamations et aux injonctions.

Un aspect qui tient de la syntaxe du français familier et qui relève de la simplicité du discours serait le fait que les propositions sont en général courtes, simples, parfois elliptiques.

« *- C'est là ? questionné-je.*

-Oui.

« *-Clara est seule pour l'instant ? insisté-je.*

« *-Normalement, oui ! grogne-t'il.* » (Dard, 2002 :61)

Malgré la tendance des propositions courtes et simples, le français familier n'est pas dépourvu de phrases complexes formées de propositions reliées ou non par conjonction.

« *-Tu es un vieux con, tonton, et tu crèveras sans doute comme un vieux con, mais, en attendant, ne t'avise plus de t'adresser comme ça à mon fils.* » (Ferrari, 2012 : 35)

« *-Mais non, il meurt pas, il est un peu secoué, c'est costaud le cochon, il meurt pas comme ça.* » (idem, p.39)

« *-Non ! Tu te casses toi aussi. Tu ferais bien de te reposer, tu ressembles plus à rien.* » (idem, p.160)

Nous pouvons remarquer dans ces exemples un autre trait spécifique à la syntaxe du français familier représenté par la coordination ou la subordination le plus souvent implicite des propositions, dont l'expressivité est attribuée seulement par l'intonation.

Quant aux interrogations, la tendance dans le français parlé est de garder l'ordre des mots typique aux phrases assertives et d'utiliser l'intonation. Le français familier privilégie les interrogatives par intonation au détriment de celles avec « est-ce que », le rejet des mots

interrogatifs en fin de l'énoncé, accepte la présence de « est-ce que » au lieu des interrogatives par inversion imposées par le français normé et tolère les segments porteurs d'intonation montante tels « non », « hein », « alors ».

« -Je peux savoir ce que tu fous ? » (Ferrari, 2012 : 110)

«- Tu n'as jamais vu ça, hein, Matthieu ? » (idem, p.38)

« -Elles sont où ? » (Pennac, 1999 : 220)

« -Pourquoi tu me demandes tout ça ? » (Dard, 2002 :91)

D'autres types de phrases assez souvent rencontrées dans le français parlé, qui confèrent l'expressivité au français familier sont les exclamatives, les impératives, les injonctives, les phrases inachevées.

«- Ah ! Le salaud ! Le cochon ! Ça te plaît, les filles, hein ? Tu es un numéro, toi ! » (Ferrari, 2012 :159)

« - J'ai eu ton fils au téléphone. Tu aurais mieux fait de... » (idem, p.121)

À part les interrogatives par intonation et les exclamatives, assez nombreuses en français familier, la plupart des locuteurs utilisent souvent la thématization, très importante dans le discours oral, étant, elle aussi, comme l'interrogation par inversion, un phénomène qui renvoie à la syntaxe expressive. Si dans le français standard domine le passif, dans le français familier, il y a des dislocations de mots en tête ou en fin de phrases, l'emphase, le phénomène de reprise d'un mot, le plus souvent du sujet, par des clitiques.

« Et c'est moi qui vous dis cela, Benjamin, moi, Marie Colbert de Roberval, qui porte un prénom d'autorité allié à un patronyme de mesure. » (Pennac, 1999 : 34)

« J'y comprends rien moi, à leurs divisions pourries ! » (ZEP, 2000 : 8)

Un autre phénomène syntaxique typique au français familier est le « télescopage », phénomène comparé par Gadet (1989 : 176) à un mot-valise, car il consiste dans un amalgame, une combinaison ou croisement de propositions, dont le résultat est une phrase inachevée.

« -...avec tes enculés d'amis, j'ai dit, c'est-à-dire toi, toi et toi, si je me fais mal comprendre, les trois enculés, là, vous allez me foutre le camp d'ici et toi, regarde bien le bar, regarde-le bien, parce que, dès que tu en seras sorti, et tant que j'y serai, tu n'y remettras pas les pieds et si tu t'avises de passer la porte, tu m'entends, au moment où tu poses le pied par terre, je t'arrache la tête, et si tu crois que je plaisante, fais-le maintenant, va dehors et essaie de rentrer, espèce d'enculé ! Fais-le ! » (Ferrari, 2012 : 189)

Le français familier, par ses structures expressives répétitives, interrogatives, exclamatives, par ses phrases inachevées, ses « ruptures », ses incises ou ses structures elliptiques, se situe plutôt dans l'espace du « flou » comme dirait Gadet (1989 : 175), de l'imprécision, de l'expressivité, de la spontanéité, par comparaison au français écrit, normé qui tient de la précision et du respect des règles. Nous allons illustrer mieux son expressivité dans les lignes ci-dessous, car nous nous proposons de présenter la diversité et la richesse lexicale du français familier.

1.5. Aspects lexicaux

Le lexique du français familier pourrait être caractérisé comme coloré, relâché, étant un mélange d'anciens mots argotiques (« bagnole »-voiture, « bouffer »-manger, « téloche »-télé, « valoche »-valise, « naze »-fatigué, « frangin(e) »-frère/sœur, « bouquin »-livre, « pote »-ami, « flic »-policier, « jules »-petit copain, « fric »-argent, « mec »-homme, « môme », « gosse », « gamin »-enfant), d'anciens verlan (« meuf »-femme, « teuf »-fête, « laisse béton »-laisse tomber !), mais aussi de mots brefs (« prof », « ciné », « exam », « car », « apéro »).

« -Tu vas en taule, Malaussène ? Tu veux que je te prépare ta petite valoche ? »
« Elle en avait sorti un bouquin cartonné et cubique » (Pennac, 1999 : 83)

« *Réponds-moi, est-ce que tu parlais comme ça quand t'étais gosse ?* » (Queneau, 1972 : 22)

Etant la langue que l'on parle entre amis, en famille, entre les personnes proches, le français familier est formé de beaucoup de mots ou de noms de personnes formés par le redoublement des syllabes (« Dédé » -André, « tonton »-oncle, « tata »-tante, « toutou »-chien, « bibine »-boisson), mais aussi de termes affectifs à l'aide desquels on s'adresse aux personnes chères (« ma puce », « mon chou », « mon grand », « mon (tout) petit », « ma poupée »).

« *Je la suis comme un toutou (la queue entre les jambes)* » (Dard, 2002 : 23)

« (...) *l'aimable tonton Théo qui se taillait l'auréole de l'oncle compréhensif quand j'héritais la réputation du frangin tyrannique, Théo qui pigeait tout quand je n'entendais rien(...)* » (Pennac, 1999 : 161)

« *-Eh bien gy, dit Gabriel, apporte-nous la bibine gazeuse de l'établissement.* » (Queneau, 1972 : 149)

A part les appellatifs affectifs, il y a dans le français familier des appellatifs - adjectifs dépréciatifs ou des termes injurieux, certains empruntés au français populaire ou argotique comme par exemple « con », « taré », « cinglé », « dingue », « connard », « andouille », ou bien des noms portant un suffixe péjoratif comme le suffixe « -ard » etc.

« *-Et puis Turandot, il peut venir aussi, cette andouille, et Laverdure si on croit que ça l'amusera, et Gridoux, faut pas l'oublier, Gridoux. Sacré Gridoux.* » (Queneau, 1972 : 139)

Etant un langage relâché par rapport au français normé, le français familier emprunte également des jurons ou des expressions adjectives injurieuses au français populaire, au langage des jeunes. Ces injures peuvent avoir dans leur composition des mots comme « Dieu », « sacré », « putain », « bordel », « merde », « la vache ».

« *-Merde, ça se propage aux baignoires !* » (Pennac, 1999 : 103)

« *-C'est pas le moment, bordel !* » (idem, p.102)

« *-Nom de Dieu, c'était pourtant vrai, mes deux crétins de frères avaient initié Julius au sacrilège électoral !* » (idem, p.41)

Le français familier est aussi une langue spontanée, qui ne cherche pas ses mots, en utilisant des tics langagiers comme « truc », « machin » qui remplacent souvent le mot « chose », mais également des noms propres.

« *-Un seul truc à te rappeler pour pas avoir l'air d'une conne dans le beau monde, disait Jérémy(...)* » (Pennac, 1999 : 80)

« *Thérèse m'avait lâché les mains. Elle en avait besoin pour dénigrer les charmes de sa rivale, « une sorte de grand machin cosmétique, vous voyez* ». (idem, p.197)

« *-Et voilà, tu ne me crois pas. J'en étais sûr ! Oh ! Ben, tu sais bien que je ne t'ai jamais menti... (Yahvé, Jésus, Bouddha, Allah, Lénine, Machin et les autres...qu'est-ce que je vous ai fait ?)* » (Pennac, 1993 : 223)

Parmi les verbes familiers les plus fréquemment utilisés, nous pouvons énumérer « choper »-prendre, « chialer »-pleurer, « fichier », « filer »-donner, « foutre », « fabriquer »-faire, « emmerder », « embêter », « faire chier »-énervé, « se démerder »-se débrouiller, « se marrer »-s'amuser, « se tirer, se casser »-partir, « se taper »-prendre, manger, boire, « louper »-perdre, certains d'entre eux entrant dans des expressions familières (« s'en foutre », « s'en fichier »-être indifférent, « filer des conseils »-donner des conseils, « foutre le camp »-partir, etc.)

