

REVUE DES PROFESSEURS DE FLE

ENSEIGNER.FLE



12^e année

no. 17

2018

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

COMITÉ DE RÉDACTION:

Prof. Constantin TIRON

Inspectoratul Școlar Județean Suceava

Prof. Cristina-Maria HETRIUC

Colegiul National "Mihai Eminescu", Suceava

Prof. Bianca-Elena GVINDA

Colegiul Tehnic de Industrie Alimentară, Suceava

Prof. Briana BELCIUG

Liceul Tehnologic „Iorgu Varnav Liteanu”, Liteni

Prof. Elena VISOVAN

Liceul Tehnologic "Nicanor Moroșan" Pârteștii de Jos

2018 © Enseigner.fle

Revue des professeurs de FLE no.17, mai 2018

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) - SUCURSALA SUCEAVA
INSPECTORATUL ȘCOLAR JUDEȚEAN SUCEAVA

ENSEIGNER.FLE

Revue des professeurs de FLE

Suceava, 2018

SOMMAIRE

I. STRATÉGIES DE CLASSE

- Silvia Nicoleta BALTĂ**, *Stratégies didactiques dans l'acquisition des compétences de communication orale en FLE : la vidéo* // p.5
- Petronela-Daniela BADALUTA**, *Les parties du corps humain - projet d'activité didactique* // p.9
- Emilian-Bogdan DAVID**, *Le personnage de B.D. - projet d'activité didactique* // p.14
- Anca DONISAN**, *La gastronomie en jeux* // p.19
- Aura MIHOC**, *Le film en classe de FLE_ - projet d'activité didactique* // p.27
- Nicoleta PIESZCZOCH**, *Découvrons l'espace francophone : la Belgique - projet d'activité didactique* // p.34
- Oana TRIFAN**, *Un Noël pas comme les autres - projet d'activité didactique* // p.43

II. EXPÉRIENCES PÉDAGOGIQUES

- Cristina HETRIUC**, *« A vos tableaux » - projet et revue etwinning* // p.48
- Loredana MITITIUC-ȘVEICA**, *LSF Montpellier - stage Erasmus* // p.53
- Adina-Maria POPA**, *« Usage et rayonnement du français » : stage de formation* // p.55
- Oana-Raluca TOMESCU**, *Stage pédagogique aux Universités « Bonjour du monde », a Nice* // p.60

III. ÉTUDES THÉORIQUES

- Daniela ANGHEL**, *Etude des stratégies de l'oral dans la classe de FLE dans le contexte contemporain* // p.63
- Marcela BARBU**, *Le paragraphe argumentatif en situation scolaire* // p.73
- Daniela-Elena CORLADE**, *Méthodes utilisées dans l'enseignement du FLE* // p.78
- Oana Lucia FODOR**, *Les expressions idiomatiques entre figement et défigement* // p.82
- Vasilica-Loredana JUCAN**, *La chanson en classe de FLE* // p.86
- Ioana MUREA**, *La presse écrite en classe de FLE* // p.92
- Alina SCÎNTEI**, *L'unité du discours : la cohésion* // p.94
- Dana STAVROSITU**, *Fonctionnement de l'Union Européenne au XXIe siècle* // p.104
- Narcisa-Mariana TCACIUC**, *De la tâche à l'activité passant par l'exercice* // p.112
- Cristina VORNICEANU**, *Les actes de langage dans l'approche actionnelle des langues étrangères* // p.118

Les auteurs // p.123

STRATÉGIES DE CLASSE

L'ÉCRITURE CRÉATIVE EN CLASSE DE FLE

prof. **Silvia Nicoleta BALTĂ**
Școala Gimnazială « Maria Rosetti » București

Apprendre une langue étrangère, c'est parfois difficile et certainement une activité chronophage, qui demande donc beaucoup de temps et d'investissement de la part de tout apprenant. Lire, parler / interagir, écouter et écrire sont les quatre compétences du CECRL qu'on travaille en classe afin de former de bons locuteurs. Parmi ces compétences, la production écrite fait souvent peur aux apprenants. La plupart d'entre eux ne se sentent pas du tout à l'aise lorsqu'ils se voient devant la page blanche et une consigne à accomplir. Il y a quelques-uns qui refusent même de travailler.