« *Je suis redescendu en quatrième vitesse et j'ai chopé un taxi au vol.* » (idem, p.167)

« *La soirée a tourné au vinaigre, Jérémy prenant violemment le parti de maman, que Thérèse se défendait d'attaquer, jusqu'à ce que tout le monde foute le camp et que les portes claquent, comme dans les familles les mieux structurées.* » (idem, p.46)

« -Ben, Jérémie fait chier, il ne veut pas faire ses devoirs. » (Pennac, 1993 : 26)

Le lexique des textes littéraires que nous avons lus témoigne aussi de l'expressivité du français familier, celui-ci incluant des expressions, des comparaisons ou des proverbes très intéressants par les images créées : « être con comme la lune »-être très bête, « être raide comme un décret »-être très stricte, « tout marche comme sur des roulettes »-tout marche très bien, « bricoler un sourire »-esquisser un sourire, « être de mauvais poil »-être de mauvaise humeur, « être con comme un balai », « être vexé comme un pou », « tomber dans les pommes »-s'évanouir, « tourner au vinaigre »- prendre une mauvaise tournure/la situation se dégrade, « avoir une conscience de quatre sous »-ne pas avoir de conscience, « tout baigne »-tout va bien, tout se passe à merveille, « manger quelqu'un des yeux »- regarder avidement quelqu'un, « à chacun son chacal »- à chacun ses démons, « avoir un sacré béguin pour quelqu'un »- être amoureux de quelqu'un, « être à la page » -être à la mode.

-Si tu veux insinuer que je suis pas à la page, dit Zazie, moi, je peux te répondre que tu n'es qu'un vieux con » (Queneau, 1972 : 17)

À part les expressions imagées, il y a dans le français familier des expressions courtes, directes, qui illustrent de divers états d'âme, qui expriment des ordres (« ta gueule ! », « la ferme ! », « la boucle ! »-tais-toi !), la méfiance (« Sans blague ? »-vraiment ?), ou bien sont utilisées pour attirer l'attention (« Minute !).

« -Ta gueule Vanini, gronde la sosie de Pat les Pattes en m'empruntant ma partition à moi, on a assez paumé de temps comme ça. » (Pennac ,1993 : 232-233)

« -Minute, s'écria Troussaillon faisant preuve du plus grand courage, minute, vous m'avez donc pas regardé ? » (Queneau, 1972 :171)

« -Il est né le 21 janvier 1919, Ben, c'est dans son avis de décès. Ce jour-là, Mars était en conjonction avec Uranus à 325°, eux-mêmes en opposition de Saturne à 146°.

-Sans blague ? » (Pennac, 1993 : 55)

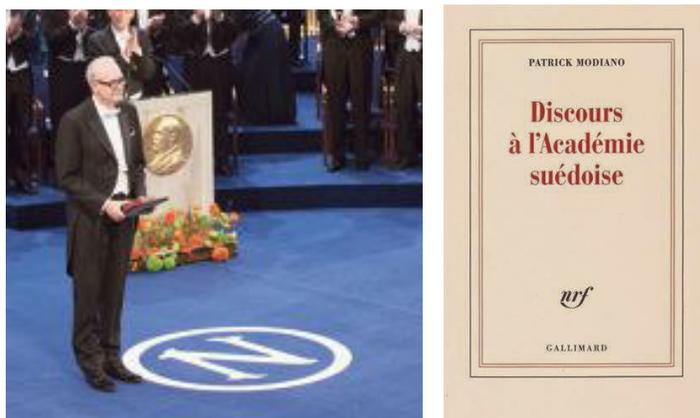
Tous ces exemples extraits de textes littéraires sont voués à illustrer la richesse et la diversité lexicale du français familier. Ce vocabulaire a fait l'objet de notre stage pédagogique, que nous avons fait au Collège National « Nicolae Titulescu » Pucioasa, durant lequel nous avons travaillé sur des bandes dessinées, sur des fragments de textes littéraires, des chansons et des films français. Le but de ce travail pratique a été de vérifier si l'enseignement du français familier au niveau lexical (argot, verlan et langage des textos) pourrait motiver des élèves de niveau A2-B1 à apprendre le FLE. Ce stage a fait partie d'un travail de recherche plus complexe du cadre d'un master2 en didactique du FLE que nous avons fait en 2014-2015.

BIBLIOGRAPHIE

- 1.DARD, P. (2002), *Corrida pour une vache folle, roman ibérique, hystérique et antispasmodique*, Paris, Editions Fayard
- 2.FERRARI, J. (2012), *Le Sermon sur la chute de Rome*, Editions Actes Sud
- 3.GADET, F. (1989), *Le français ordinaire*, Paris, Editions Armand Colin
- 4.PENNAC, D. (1993), *Au bonheur des ogres*, Paris, Editions Gallimard
- 5.PENNAC, D. (1999), *Aux fruits de la passion*, Paris, Editions Gallimard
- 6.QUENEAU, R. (1972), *Zazie dans le métro*, Paris, Editions Gallimard
- 7.ZEP, (2000), *Titeuf, la loi du préau*, Editions Glénat, p. 8
- 8.<http://www.cnrtl.fr/definition/familier> [site actif]

LE RAPPORT DE L'ECRIVAIN AVEC SON EPOQUE SELON PATRICK MODIANO

prof. **Doina MEDREA**
Colegiul National „I. L. Caragiale” Bucuresti



Le 9 octobre 2014 l'Académie suédoise annonçait le lauréat du Prix Nobel de littérature pour cette année-là, qui était l'écrivain français Patrick Modiano. Il avait été récompensé pour « art de la mémoire avec lequel il a évoqué les destinées humaines les plus insaisissables et dévoilé le monde de l'Occupation ». Les médias français en ont été charmés (« divine surprise », « profonde surprise et un jour merveilleux », « énorme surprise », « Une bonne nouvelle pour la France et la littérature »...) surtout qu'il s'agissait du quinzième auteur français qui obtenait cette distinction, à six ans seulement après J. M. G. Le Clézio (prix Nobel de littérature en 2008). Deux mois plus tard, le 7 décembre 2014, lors de la réception officielle du prix, l'auteur français a tenu « un très bon discours », « beau et émouvant » ; « Le lauréat du prix Nobel de littérature continue de ravir l'Académie suédoise »... « Ce texte, l'un de ses plus forts, à la fois très intime et d'une portée universelle » (D. Cosnard)... « Il a fait forte impression à Stockholm avec son allocution sensible et émouvante »... et les expressions pareilles pourraient continuer...

Le discours que Patrick Modiano a tenu à Stockholm a exploré le rôle de l'écrivain, témoin distant de son temps : « Un écrivain est marqué d'une manière indélébile par sa date de naissance et par son temps, même s'il n'a pas participé d'une manière directe à l'action politique, même s'il donne l'impression d'être un solitaire, replié dans ce qu'on appelle sa tour d'ivoire. »

À une relecture (ou à une réécoute), ce discours merveilleusement axé sur la culture (littérature, musique, peinture et film) peut être lu également comme une argumentation personnelle de la motivation du jury du prix Nobel, déjà citée au début de ces lignes. Et c'est justement notre but : expliquer le syntagme employé par l'Académie suédoise et faire connaître le discours de réception du prix Nobel de littérature 2014, Patrick Modiano.

Selon Modiano, il y a des romanciers qui ont, comme lui-même, un rapport difficile avec la parole, qui sont plus doués à l'écrit qu'à l'oral, car ils ont l'« habitude de raturer » leurs écrits ; ils aiment mieux se taire, écouter les autres, poser des questions discrètes pour comprendre une situation. Un romancier ne peut pas juger ses créations, tandis que son lecteur attentif peut le faire aisément. L'écrivain est comme un peintre qui fait une fresque au

plafond et qui travaille de trop près pour pouvoir saisir son œuvre dans son ensemble. Il y a chez le romancier des moments de découragement pendant l'écriture d'un récit, mais il ne faut pas céder aux hésitations, il faut continuer jusqu'au bout. Après avoir terminé son roman, celui-ci se détache de son auteur et c'est la tâche du lecteur de prendre le relais. Le conteur éprouve alors une sorte d'insatisfaction qui le pousse à recommencer à écrire. « À mesure que les années passent, les livres se succèdent et les lecteurs parleront d'une « œuvre ». Mais vous aurez le sentiment qu'il ne s'agissait que d'une longue fuite en avant », affirme Modiano. C'est, en quelque sorte, l'explication que certaines personnes lui reprochent, d'écrire le même livre : il s'agit, au fond, des mêmes obsessions, des mêmes idées qu'on veut mieux expliquer dans d'autres contextes.

Le lecteur est un meilleur connaisseur de l'œuvre de l'écrivain. C'est comme le développement des photos, où l'image entière n'apparaît qu'à la fin du processus. Et l'auteur doit faire de même, ne jamais pousser les choses ; comme dans « l'acupuncture où il suffit de piquer l'aiguille à un endroit très précis et le flux se propage ». Patrick Modiano pense que les poètes sont plus près de l'âme des lecteurs, de l'art supérieur, et que les musiciens en sont les plus proches.

Il y a un autre phénomène chez le romancier : quand il commence un nouveau roman, tous les autres s'effacent de sa mémoire.

« Je croyais les avoir écrits les uns après les autres de manière discontinue, à coups d'oublis successifs, mais souvent les mêmes visages, les mêmes noms, les mêmes lieux, les mêmes phrases reviennent de l'un à l'autre, comme les motifs d'une tapisserie que l'on aurait tissée dans un demi-sommeil. »

Modiano considère le romancier comme un somnambule, qui, malgré le sommeil, marche sur les toits, mais ne tombe jamais.