De telles situations arrivent parfois en classe de FLE, dans mes classes de FLE souvent. En tant que professeur, je m'inquiète un peu, j'essaie d'identifier la cause de cette attitude de refus envers les activités de production écrite. Je me rends compte qu'on ne fait pas suffisamment d'exercices de production écrite à cause du manque de temps et que l'étape de correction des textes, où on identifie plein d'erreurs d'orthographe (rappelons-nous que le français est une langue difficile de ce point de vue ; il faut faire attention aux accents, aux accords, aux consonnes doubles, aux terminaisons verbales, à la concordance des temps, etc.), est ressentie de manière catastrophique par mes apprenants. Je crois que leur sentiment d'efficacité est mis en question, d'où le faible désir de persévérer, de faire plus d'efforts et de se remettre des échecs.

Dans ce contexte un changement d'optique devrait s'imposer. Comme professeur, je devrais faire quelque chose pour que mes apprenants n'aient plus peur de se lancer dans une activité de production écrite. Je crois avoir trouvé la solution et j'aimerais la partager avec vous, les professeurs qui se confrontent avec des cas pareils. Je suis convaincue qu'il y a des collègues qui savent comment faire pour que leurs apprenants soient heureux de travailler l'écrit. Les idées qui suivent s'adressent donc uniquement à ceux qui ne savent pas comment dépasser l'obstacle de la feuille blanche.

L'atelier / l'activité d'écriture créative me semble une bonne solution à ce genre de problème. Pourquoi choisir l'écriture créative en classe de FLE ? Parce qu'elle fait entrer nos apprenants dans le travail écrit différemment. Parce qu'elle favorise la construction de la compétence écrite fondée sur le jeu et le plaisir. Parce qu'on souhaite développer, créer, provoquer, construire de l'écrit. Parce qu'on souhaite plutôt faire faire l'expérience de l'écrit en langue étrangère (pas forcément enseigner à écrire). Parce qu'on souhaite développer le désir d'écrire, mais aussi celui de lire. « D'un point de vue méthodologique, l'atelier d'écriture a pour vertu de déplacer l'objet de l'apprentissage : les participants n'écrivent plus pour apprendre, pour être évalués par les professeurs, pour passer un test ou un examen mais bien pour prendre du plaisir » (Bara, 2011 : 3).

L'atelier d'écriture est l'occasion pour les apprenants de découvrir leur créativité, leur capacité de s'exprimer de manière créative en langue étrangère. Le principe de fonctionnement est bien simple. Il s'agit de faire écrire par imitation en reproduisant à sa façon ou à partir d'un élément déclencheur (des supports écrits, des images, des enregistrements ou des sons, des objets etc.), il s'agit de modifier, d'enrichir un texte, de

supprimer une partie etc. Construire l'atelier sous forme de jeu, cela pourrait être encore plus motivant. Pour que le travail soit plus créatif, il est obligatoire de proposer une contrainte qui est un outil, pas un objectif à atteindre. L'objectif principal d'un atelier, c'est d'abord de donner envie d'écrire. De cette façon, les apprenants apprennent sans se rendre compte et l'enseignant en profite pour repérer leurs difficultés. Il est aussi important de garder une trace de leur travail en publiant les textes dans une revue ou sur un blog¹, autrement dit de valoriser leurs efforts.

Si, un jour, on prend la décision de proposer des activités d'écriture créative en classe de FLE, on devrait nous poser au moins les quatre questions suivantes : *À quel moment du cours on propose l'activité ?*, *Avec quels supports on travaille ?*, *Sous quelle forme on travaille ?*, *Pour quels objectifs ?* C'est à vous de voir ce qui est important pour le bon déroulement de vos classes de FLE. Chacun a la liberté de créer des activités, mais toujours en tenant compte des besoins des apprenants, de leurs caractéristiques.

| | |
|--|--|
| <p><i>À quel moment ?</i></p> <p>au début, au milieu, à la fin du cours (la fréquence, aussi : chaque semaine, une fois par semestre, à la fin d'une unité didactique, etc.)</p> | <p><i>Avec quels supports ?</i></p> <p>histoires, poésies, paroles de chanson, liste de mots, phrases, images, photos personnelles, objets</p> |
| <p><i>Sous quelle forme ?</i></p> <p>en individuel, en binôme, en petit groupe, en grand groupe</p> | <p><i>Pour quels objectifs ? (Attention : objectifs de l'enseignant et objectifs de l'apprenant)</i></p> <p>communiquer, partager, évaluer, réemployer, prendre du plaisir à écrire en langue étrangère, motiver, développer la créativité</p> |