Dans ce qui suit, Patrick Modiano revient effectivement à la motivation des juges de l'Académie suédoise, au fait que ses récits dévoilent « le monde de l'Occupation ». Il croit qu'il est « un enfant de la guerre », parce qu'il est né en 1945 : « ... je suis né à Paris, un enfant qui a dû sa naissance au Paris de l'Occupation. » Les gens qui ont vécu pendant cette période à Paris ont voulu oublier tout, « ou bien ne se souvenir que de détails quotidiens, de ceux qui donnaient l'illusion qu'après tout la vie de chaque jour n'avait pas été si différente de celle qu'ils menaient en temps normal. » Les gens ont pris ces années pour « un mauvais rêve » qu'il faut oublier ou comme « un vague remords » d'avoir survécu. Personne ne voulait en parler. Mais, les enfants nés alors ont deviné la vérité, et même avec une certaine précision.

À cause de la guerre il y a eu des rencontres que dans des temps normaux ne se produiraient pas. « Voilà pourquoi le Paris de l'Occupation a toujours été pour moi comme une nuit originelle. Sans lui je ne serais jamais né. » Et Modiano considère que cette ville était alors une « ville étrange ». En apparence tout était comme avant la guerre, les activités culturelles avaient toujours lieu...

« Mais des détails insolites indiquaient que Paris n'était plus le même qu'autrefois. À cause de l'absence des voitures, c'était une ville silencieuse – un silence où l'on entendait le bruissement des arbres, le claquement de sabots des chevaux, le bruit des pas de la foule sur les boulevards et le brouhaha des voix. Dans le silence des rues et du black-out qui tombait en hiver vers cinq heures du soir et pendant lequel la moindre lumière aux fenêtres était interdite, cette ville semblait absente à elle-même – la ville « sans regard », comme disaient les occupants nazis. Les adultes et les enfants pouvaient disparaître d'un instant à l'autre, sans laisser aucune trace, et même entre amis, on se parlait à demi-mot et les conversations n'étaient jamais franches, parce qu'on sentait une menace planer dans l'air. »

Tous ces détails sur l'atmosphère pesante de la ville (y inclus « les sabots des chevaux ») et sur les humains se retrouvent dans les romans de l'écrivain.

« Dans ce Paris de mauvais rêve, où l'on risquait d'être victime d'une dénonciation et d'une rafle à la sortie d'une station de métro, des rencontres hasardeuses se faisaient entre des personnes qui ne se seraient jamais croisées en temps de paix, des amours précaires naissaient à l'ombre du couvre-feu sans que l'on soit sûr de se retrouver les jours suivants. »

Les rafles sont fréquentes dans les trois premiers romans de Modiano où il décrit surtout le Paris de l'Occupation. Et l'écrivain part de sa propre expérience pour généraliser et il dit que l'époque où il vit marque profondément son œuvre, et cela même s'il n'agit pas politiquement, même s'il semble fermé dans « sa tour d'ivoire ». L'écrivain cite un poème de Yeats qui est spécifique pour le XX^e siècle. Mais un romancier du XXI^e siècle peut se sentir prisonnier de son siècle et ressentir « une certaine nostalgie » en lisant les œuvres de Balzac, Dickens, Tolstoï, Dostoïevski, car la vie se déroulait alors plus lentement. « Depuis, le temps s'est accéléré et avance par saccades, ce qui explique la différence entre les grands massifs romanesques du passé, aux architectures de cathédrales, et les œuvres discontinues et morcelées d'aujourd'hui. » Patrick Modiano croit appartenir à une génération intermédiaire par rapport aux jeunes d'aujourd'hui qui

« sont nés avec l'internet, le portable, les mails et les tweets [et qui] exprimeront par la littérature ce monde auquel chacun est « connecté » en permanence et où les « réseaux sociaux » entament la part d'intimité et de secret qui était encore notre bien jusqu'à une époque récente – le secret qui donnait de la profondeur aux personnes et pouvait être un grand thème romanesque ».

Et il exprime aussi sa confiance dans ces jeunes qui assureront la continuité de la littérature.

Modiano a parlé ensuite du fait qu'un écrivain n'échappe pas à « l'air du temps », mais qu'il y a dans son œuvre « quelque chose d'intemporel ». Il y a des traits généraux de l'âme humaine, des émotions, des sentiments qui ne changent pas, bien que les personnages de Racine ou de Shakespeare soient « vêtus à l'antique ou qu'un metteur en scène veuille les habiller en bluejeans et en veste de cuir. Ce sont des détails sans importance ». On oublie la manière dont est habillée Anna Karénine en lisant Tolstoï. En même temps, certains écrivains tels Edgar Poe, Melville ou Stendhal sont mieux compris par les générations suivantes que par leurs contemporains. Et puis quelle est la distance idéale vis-à-vis de son temps où pourrait se situer l'écrivain ? Doit-il rester en marge de la vie pour le décrire ou s'identifier avec ses personnages, comme Flaubert avec Madame Bovary ou comme Tolstoï avec Anna Karénine ? Pour arriver à cet oubli de soi il faut une certaine concentration et une solitude. Se transposant dans un roman de cette manière on pourrait entrer dans l'intimité de l'écrivain. « Seule la lecture de ses livres nous fait entrer dans l'intimité d'un écrivain et c'est là qu'il est au meilleur de lui-même et qu'il nous parle à voix basse sans que sa voix soit brouillée par le moindre parasite. »

Patrick Modiano a continué son discours en parlant du mystère créé dans la poésie et dans la prose. Il affirme que le rôle du poète et du romancier est de dévoiler le mystère de la vie quotidienne, grâce à leur force de voir au-delà des apparences. « Sous leur regard, la vie courante finit par s'envelopper de mystère et par prendre une sorte de phosphorescence qu'elle n'avait pas à première vue, mais qui était cachée en profondeur. » Et il mentionne les portraits de son cousin lointain, Amedeo Modigliani, qui touche le plus dans les toiles représentant le menu peuple. Sous son pinceau les humbles ont retrouvé leur grâce et leur noblesse. Le peintre s'inscrit ainsi dans la grande tradition des peintres siennois du Quattrocento et dans la tradition toscane de Botticelli. Le fait que le romancier peut pénétrer dans la profondeur des êtres le rend *voyant* ou *visionnaire* ou même comme un séismographe, capable de saisir le moindre mouvement de l'âme humaine.

Patrick Modiano considère que seules les pages écrites par un écrivain comptent, non pas sa vie, bien que des épisodes de son existence peuvent bien marquer son œuvre. L'exemple donné par le lauréat est celui d'Alfred Hitchcock, un réalisateur dont les films créent une œuvre presque romanesque par la force et la cohésion. « La grande ville, en l'occurrence Paris, ma ville natale, est liée à mes premières impressions d'enfance et ces impressions étaient si fortes que, depuis, je n'ai jamais cessé d'explorer les « mystères de Paris », constate Modiano. Et il explique : « ...je crois que certains épisodes de mon enfance ont servi de matrice à mes livres, plus tard. Je me trouvais le plus souvent loin de mes parents, chez des amis auxquels ils me confiaient et dont je ne savais rien, et dans des lieux et des maisons qui se succédaient. »

Plus tard il s'était rendu compte que cette période de sa vie avait été « énigmatique » et, malgré la topographie précise des lieux, tout demeurait inexplicable, mystérieux. C'est ce qui l'a poussé à écrire des livres. « Cette volonté de résoudre des énigmes sans y réussir vraiment et de tenter de percer un mystère m'a donné l'envie d'écrire, comme si l'écriture et l'imaginaire pourraient m'aider à résoudre enfin ces énigmes et ces mystères. » Et il s'était mis à explorer la grande ville, Paris.

« Il m'arrivait, vers neuf ou dix ans, de me promener seul, et malgré la crainte de me perdre, d'aller de plus en plus loin, dans des quartiers que je ne connaissais pas, sur la rive droite de la Seine. C'était en plein jour et cela me rassurait. Au début de l'adolescence, je m'efforçais de vaincre ma peur et de m'aventurer la nuit, vers des quartiers encore plus lointains, par le métro. C'est ainsi que l'on fait l'apprentissage de la ville... »

C'est – pourrait-on affirmer – l'explication du fait que dans ses livres Modiano crée du mystère en utilisant une topographie minutieuse des lieux, des quartiers.

Les grandes villes – Paris, Londres, Saint-Petersbourg, Stockholm – sont les endroits de prédilection des écrivains. Modiano rappelle la nouvelle *L'homme des foules* d'Edgar Poe et un épisode de la jeunesse du poète Thomas De Quincey et il continue avec des détails sur sa manière de faire des recherches pour ses romans, en employant surtout des annuaires des téléphones (les bottins). Pour les habitants d'une grande ville chaque rue garde au moins un souvenir, un nom, une rencontre. Une rue peut être liée à des souvenirs successifs et grâce aux lieux la vie d'une personne – la vôtre ou celle d'une autre – revient en mémoire par des instants successifs. Et la méthode personnelle d'écrire de l'écrivain lauréat est explicitée :

« C'est ainsi que dans ma jeunesse, pour m'aider à écrire, j'essayais de retrouver de vieux annuaires de Paris, surtout ceux où les noms sont répertoriés par rues avec les numéros des immeubles. J'avais l'impression, page après page, d'avoir sous les yeux une radiographie de la ville, mais d'une ville engloutie, comme l'Atlantide, et de respirer l'odeur du temps. À cause des années qui s'étaient écoulées, les seules traces qu'avaient laissées ces milliers et ces milliers d'inconnus, c'était leurs noms, leurs adresses et leurs numéros de téléphone. Quelquefois, un nom disparaissait, d'une année à l'autre. Il y avait quelque chose de vertigineux à feuilleter ces anciens annuaires en pensant que désormais les numéros de téléphone ne répondraient pas. »

Le plus récent exemple est le dernier roman de Modiano, *Pour que tu ne te perdes pas dans le quartier*. Jean Daragane, le héros, perd son agenda et tout tourne autour d'une personne dont il ne se rappelle plus qui elle était, malgré son numéro de téléphone qui s'y trouve inscrit.

L'auteur avoue :

« Oui, il me semble que c'est en consultant ces anciens annuaires de Paris que j'ai eu envie d'écrire mes premiers livres. Il suffisait de souligner au crayon le nom

d'un inconnu, son adresse et son numéro de téléphone et d'imaginer quelle avait été sa vie, parmi ces centaines et ces centaines de milliers de noms. »

Dans une grande ville on peut se perdre ou disparaître, on peut même changer d'identité. Retrouver la trace d'une personne dans une grande ville s'avère être une tâche difficile. Comme l'enquête – commencée à partir d'un avis de recherche – que Patrick Modiano a menée pendant plusieurs années pour reconstituer la vie de son héroïne, Dora Bruder. « La brève indication qui figure quelquefois sur les fiches de recherche a toujours trouvé un écho chez moi : Dernier domicile connu. Les thèmes de la disparition, de l'identité, du temps qui passe sont étroitement liés à la topographie des grandes villes. » Mais, d'autres romanciers ont suivi le même chemin, leurs noms étant liés à une grande ville : « ...Balzac et Paris, Dickens et Londres, Dostoïevski et Saint-Pétersbourg, Tokyo et Nagai Kafû, Stockholm et Hjalmar Söderberg », continue le lauréat du prix Nobel de littérature. Il affirme qu'à l'époque actuelle

« ...la mémoire est beaucoup moins sûre d'elle-même et qu'elle doit lutter sans cesse contre l'amnésie et contre l'oubli. À cause de cette couche, de cette masse d'oubli qui recouvre tout, on ne parvient à capter que des fragments du passé, des traces interrompues, des destinées humaines fuyantes. »

Et les grandes villes sont devenues des mégapoles, des villes tentaculaires. Chez Dickens et Baudelaire les villes étaient plutôt « romantiques », mais les bidonvilles actuels sont plus difficiles à représenter dans les romans.

L'opinion de Modiano sur le jugement de l'Académie suédoise concernant son œuvre est assez claire et modeste :

« Vous avez eu l'indulgence de faire allusion concernant mes livres à « l'art de la mémoire avec lequel sont évoquées les destinées humaines les plus insaisissables. » Mais ce compliment dépasse ma personne. Cette mémoire particulière qui tente de recueillir quelques bribes du passé et le peu de traces qu'ont laissé sur terre des anonymes et des inconnus est elle aussi liée à ma date de naissance : 1945. D'être né en 1945, après que des villes furent détruites et que des populations entières eurent disparu, m'a sans doute, comme ceux de mon âge, rendu plus sensible aux thèmes de la mémoire et de l'oubli. »

Mais il n'y a que Modiano qui en a fait le sujet de presque toute son œuvre...

Le secrétaire perpétuel de l'Académie suédoise Peter Englund avait considéré à la télévision publique suédoise SVT que Modiano était le « Marcel Proust de notre temps ». « Il s'inscrit dans la tradition de Marcel Proust, mais il le fait vraiment à sa manière. Ce n'est pas quelqu'un qui croque dans une madeleine et tout revient à sa mémoire », a précisé M. Englund à l'AFP. Et celle-ci n'est pas une idée nouvelle. À cela Modiano répond, humblement, que le parallèle entre la recherche du temps perdu de Proust et son œuvre montrerait surtout les différences qui les séparent.

« La mémoire de Proust fait ressurgir le passé dans ses moindres détails, comme un tableau vivant. J'ai l'impression qu'aujourd'hui la mémoire est beaucoup moins sûre d'elle-même et qu'elle doit lutter sans cesse contre l'amnésie et contre l'oubli. À cause de cette couche, de cette masse d'oubli qui recouvre tout, on ne parvient à capter que des fragments du passé, des traces interrompues, des destinées humaines fuyantes et presque insaisissables. »

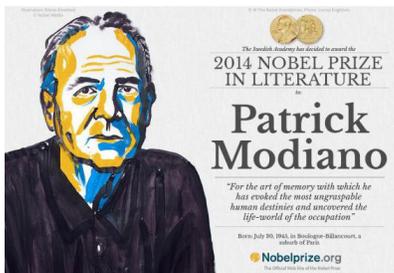
Le discours de Suède de Patrick Modiano finit comme il a commencé, par une comparaison : « Mais c'est sans doute la vocation du romancier, devant cette grande page blanche de l'oubli, de faire ressurgir quelques mots à moitié effacés, comme ces icebergs perdus qui dérivent à la surface de l'océan. »

Enchanté par ce « bon discours » le public présent dans la salle a encore attendu, avant de se rendre compte que le lauréat du prix Nobel de Littérature pour 2014, Patrick

Modiano, avait fini son exposé. C'est le même sentiment qu'on ressent lorsqu'on termine un roman de Modiano : on tourne la dernière page, mais on voudrait que cela continue.

« En douze années à l'Académie, je n'ai jamais vu un lauréat autant et aussi longuement applaudi », a fait remarquer Odd Zschiedrich, directeur administratif de l'Académie suédoise, qui a ajouté : « Depuis que nous sommes en contact avec lui après l'annonce du Nobel, nous découvrons un homme très sympathique qui possède un grand cœur. »

P.S. Un fait exceptionnel en littérature. Lundi 19 janvier 2015, au Théâtre de la Ville, la maire de Paris, Anne Hidalgo, a annoncé que Dora Bruder, l'héroïne éponyme du roman du Prix Nobel de littérature 2014, allait donner son nom à une adresse ou un espace public dans le XVIII^e arrondissement parisien... Ainsi, gardant vive « la mémoire... des destinées humaines les plus insaisissables », telle cette enfant de 15 ans, Patrick Modiano a-t-il gagné sa lutte contre l'oubli.



Modiano reçoit son prix des mains du roi de Suède, le 10 décembre 2014

BIBLIOGRAPHIE

Discours de Patrick Modiano pour le prix Nobel

1. la vidéo de 40 minutes :

http://www.nobelprize.org/nobel_prizes/literature/laureates/2014/modiano-lecture.html

2. le texte dans son intégralité :

http://www.nobelprize.org/nobel_prizes/literature/laureates/2014/modiano-lecture_fr.html

3. Modiano, Patrick, *Discours à l'Académie suédoise*, éditions Gallimard, 2015.

4. Journaux français, dès le 9 octobre 2014.

BREF APERÇU SUR LA LITTÉRATURE MAGHREBINE

prof. Anca NASTASĂ
Școala Gimnazială "Ion Irimescu", Fălticeni

La littérature maghrébine est le résultat du talent et de la réflexion de la génération d'écrivains nés aux environs ou après la deuxième guerre mondiale, au nord de l'Afrique : en Tunisie, Algérie ou au Maroc.

C'est une génération qui commence son activité littéraire après les années mille neuf cent cinquante, une période marquée tant par les événements qui se sont passés en Europe, que par la problématique des pays devenus colonies après l'occupation française. Elle hérite également des traditions imposées par une histoire mouvementée qui signifie plusieurs vagues de conquérants qui, chacun de son côté, a créé sa propre civilisation, ses propres coutumes et sa propre religion.

Ce sont des écrivains formés au confluent de plusieurs cultures et dominés par une seule religion (l'islam) dont ils font des efforts désespérés de se détacher. Leur point commun est d'être nés dans des localités arabes (berbères) qui conservent des traditions islamiques très fortes et où la vie signifie appliquer les cinq piliers de leur religion : la confession de la foi, la prière, le don, le jeûne et le pèlerinage.

La confession de la foi ou *šahada* signifie affirmer qu'il n'y a pas d'autre divinité que Dieu, que Mahommed est le prophète de Dieu". C'est une formule que l'on ne prononce pas seulement pendant la prière, mais aussi à la naissance des enfants ou à la mort de l'homme. La prière ou *šalat* se fait cinq fois par jour étant annoncée par le muezzin et se déroule dans un espace sacré, bien délimité, le croyant, assis sur un petit tapis, ayant le regard dirigé vers Mecque. Le don ou *zakat* c'est un impôt perçu sur certains biens et qui est distribué aux personnes pauvres qui en ont besoin. Le jeûne ou le *saum* ou *siyam* qui peut être celui du Ramadan, pour se repentir ou être bienfaisant. Le Ramadan, présent dans presque toutes les œuvres des écrivains maghrébains est un phénomène complexe obligatoire pour les hommes, les femmes et les enfants arrivés à l'âge de treize, quatorze ans et qui sont en bonne santé. C'est une période qui interdit dès l'aube jusqu'au coucher du soleil, les aliments, les boissons, les parfums et les manifestations érotiques. On mange le soir et dans la troisième partie de la nuit. À la fin du Ramadan, il y a la fête qui marque la période du jeûne - *ayd-al-fitr* accompagnée d'une grande explosion de joie.