On devrait également se questionner sur le rôle de l'enseignant dans ce type d'activité. « Il devient une personne ressource, il met en route le processus puis se met à disposition des apprenants. Il accompagne, il guide, il est à l'écoute. Il crée les conditions favorables à l'émergence de l'expression écrite car les obstacles sont nombreux... » (Bazou, 2017). Quand on parle d'obstacles, les apprenants sous-estiment d'habitude leur compétence linguistique ayant toujours tendance à se rapporter au niveau de compétence en langue maternelle. La première barrière à franchir sera donc de les faire comprendre qu'écrire en langue étrangère est toujours écrire à un certain niveau de compétence dans cette langue-là. L'enseignant devrait les amener à tout exploiter de leur bagage de connaissances linguistiques et discursives acquises jusqu'au moment de l'activité d'écriture. Il devrait également habituer les apprenants, notamment les jeunes, à des stratégies d'évitement et à l'idée que tout texte peut être amélioré, donc retravaillé en fonction des feedbacks qu'on reçoit des autres, d'où l'importance de partager le texte avec les collègues, de commenter et d'exprimer ses impressions.

L'acte d'écrire implique trois phases : 1) une phase d'élaboration, qui ne pose presque jamais de problèmes vu qu'on a tous d'idées, des choses à dire plus ou moins créatives, 2) une phase de mise en texte, qui en général est difficile pour la plupart des apprenants si on n'a pas l'habitude de le faire et 3) une phase de révision, qui a lieu après une lecture en entier et qui est indispensable à tout acte d'écrire (Desmons, 2005 : 54). D'habitude, cette troisième

¹Ou bien sur Padlet, un outil numérique collaboratif (gratuit). Pour plus d'informations, consultez <https://padlet.com/>

étape n'est pas un moment de joie pour les jeunes apprenants. Certains sont réticents à lire leurs textes devant leurs collègues de peur de leur réactions, d'autres n'aiment pas écouter les productions de leurs collègues à cause de leur manque d'intérêt. Tout dépend en fait du public auquel on s'adresse.

Une fois le texte écrit, le moment de la lecture arrive. Une lecture qui n'est pas d'ailleurs obligatoire, car le plaisir est incompatible avec toute forme de privation de liberté. Bien sûr qu'il est souhaitable de faire lire les textes de tous les participants d'autant plus qu'un texte lu devant un public est ressenti autrement, ce qui pourrait amener l'auteur du texte à retravailler sa production. La stratégie de l'enseignant vise donc à construire chez les apprenants le désir et le plaisir d'écrire et le courage de partager les produits de leur créativité et de commenter ou réagir au travail des autres. Quant aux erreurs, elles ne peuvent pas être corrigées au moment de la lecture. Bien qu'obligatoire, cette étape devrait intervenir bien après, de manière individuelle ou collective, de préférence dans une autre séance de cours. Cela demande du temps, mais une activité d'écriture peut « changer la routine pour, au bout du compte, faire mieux travailler » (Bara, 2011 : 6).

Parmi les multiples activités d'écriture qu'on pourrait proposer en classe de FLE², celle à partir d'un texte déclencheur me semble la moins contraignante, en dépit du fait qu'il y a pourtant une contrainte à respecter. L'idée est de trouver un bon paragraphe (voire plusieurs), qui présente intérêt pour vos apprenants, de formuler une consigne et fournir une contrainte. Comme exemple, je vous propose quelques modèles d'activités à partir du début du récit *Victor Hugo habite chez moi*³, texte qui parle de la vie, la famille et l'exil de Hugo vus par son chat. Elles seront proposées aux adolescents en fin d'unité d'enseignement ou à la fin du semestre ou de l'année scolaire, comme travail individuel ou en tandem. L'objectif sera de vérifier d'une autre façon la maîtrise des connaissances acquises (vocabulaire, grammaire, connecteurs logiques etc.), de donner le plaisir d'écrire et le désir de lire le texte original.