Une autre fête est celle du « sacrifice » célébrée le dixième jour du pèlerinage, quand chaque arabe sacrifie un animal dont la viande est partagée aux pauvres.

Les musulmans (appelés en arabe *muslim*) accordent une importance tout à fait particulière à « la nuit du destin », le vingt-septième jour du mois du Ramadan, dont on croit que c'est la nuit où le Coran (provenu du terme *Qur'an*, dérivé du verbe *qara'a* qui signifie réciter, prêcher) avait été révélé à Muhammad, même si l'on sait que cette révélation ne s'est pas produite d'un coup.

Le cinquième pilier de l'islam est le pèlerinage à Mecque (*haji*) qu'il faut faire au moins une fois dans la vie.

Toutes ces fêtes et manifestations religieuses plus ou moins connues, explicables ou inexplicables pour les gens, se retrouvent d'une manière ou d'une autre dans les œuvres de tous les écrivains de cette génération.

Un élément essentiel de cette littérature est le contact avec le français comme langue de l'occupant, destructrice de la langue natale et des traditions berbères, mais constructrice

également, car tous ces écrivains ont fait des études en France, ont vécu une période plus ou moins longue dans les villes françaises, ont trempé dans la culture européenne et dans ses conceptions, chose qui leur a permis de voir d'une manière plus objective les réalités de leur vie et de leurs pays. Ce qui reste de cette distanciation c'est l'amour et la nostalgie pour le pays natal et les traditions berbères en train de disparaître sous l'effet de l'action de l'occupant comme dans les œuvres de la génération d'avant la deuxième guerre mondiale: Jean Amrouche, Marguerite Taos Amrouche, Moulard Feraoun, Moulard Mammeri qui privilégie ses racines berbères dans des romans tels: *La colline oubliée* (1952, Prix de quatre jurys), *Le sommeil du juste* (1955), *L'opium et le bâton* (1965), Assia Djébar, la romancière d'expression française la plus importante du Maghreb, avec des œuvres comme : *L'amour, La fantasia* , *Lion de Médine* , *Les impatients* , *Les alouettes naïves* , *La femme sans sépulture* , Rashid Mamouni avec son roman *L'honneur de la tribu*. Ce sont des algériens pour lesquels les villages - kabiles- isolés dans les montagnes où ils vivaient, étaient des paradis perdus situés loin « des germes contagieux de la modernité » (Rashid Mamouni, *L'honneur de la tribu*, 1989, page 22).

Vu le destin presque pareil des pays du Maghreb, les écrivains tunisiens comme Albert Memmi, Abdelwahab Meddeb ou marocains tels Ahmed Sefrioni, Tahar Ben Jelloun ne peuvent pas échapper à cette obsession qui leur est inhérente.

Un trait caractéristique des écrivains maghrébins est la mise en cause de l'islam. Au contact de la culture européenne, négative d'une part pour eux, mais positive également, ils commencent tous à douter de la valeur des préceptes imposés par le Coran. Ils contestent l'absurdité des pratiques religieuses qui ne révèlent rien, sinon une habitude vidée de sens et de contenu ; on met en doute le postulat de l'homme vu comme un dictateur et un tout puissant auquel la famille doit tout et pour lequel elle est soumise à toutes les humiliations possibles.

Le statut de la femme occupe une place à part tant chez Assia Djébar que chez Tahar Ben Jelloun ; car elle est une sorte d'objet aux mains de l'homme qui peut en faire ce qu'il en veut. Aussi sa vie est-elle suffocante, malheureuse et sans horizon ; elle mène souvent à des explosions non contrôlées, à la folie ou dans la situation la plus heureuse à l'évasion.

L'un des désirs les plus profonds des personnages des écrivains maghrébins c'est la liberté vue tant comme manifestation individuelle que collective. Paradoxalement et en contradiction avec la religion islamique, ce sont les femmes qui la convoitent le plus, mais aussi les hommes. C'est ainsi que s'explique l'implication des personnages de KatebYacine ou de Mouloud Feraoun dans les révoltes sociales ou dans la résistance contre l'occupant français.

La hantise des consciences profondes maghrébines, nées au carrefour des routes, au confluent de l'Orient et de l'Occident, est leur propre identité. La plupart des écrivains glissent dans leurs œuvres des éléments autobiographiques qui dénotent tous la quête du moi, la définition de l'identité et le drame de ne pas avoir une option nette. Écrivain ou personnage, le maghrébin sera un être double, pas suffisamment arabe, jamais français, condamné à être déchiré entre deux cultures, deux religions, deux manières de vivre qui ne leur assurent ni l'équilibre, ni la paix intérieure. On pourrait dire que l'incertitude, l'aliénation, la quête du moi à travers le pays, l'histoire, les cultures et même l'infini de l'univers et le propre du personnage des écrivains nord-africains.

Bien des auteurs tributaires à un univers fabuleux de l'enfance, aux contes qu'ils entendaient raconter dans le village natal, situé lui aussi dans un espace qui suppose l'existence d'un passé invraisemblable, pareil aux belles histoires de *Mille et une nuits* ou le réel et l'irréel de convoitent, plonge les personnages et les actions dans une dimension infinie, le destin du héros ayant quelque chose de réel, mais également de fantastique, une

sorte de communication avec autre chose, avec un monde du bonheur où on peut pénétrer uniquement par des expériences malheureuses et purificatrices.

On ne peut pas ignorer une certaine sensualité qui marque l'écriture de ces auteurs. Il ne s'agit pas uniquement du côté érotique de la vie, de l'exploitation des moments de bonheur accompli que les personnages vivent à certains moments, mais aussi d'une communication entre le corps humain et les éléments de la nature : le soleil, l'air ou l'eau : les célèbres bains des arabes comme occasion d'épanouissement du corps et de la vie.

Il est aussi à remarquer une certaine lenteur de la narration qui se plie au rythme moins alerte de l'existence des gens appartenant à l'islam. C'est une manière de savourer ou de vivre les événements jusqu'à leur dernière conséquence en épuisant les désirs, les sentiments et les sensations très fortes des gens dont la vie physique cherche à réaliser la plénitude : par exemple les rituels du lavage des pieds, le massage, l'amour, etc.

Presque tous les romans maghrébins soulignent une certaine violence de la vie qu'il s'agisse d'un héros masculin comme Mokrane ou Menach du roman *La colline oubliée* par Mouloud Mammeri, ou féminin comme Zahra de *La nuit sacrée* par Tahar Ben Jelloun, leur trajectoire est marquée par la torture, le viol, par le sang, symbole de la vie qui bouillonne dans leur veines. C'est un des traits caractéristiques des arabes, capables de tout sacrifier pour l'accomplissement de leur moi ou pour servir une cause. De ce point de vue, ils appartiennent tous à la littérature européenne qui se trouve aussi à la base de leur formation.

En conclusion, la lecture des écrivains du Maghreb est une expérience enrichissante pour le lecteur européen, parce qu'elle nous met en contact avec une problématique nouvelle du monde dans lequel nous vivons.

BIBLIOGRAPHIE

1. Anthologie de littérature francophone, Paris, Éditions Nathan, 1992
2. <http://fr.wikipedia.org>
3. www.academia.edu
4. <http://ecrits-vains.com>

LE DÉVELOPPEMENT D'UNE COMPÉTENCE INTERCULTURELLE DANS LA CLASSE DE FLE

prof. **Ionela Liliana SANDA**
Scoala « Sf. Gheorghe » Craiova

Le *Cadre européen commun de référence pour les langues* (2001: 9) propose une vision interculturelle dans l'enseignement-apprentissage d'une langue étrangère:

« Dans une approche interculturelle, un objectif essentiel de l'enseignement personnalité de l'apprenant et de son identité en réponse à l'expérience enrichissante des langues est de favoriser le développement harmonieux de la de l'altérité en matière de langue et de culture. »

Pour Abdallah-Preteille (1996: 29), la compétence interculturelle suppose « une maîtrise de la situation de communication dans sa globalité, dans sa complexité et dans ses multiples dimensions (linguistique, sociologique, psychologique...et culturelle)». La compétence culturelle comprend plusieurs composantes: transculturelle, métaculturelle, interculturelle, pluriculturelle et co-culturelle, selon Christian Puren.

Le Petit Robert de la langue française (2008: 484) définit du point de vue linguistique le terme de *compétence* comme: « savoir implicite grammatical et lexical intégré par l'usager d'une langue naturelle et qui lui permet de former et de comprendre dans cette langue un nombre indéfini de phrases jamais entendues »; en plus, *interculturel,-elle* est un terme didactique « qui concerne les rapports, les échanges entre cultures, entre civilisations différentes » (2008: 1353).

Si dans le même dictionnaire la notion de *civilisation* (2008: 441) renvoie à un « ensemble des phénomènes sociaux (religieux, moraux, esthétiques, scientifiques, techniques) communs à une grande société ou à un groupe de sociétés », celle de *culture* (2008: 602) signifie un « ensemble des aspects intellectuels propres à une civilisation, une nation » et du point de vue didactique représente un « ensemble des formes acquises de comportement, dans les sociétés humaines ».