Ci-dessous, l'extrait proposé comme élément déclencheur et quelques activités d'écriture créative pour les niveaux A1, A2 et B1 :

*« Regardez! Ici, c'est chez moi. Ma maison. Mon royaume. Chez moi.
Depuis toujours.
Je suis né dans cette maison. En 1856, il y a déjà dix-sept ans. Eh oui,
je suis vieux. Très vieux. Mais si, dix-sept ans, c'est vieux.
Je ne suis pas un homme, moi. Je suis un chat. Et dix-sept ans pour un
chat, c'est vieux.
J'ai vu beaucoup de choses. Je sais beaucoup de choses. Si vous
voulez, je vous raconte...
Je vous raconte tout : ma maison, mon histoire, et aussi... lui.
L'homme qui habite chez moi. »*

Activités pour le niveau A1

Faites le portrait du chat (à trois mois)

Faites le portrait du chat (à dix-sept ans)

Présenter sa famille (pensez à son arbre généalogique)

² Voir Stéphanie Bara, Anne-Marguerite Bonvallet, Christian Rodier, *Écritures créatives*, Grenoble, PUG (Presses Universitaires de Grenoble), 2011. Ce livre nous propose un nombre considérable d'activités d'écriture créative, réparties en trois parties (Partie 1 : Imiter, emprunter, Partie 2 : Inventer, imaginer, Partie 3 : Jouer, créer). Chaque activité est construite sur la structure suivante : l'idée, le déclencheur, le déroulement, la mise en commun, variante et exemple de production.

³*Victor Hugo habite chez moi*, de Myriam Louvriot, Didier, 2017.

Décrivez la maison du chat, son royaume (elle se trouve sur l'Île Maurice / au Pôle Nord)

Décrivez la chambre du chat telle que vous l'imaginez (il habite une maison lacustre)

Décrivez la chambre du chat telle qu'elle est vue par le chat (il adore les aquariums)

Décrivez Victor Hugo tel qu'il est vu par son chat (portrait positif / négatif)

Décrivez la maison de Victor Hugo (elle a un seul étage)

Présentez la famille de Victor Hugo (elle est très nombreuse)

Activités pour le niveau A2

Décrivez le chat à trois mois tel qu'il se voit (quand j'avais ...)

Imaginez la vie quotidienne du chat (Tous les jours, je ...)

Écrivez le journal intime du chat du 10 au 15 mars 1866

Les résolutions du chat pour la nouvelle année 1874 (l'emploi du futur)

Mettez-vous à la place du chat et écrivez une lettre d'invitation à son anniversaire (50 amis seront invités)

Quel est le plat préféré du chat ? Imaginez la recette pour deux personnes (ingrédient obligatoire : la moutarde)

Quel est le plat préféré de Victor Hugo. Imaginez la recette (ingrédient obligatoire : le beurre)

Imaginez un weekend ordinaire de la vie de Victor Hugo tel qu'il est vu par son chat (il vit à l'Île de Jersey)

Activités pour le niveau B1

Imaginez la biographie du chat (il est l'inventeur des panneaux solaires)

Racontez la plus belle journée de la vie du chat (il tombe amoureux)

Racontez la pire journée de la vie du chat (il a un accident)

Racontez le plus beau rêve du chat (il vit dans un autre monde)

Racontez le pire cauchemar du chat (il est emprisonné)

Racontez la vie de Victor Hugo telle qu'elle est vue par son chat (Victor Hugo est son domestique)

Pour conclure, les activités d'écriture sont une bonne occasion pour les apprenants de découvrir leur capacité à s'exprimer de manière créative en langue étrangère et l'occasion de développer leurs compétences de production écrite. Ayez le courage d'essayer ce type d'activité avec vos apprenants !

BIBLIOGRAPHIE

BARA, Stéphanie, BONVALLET, Anne-Marguerite, RODIER, Christian, *Écritures créatives*, Grenoble, PUG (Presses Universitaires de Grenoble), 2011 ;

BAZOU, Virginie, *Activités d'écriture pour la classe*, Formation suivie en juillet 2017 à l'Alliance Française de Paris ;

DESMONS, Fabienne, FERCHAUD, Françoise, GODIN, Dominique *et alii*, *Enseigner le FLE (français langue étrangère). Pratiques de classe*, Paris, Belin, 2005, p. 45-66 ;

LOUVIOT, Myriam, *Victor Hugo habite chez moi*, Didier, 2017.