D'un autre point de vue, l'interculturalité se définit comme rapport ou échange entre différentes cultures et civilisations dont le noyau de l'interculturel est représenté par le dialogue des cultures, par la valeur et l'originalité de chaque culture. L'apprentissage d'une langue étrangère constitue un moyen très efficace de promouvoir la compréhension interculturelle et implicitement la dimension interculturelle de l'éducation scolaire. C'est-à-dire, l'enseignement-apprentissage du français langue étrangère met en relation la culture française avec celle de l'apprenant qui doit se définir par rapport à l'Autre. Apprendre une langue signifie connaître la culture et la civilisation du peuple qui la parle. On ne peut pas apprendre le français sans connaître la culture et la civilisation de la France. L'interculturel est, tout à fait, un enjeu éthique qui se propose de combattre la xénophobie et l'ethnocentrisme, les préjugés et les discriminations; le professeur devient, de ce point de vue, un médiateur culturel.

Le terme d'*interculturel* a commencé à être utilisé dans les années 70 dans le milieu scolaire de France pour désigner la situation présente dans les salles de classe comme conséquence de l'immigration. Le milieu francophone utilise le concept *interculturel* tandis que celui anglo-saxon préfère le concept *multiculturel* pour décrire la situation quand il y a plusieurs cultures, mais le préfixe *multi-* ne suggère pas l'interaction entre les cultures comme le fait l'autre préfixe *inter-*.

On ne peut pas dissocier les compétences et les connaissances langagières de celles culturelles parce qu'une langue contient aussi les traces culturelles d'une société et qu'à travers elle on verbalise la vision sur le monde.

Abdallah-Preteille et Porcher ont développé dans leur ouvrage *Éducation et communication interculturelle* la conception pragmatique de l'anthropologie en tant qu'instrument de la découverte interculturelle. Les deux auteurs (1996: 72) affirment que « [...] pour communiquer, il ne suffit pas de connaître la réalité culturelle mais de développer une compétence pragmatique qui permet de saisir la culture à travers le langage et la communication, c'est-à-dire la culture en acte, la culturalité. »

Le rapport langue-culture se trouve au centre des préoccupations des didacticiens parce que les deux concepts supposent un procès évolutif qui se passe dans une société où les choses changent rapidement et on doit multiplier les efforts pour trouver les stratégies pédagogiques interculturelles adéquates. La culture permet l'accès à la langue et elle devient un moyen pour produire du sens et pour communiquer avec l'Autre, tout en se connaissant soi-même. L'apprenant ne peut pas comprendre un texte, malgré son bagage linguistique d'une langue étrangère, s'il ne peut pas accéder au code culturel de celle-ci. La démarche culturelle / interculturelle suppose une action de codage / décodage du savoir culturel / interculturel. L'enseignement-apprentissage scolaire des langues vivantes respecte la diversité culturelle du contexte pluriculturel et plurilingue du monde actuel.

Former et développer une compétence interculturelle chez les apprenants ne signifie pas seulement connaître la culture du pays dont on apprend la langue, mais se servir de la langue respective comme un outil utilisé en vue de découvrir la richesse culturelle de l'autre en tant qu'un acteur social actif dans la compréhension d'un monde pluriculturel par excellence.

Par rapport à la compétence communicative, la compétence interculturelle englobe une dimension sociale, psychologique, identitaire, affective et cognitive. Elle constitue l'objectif le plus exigeant de l'enseignement – apprentissage des langues: décentration des attitudes et des valeurs envers la culture maternelle et acceptation de l'Autre dans ses différences.

Le manuel reprend chaque année les thèmes prévus dans les programmes officiels d'enseignement d'une façon systématique et concentrique, tout en ajoutant plus d'information d'une année à l'autre.

L'introduction d'une approche interculturelle ira donc à l'encontre d'autres méthodes: la compétence interculturelle y devient l'objectif de l'enseignement qui comprend des contenus socioculturels et des contenus linguistiques, de plus, l'attention ne porte pas seulement sur la langue à enseigner, mais aussi sur les apprenants, en cherchant à modifier leurs croyances et leurs valeurs dans la prise en considération des caractéristiques d'une culture étrangère. L'objectif est la maîtrise de savoirs, de savoir-être et de savoir-faire. Tout l'enjeu est donc de faire comprendre que l'acquisition d'une compétence culturelle et interculturelle amènera l'apprenant à vivre l'expérience interculturelle comme un enrichissement et non pas comme un obstacle culturel.

Le *C.E.C.R.L* prévoit aussi l'acquisition d'une compétence interculturelle pour les apprenants qui doivent développer la capacité de communiquer d'une manière efficace avec ceux qui sont différents, tout en connaissant les coutumes, les fêtes, les habitudes alimentaires et vestimentaires, les valeurs, les croyances, les règles de conduite de l'autre:

« La connaissance des valeurs et des croyances partagées de certains groupes sociaux dans d'autres régions ou d'autres pays telles que les croyances religieuses, les tabous, une histoire commune, etc., sont essentielles à la communication interculturelle. » (CECR, 2001: 16)

Dans le cas des apprenants roumains du français langue étrangère, il s'agit d'aborder d'une façon communicative et interculturelle des deux systèmes langagiers, de trouver les ressemblances et les différences de deux cultures en contact. Tout en connaissant l'Autre, c'est-à-dire, le Français, l'apprenant roumain se valorise lui-même et il établit des liens entre sa propre culture et la culture cible. On doit toujours mêler la culture savante avec le vécu communautaire pour mieux motiver les apprenants à découvrir l'autre: « *La connaissance, la conscience et la compréhension des relations (ressemblances et différences distinctives) entre « le monde d'où l'on vient » et « le monde de la communauté cible » sont à l'origine d'une prise de conscience interculturelle.* » (C.E.C.R.L 2001: 83)

La formation de la compétence interculturelle représente tout un processus qui se déroule dans plusieurs étapes: faire prendre conscience aux apprenants de leur propre grille interprétative, découvrir d'autres cultures, observer et analyser des comportements culturels, travailler sur les stéréotypes, établir des liens entre sa culture et la culture étrangère, intérioriser la culture de l'Autre. Le résultat de ce processus d'enrichissement culturel et d'ouverture vers la culture de l'Autre se traduit dans un comportement interculturel observable chez l'apprenant.

La mise en pratique de la compétence interculturelle acquise par les apprenants d'une langue étrangère reflète un comportement interculturel adéquat caractérisé par une attitude positive vers la culture cible, par des représentations réelles du pays respectif et par une relation sans stéréotypes établie entre la culture propre et celle du peuple dont on apprend la langue.

L'univers mental que se forme l'apprenant sur la culture de l'autre est influencé par les représentations extérieures que véhiculent les manuels scolaires et les autres médias, par leurs perceptions concernant le monde environnant, l'identité nationale et la tolérance pour les hommes et leurs idées et par leur attitude d'appréhender la vie. La perception du monde étranger et sa représentation dans l'imagination de l'élève peuvent différer de l'image officielle qui est donnée par les manuels et par les programmes officiels. Le choc interculturel peut engendrer des malentendus et des incompréhensions variés.

La notion d'*attitude* apparaît définie dans le *Petit Robert* (2008: 173) comme « disposition, état d'esprit (à l'égard de quelqu'un ou quelque chose); ensemble de jugements et de tendances qui pousse à un comportement », tandis que celle de *représentation* (2008: 2205) est définie de la manière suivante : « le fait de rendre sensible (un objet absent ou un concept) au moyen d'une image, d'une figure, d'un signe ». Mais les représentations sont des phénomènes complexes, qui peuvent comprendre des attitudes, des opinions, des croyances, des valeurs ou des idéologies.

Les attitudes sont orientées vers un objet, par exemple, l'école, la nature, la France etc. Elles représentent un état d'esprit envers une valeur, tout en se fondant sur l'expérience, le vécu de quelqu'un. On peut prendre comme exemple l'attitude de quelqu'un envers les Français, après avoir vécu en France une certaine période, tout en interagissant avec les gens de ce pays. Son attitude peut être favorable ou défavorable, elle a une valence positive ou négative.

Il y a un côté affectif de l'attitude, parce qu'elle est influencée par les émotions positives ou négatives du sujet à l'égard de l'objet et un côté cognitif qui se réfère aux connaissances et aux croyances présentes et passées du sujet envers l'objet. Par exemple, quelqu'un peut avoir une attitude positive à l'égard de la France grâce à son expérience qui n'a pas été mauvaise.

Les représentations transforment l'abstrait en concret, c'est-à-dire, elles traduisent le rapport de l'individu avec la réalité, la vision que celui-ci a sur le monde, les relations avec autrui, le comportement dans la société. Il y a des représentations sociales et interculturelles. L'éducation, la tradition et la communication sociale peuvent influencer les représentations

de chacun parce qu'elles renvoient à une réalité commune, à un ensemble social et culturel donné. Par exemple, quelqu'un peut s'imaginer avoir une certaine représentation sur la Tour Eiffel avant de la voir, mais une fois, qu'il l'a vue sa représentation peut changer ou l'image mentale du monument peut correspondre intégralement à l'image réelle de celle-ci.

Il semble que les représentations du monde étranger sont mouvantes et instables tant du côté de la présentation des contenus socioculturels (enseignement) que du côté de la perception du monde étranger dans l'imagination de l'apprenant (apprentissage). L'apprentissage interculturel a pour objectif de modifier le système des représentations de l'apprenant parce que l'analyse de celles-ci est l'une des clés essentielles pour la compréhension de la nature et de l'évolution du phénomène des interférences culturelles. Une bonne ou une mauvaise connaissance de ce phénomène représente la réussite ou l'échec de la communication interculturelle.

Les manuels roumains de FLE proposent aux apprenants une image valorisante de la France, c'est-à-dire, on identifie des attitudes positives concernant la culture et la civilisation françaises grâce à des représentations qui font partie d'un savoir commun à tout le monde sur les valeurs françaises (châteaux, monuments, mode, parfums, vins, fromages etc.). Le premier contact à l'école avec une langue étrangère est très important pour la motivation de l'élève en vue de l'apprentissage de celle-ci.

Le terme de *stéréotype* est apparu, pour la première fois, dans la typographie, tout en désignant une copie, un type en relief obtenu par moulage pour effectuer des impressions rapides et bon marché. En sciences humaines, ce concept représente une image préconçue, toute faite, une opinion généralisée sur quelque chose. Du point de vue linguistique, le Petit Robert (2008: 2433) définit le stéréotype comme « définition spéciale d'un objet dénommé à un moment donné » et du point de vue didactique c'est une « association stable d'éléments (images, idées, symboles, mots) formant une unité ».

L'image donnée par le stéréotype relève de la réputation et non pas de faits prouvés. Il y a une multitude de stéréotypes sur les différentes nationalités (par exemple: les Allemands sont disciplinés, les Français sont gourmands, les Américains sont gros etc.), sur les femmes, sur les métiers etc. Ils offrent une prise de position simpliste, réductrice et conventionnelle dure des « *on dit* ». Le caractère du stéréotype est populaire et il circule librement d'une façon orale ou écrite.

Le stéréotype implique un aspect cognitif parce qu'il véhicule une information sur quelqu'un ou quelque chose en terme des traits positifs ou des traits négatifs. L'éducation peut éliminer les stéréotypes, tout en prouvant qu'ils sont faux par des arguments viables, mais elle peut aussi les répandre (par exemple, un parent raciste transmettra à son fils des stéréotypes racistes).

On peut très bien exploiter du point de vue pédagogique le stéréotype parce qu'il « est une vue partielle, et donc, relativement fautive de la réalité, mais qui a toujours quelque chose à voir avec la réalité qu'elle caricature. C'est pourquoi il ne faut pas chercher à éradiquer les stéréotypes: il convient, pédagogiquement, de partir d'eux, de s'appuyer sur eux pour les dépasser et montrer leur caractère partiel et caricatural. » (Porcher, 1995: 64).

L'apprentissage socioculturel en classe de langue ne signifie pas seulement des connaissances déclaratives sur le monde cible mais il met surtout l'accent sur l'acquisition de connaissances procédurales, c'est-à-dire des stratégies adaptées aux besoins: résoudre des situations de compréhension et de communication difficiles, donner du sens, changer de rôle et adopter différents points de vue, employer correctement les ressources disponibles.

L'enseignant doit adapter sa méthode à la culture de l'apprenant. Les stratégies utilisées pour former et développer la compétence interculturelle issue de l'opérationnalisation du savoir socioculturel, aptitudes et savoir-faire socioculturel, mènent à une conscience interculturelle. Pour être compris par son interlocuteur du point de vue de

l'expression, l'apprenant utilisera les formes langagières spécifiques ; mais du point de vue de la compréhension, il identifiera, reconnaîtra et interprêtera les comportements et les attitudes de son interlocuteur dans les actes de communication. Les actes de parole supposent des références historiques et culturelles. On fait un usage approprié d'une langue à travers sa culture.

La didactique moderne de l'enseignement – apprentissage des langues étrangères recommande d'adopter la perspective interculturelle de la compétence communicationnelle, c'est-à-dire de repérer le culturel dans les échanges langagiers. L'apprenant devient un acteur social qui participe activement à la naissance de son univers interculturel qui vise l'acquisition des compétences concernant: l'image de soi, ses valeurs, ses croyances, son sens du bien / bon et du mal / mauvais, la définition de la réalité.

Chaque apprenant a un filtre qu'on peut nommer *crible culturel* par lequel il interprète la culture cible, tout en jugeant l'autre par rapport au système de valeurs et de croyances de sa culture maternelle, ce qui peut entraîner une déformation de la perception de la réalité étrangère et des malentendus. Il est donc nécessaire d'éduquer ce crible culturel, en vue d'une représentation correcte de la culture étrangère et c'est pourquoi « La classe de langue, doit être le lieu où ces mécanismes d'analyse doivent être remis en cause, où d'autres modes de relation entre culturelles maternelles et étrangères doivent être proposés. » (Zarate, 1986: 27). C'est Besse (1984: 48) qui a introduit le concept de crible culturel: «On a l'impression que nos sens nous trompent, mais en fait c'est l'interprétation sémiotique que nous faisons des signaux qu'ils nous transmettent fidèlement qui nous leurre, parce qu'elle passe par des cribles autres que ceux de nos partenaires.»

On est prisonnier des filtres de sa propre culture qui deviennent autant d'obstacles en vue d'une compréhension correcte de l'autre culture. Le crible culturel est un filtre acquis dès l'enfance sans que le sujet en soit conscient.

Il est important de remarquer que la rencontre de la culture dans la communication ne se situe pas uniquement sur le plan verbal (ainsi la politesse concerne autant les comportements verbaux que non verbaux). Là aussi, la gestion des comportements kinésiques ou gestuels accompagnant l'échange verbal varie aussi d'une culture à l'autre. Ils prennent tout leur sens dans le cadre anthropologique où ils s'expriment: la conception du temps, de l'espace, le mode de perception du contexte, enfin la chaîne actionnelle dans laquelle il s'insèrent. Ces facteurs verbaux, non-verbaux, kinésiques ou gestuels, se voient soumis à des variables culturelles et tiennent un rôle considérable dans les interactions interculturelles. Là encore les variables culturelles vont être à l'origine d'incompréhensions et de malentendus lorsque les interlocuteurs sont marqués par des cultures différentes.

L'éducation interculturelle des apprenants ne signifie pas la transmission d'une multitude d'informations culturelles sur la culture cible mais la compétence de gérer leurs savoirs, surtout les savoir-faire et les savoir-être, concernant l'interaction et la communication avec l'autre. La conscience interculturelle de l'enseignant deviendra un outil important dans le processus de formation et de développement de la compétence interculturelle chez les apprenants qui prendront conscience de la diversité des situations culturelles et seront capables d' « Apprendre à repérer, voir, comprendre et mesurer les modalités et le sens attribué aux éléments culturels dans la communication, tel en fait l'objectif d'une compétence interculturelle. » (Abdallah-Preteuille et Porcher, 1996: 123).

BIBLIOGRAPHIE

1. *Un Cadre européen commun de référence pour les langues*, 2001, Paris: Éditions Didier
2. *Le Nouveau Petit Robert de la langue française*, Édition 2008
3. ABDALLAH-PRETCEILLE, Martine; Porcher, Louis, 1996, *Éducation et communication interculturelle*, Paris: Éditions PUF
4. ABDALLAH-PRETCEILLE, Martine, 1996, *Vers une pédagogie interculturelle*, Paris: Éditions Anthropos.
5. BEACCO, Jean-Claude, 2000, *Les dimensions culturelles des enseignements de langue*, Paris: Éditions Hachette
6. BYRAM, Michael; Gribkova, Bella; Starkey, Hugh, 2002, *Développer la dimension interculturelle de l'enseignement des langues. Une introduction pratique à l'usage des enseignants*, Strasbourg, Éditions Conseil de l'Europe
7. CONDEI, Cecilia, 2003, *La didactique du Français Langue Étrangère. Aspects théoriques et pratiques*, Craiova: Éditions Universitaria
8. CUQ, Jean-Pierre, 2003, *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, Paris: Éditions CLÉ International
9. PORCHER, Louis, 1995, *Le français langue étrangère*, Paris: Éditions Hachette
10. ZARATE, Geneviève, 1986, *Enseigner une culture étrangère*, Paris: Éditions Hachette

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

BINEATA MARGARETA, enseignante de français à Bucarest, au Collège No.81. Université de Bucarest, Faculté de Lettres, Spécialisation Roumain –Français. Auteur de deux livres : *Le jeu en classe de français, langue étrangère* (didactique du FLE), Ed. Bibliotheca, 2010 et *Aspecte ale prozei de azi*, (essais critiques), Ed. Bibliotheca, 2011. Collaboration permanente avec des articles dans la revue littéraire LITERE, Targoviste. Publication d'articles dans les revues *Le Messenger* (revue de l'ARPF) et *Les echos du CREFECO*. Responsable du département méthodique des professeurs de langues étrangères au Collège No.81. bineatamargareta@yahoo.com

CALOTĂ RODICA enseigne le français aux élèves du Collège National «Tudor Vladimirescu » de Tg-Jiu, département de Gorj, depuis 2006. Elle a un master en Systèmes d'Administration et Relations Internationales, à l'Université « Constantin Brâncuși ». Pendant les derniers ans, elle a essayé de convaincre les élèves à participer aux compétitions linguistiques nationales et internationales, afin de correspondre aux normes CECR. De cette manière, elle a implémenté toutes sortes de projets scolaires européens, tels les projets Comenius, parmi lesquels celui qui s'est déroulé les deux derniers années : « Europe, my story », qui a obtenu le Iie prix au Concours National de Projets.

CHELBA LOREDANA est licenciée ès lettres de la Faculté des Lettres de l'Université «Ștefan cel mare», Suceava, la spécialisation langue française- langue anglaise en 2002; professeur de français au Lycée Technique de Rădăuți, département de Suceava, ayant dix ans comme expérience professionnelle. En 2014, elle a obtenu le premier degré en enseignement. Elle est titulaire d'un DEA en « Sémiotique du langage dans les médias et la publicité ». Ichelba@yahoo.ca

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.

CONSTANTINESCU MONICA-GABRIELA, enseignante de français à Scoala Generala „CORESI” de Targoviste. Elle a obtenu le premier degré (gradul didactic I) l'année passée. Elle a écrit des articles sur les méthodes modernes d'enseignement en classe de langue et beaucoup d'autres sur l'enseignement du français aux élèves en difficulté.
monicaconst12@yahoo.fr

DAMASCHIN IRINA-ELENA. Entre 2000 - 2004, elle a suivi les cours de la Faculté des Lettres de l'Université "Al.I.Cuza" de Iasi, avec le mémoire de diplôme en littérature française "*Paul Claudel - l'homme moderne et l'homme médiéval entre mythe et utopie*". Depuis septembre 2006, elle est enseignante de FLE pour les écoles générales et les lycées techniques de Iasi. A partir du 1^{er} septembre 2015, elle enseigne comme professeure titulaire de FLE au Lycée Technique "Gheorghe Asachi" de Iasi.

FUIOREA PUREC EMILIA est enseignante de français au Lycée Technologique Tismana de Tismana, Gorj. Elle est titulaire d'un diplôme en philologie et elle a élaboré l'ouvrage méthodico-scientifique pour obtenir le 1^{er} Grade Didactique: « La Francophonie- Apprendre/ Enseigner une langue commune, des identités différentes ». Elle s'occupe avec des participations aux concours locaux, aux symposiums divers, des publications dans les revues (FIGES la revue d'ISJ Gorj, Recreația Mare-la revue du lycée) et elle est toujours ouverte à des nouvelles collaborations.

HETRIUC CRISTINA, enseignante de français au Collège National « Mihai Eminescu» de Suceava. Titulaire d'un DEA en « Études Culturelles Françaises » à l'Université de Bucarest, titulaire d'un doctorat en traductologie « La composante multiculturelle dans l'œuvre de Panaït Istrati : traduction, autotraduction, réécriture » à l'Université de Suceava. Elle est responsable du volume « Panaït Istrati sous le signe de la relecture », publié avec le soutien de l'AUF et elle fait partie du comité de rédaction de la revue *Atelier de traduction* ;
stan_m_c@yahoo.com

LINCA FLORIN-GABRIEL est enseignant de français au Lycée des Arts « Sabin Păuța » de Reșița. Il est titulaire d'un DEA sur l'*Analyse du discours* et d'un autre DEA sur *Linguistique et didactique*. A présent, il est étudiant doctorant à l'Université d'Oradea, Faculté de Lettres, ayant comme thèse de recherche : *Panaït Istrati - entre l'utopie et l'exile*. Il écrit des articles sur la littérature française, roumaine, sur la didactique et sur le folklore roumain, ayant plusieurs centres d'intérêt.

MARCU DENISA, enseignante de français au Collège National « Nicolae Titulescu » de Pucioasa, titulaire d'un Master2 en «Didactique du français et des langues»: **marcudenisa@yahoo.com**

MEDREA DOINA est professeur de français. Depuis 1994 elle enseigne le français au Collège National «I. L. Caragiale» de Bucarest. Après avoir terminé le Lycée n° 36 (bilingue) de Bucarest, elle a suivi les cours de la Faculté de Langues et Littératures Etrangères de l'Université de Bucarest (spécialités : français- roumain). Elle a participé à beaucoup de cours de perfectionnement en France, en Espagne (à Barcelone), en Roumanie. Elle est traductrice et a publié aussi des articles dans des revues de spécialité et littéraires. Depuis 2008 elle est conseiller pédagogique de l'ISMB.

MOLDOVEANU ANCA professeur de français et d'anglais au collège de Cosâmbesti 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 ».

NASTASĂ ANCA est licenciée ès lettres à la Faculté de Lettres de l'Université "Al.I.Cuza" Iași en français-anglais en 2003, enseignante de français à l'école "Ion Irimescu" Fălticeni. En 2012, elle obtient le 1^{er} degré en enseignement avec l'ouvrage *Enseigner/apprendre l'expression de la condition et de l'hypothèse dans la classe de FLE*. **anca.nasty@yahoo.com**

SANDA IONELA LILIANA est professeur de français depuis 8 ans. Cette année elle enseigne le français à l'École « Sf. Gheorghe » Craiova. Elle a fini ses études universitaires à l'Université de Craiova, *Faculté de lettres, section Langue et littérature roumaine / Langue et littérature française*, en 2007. Elle a aussi suivi le master *Espaces francophones : diversité linguistique et culturelle* à la même université. Elle est membre ARPF, filiale Dolj, dès le début de sa carrière didactique. Elle publie fréquemment des articles en français, surtout dans le domaine de la didactique du FLE. **ionelalilianagolfita@yahoo.fr**.

SAMSON IULIA est licenciée ès lettres de la Faculté des Lettres de l'Université „Ștefan cel Mare” de Suceava, en roumain- français (1997), licenciée ès lettres de la Faculté des Lettres de l'Université « Babeș Bolyai » de Cluj-Napoca, en anglais (2007), titulaire d'un DEA en « *Sémiotique du langage dans les médias et la publicité* » (2002), titulaire d'une Diplôme d'études supérieures de spécialisation en « *Gestion de l'éducation* », Université « Ștefan cel Mare » de Suceava. Elle a obtenu le 1er degré en enseignement, en 2007, avec l'ouvrage « *L'Alsace – un modèle de cohabitation interculturelle et ethnique-(pour préparer nos élèves à vivre l'Europe)* ». Professeur titulaire de français-anglais à l'École Oniceni et directeur de l'école pendant 5 ans, elle a participé à 2 stages de perfectionnement Comenius: « *Stage d'observation de l'enseignement général, technique sur le territoire rurale en Aquitaine et perfectionnement en langue française* » -Alliance Française Bordeaux Aquitaine, Bordeaux, France, octobre 2010, « *Formation continuée pour professeurs de français* » -Université de Liège, Institut Supérieur des Langues Vivantes, Liège, Belgique, août 2013, à 2 visites d'étude: « *Prévention des conduites addictives au milieu scolaire* » - Mission Interministérielle de Lutte contre les Drogues et les Toxicomanies-Paris, France, octobre 2009, « *Les pratiques innovantes dans l'usage des TICE au service des apprentissages* »-Direction des services départementaux de l'éducation nationale- Bobigny, Paris, France, décembre 2013, à un cours de formation organisé par le Ministère de l'Éducation et CEPEC International Lyon, en avril 2013. iuliasamson@yahoo.fr

STOICA ADELUȚA, enseignante de français au Lycée Technologique « Iordache Golescu » de Gaesti, Dambovita, elle a participé à divers symposiums comme : « *Studiul limbilor moderne in Europa : miza si perspectiva* », ASFRAN, Pitesti, 2014 avec l'article : « *L'expression de la cause* »; elle a participé aussi à la rencontre professionnelle et étudiante « **Les JeudiDactiques** » et au **Colloque « L'enseignement précoce du français en Roumanie »** organisé à Bucarest par l'Institut Français de Roumanie en partenariat avec le Ministère de l'Éducation et de la Recherche Scientifique et la Délégation Wallonie-Bruxelles à Bucarest.

TRIFAN OANA est licenciée ès lettres de la Faculté des Lettres de l'Université « Ștefan cel Mare » Suceava, la spécialisation français-anglais en 1999 ; professeur titulaire de français-anglais à l'École Gymnaziale « Acad. H. Mihăescu » Udești, Suceava, depuis 1999 ; en 2010, elle a obtenu le premier degré en enseignement et elle organise, chaque année, des activités dédiées aux événements spécifiques à l'espace francophone et celui anglo-saxon. oanaitrifan@yahoo.com

UNGUREANU NASTIA est licenciée ès lettres de la Faculté des Lettres de l'Université « Ștefan cel Mare » Suceava, la spécialisation Langue Française – Langue Roumaine en 2001. En 2002 elle a obtenu le DEA, la spécialisation *Théorie et pratique de la traduction* à l'Université de Suceava puis le 2^e degré en 2005 et le 1^{er} degré en 2012 avec l'ouvrage *La chanson en classe de FLE*. Enseignante de français à l'École Bosanci, elle a coordonné, entre 2013 et 2015 les rencontres pédagogiques des professeurs de français de la région de Suceava et à présent elle enseigne au Collège Technique d'Industrie Alimentaire Suceava. Elle a publié plusieurs articles dans des revues de spécialité et a participé aux divers symposiums nationaux et internationaux.

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

COMITÉ DE RÉDACTION:

Prof. Constantin TIRON

Inspectoratul Școlar Județean Suceava

Prof. Petronela MUNTEANU

Colegiul de Artă „Ciprian Porumbescu”, Suceava

Prof. Bianca-Elena GVINDA

Colegiul Tehnic de Industrie Alimentară, Suceava

Prof. Elena VISOVAN

Liceul Tehnologic "Nicanor Moroșan" Pârteștii de Jos



ISSN : 1843 – 7621