LES PARTIES DU CORPS HUMAIN

PROJET D'ACTIVITÉ DIDACTIQUE

prof. **Petronela-Daniela BĂDĂLUȚĂ**
Școala Gimnazială Reuseni, Udești

Classe: V-e

Niveau : A1 débutants

Date : le 19 janvier 2018

Manuel : CD PRESS

Titre de l'unité : Les activités que j'aime

Sujet de la leçon : Les parties du corps humain

Type de leçon : leçon d'enseignement / apprentissage des connaissances

Supports : fiche d'exercices, ordinateur

Compétences générales : Compréhension orale (C.O.) Production orale (P.O.)

Compréhension de l'écrit (C.E.) Production écrite (P.E.)

Compétences spécifiques:

Identification du vocabulaire sur les parties du corps humain dans les exercices proposés

Intégration du vocabulaire dans des énoncés propres, personnels

OBJECTIFS :

Communicatifs :

- utiliser le vocabulaire acquis sur les parties du corps humain dans des situations d'apprentissage et dans des situations de communication personnelles ;
- répondre oralement et par écrit à des questions sur les parties du corps humain.

Linguistiques :

- identifier, retenir et réinvestir le vocabulaire acquis sur les parties du corps humain;
- lire correctement en français, en respectant les règles de prononciation.

Socio-culturels :

- promouvoir l'intérêt des élèves pour la langue française.

Thème :

- les parties du corps humain

Organisation de la classe :

- travail collectif
- travail individuel
- travail en équipe

Matériel utilisé :

- document audio;
- fiche d'exercices

Méthodes et procédés :

- la conversation, l'explication, l'exercice (de complètement)

Déroulement de la leçon

| Étape / Durée | Déroulement | Rôle du professeur | Activité des élèves | Organisation de la classe | Matériel utilisé |
|---|---|-------------------------------------|--|---------------------------|------------------|
| Phase 1 : <i>Mise en train</i> / 2 min. | Présentation du sujet de la leçon, des compétences et des objectifs | Salut, conversation situationnelle. | Salut. Écoute active des objectifs et des compétences. Organisation de la classe. | Grand groupe | |

| | | | | | |
|---|--|---|--|---------------------------|---|
| <p>Phase 2 :Activité de brise-glace / 2 min.</p> | <p>Présentation de l'activité de brise-glace</p> | <p>a)Comment ça va ? b) Quel jour sommes-nous aujourd'hui ? c) Quelle saison est-ce ?</p> | <p>Les élèves écoutent attentivement et ils répondent aux questions.</p> | <p>Grand groupe</p> | |
| <p>Phase 3 : Mise en route / C.O. / C.E. / P.O. / 10 min.</p> | <p>Vérification du devoir à la maison.</p> | <p>Le professeur demande aux élèves de présenter leur devoir. Le professeur propose aux élèves d'écouter la chanson <i>Jean petit qui danse</i> (annexe 1)et leur demande de montrer dans le tableau du manuel (page 65) les parties du corps qu'ils entendent dans la chanson.</p> | <p>Les élèves lisent leur devoir. Les élèves écoutent la chanson et puis ils répondent aux questions du professeur.</p> | <p>Travail collectif</p> | <p>-les exercices du devoir La chanson</p> |
| <p>Phase 4 : Mise en situation d'apprentissage / C.O. / P. O./ 15 min.</p> | <p>Écoute d'un document audio</p> | <p>Le professeur communique aux élèves le titre de la leçon <i>Les parties du corps</i> et les objectifs de la leçon. Il écrit le titre au tableau-noir. Le professeur propose aux élèves de regarder attentivement le matériel vidéo <i>Apprendre le corps humain</i> https://www.youtube.com/watch?v=fho0yuJ4Fag. Il nomme les parties du corps humain, ensuite il écrit au tableau noir les nouveaux mots.</p> | <p>Les élèves écrivent dans les cahiers le titre de la leçon. Les élèves suivent le matériel vidéo, écoutent la prononciation des mots, les répètent, ensuite écrivent dans leurs cahiers tous les nouveaux mots.</p> | <p>Travail individuel</p> | <p>L'ordinateur</p> |
| <p>Phase 5 : Mise en situation de communication / P.O. / 7 min.</p> | <p>Deuxième écoute de la chanson</p> | <p>Pour la meilleure rétention du vocabulaire et afin de former les compétences de communication, le professeur propose de nouveau l'écoute de la chanson en suivant les vers de la</p> | <p>Les élèves écoutent la chanson en indiquant avec le doigt les parties du corps mentionnées dans la chanson.</p> | <p>Travail collectif</p> | <p>La chanson</p> |

| | | | | | |
|--|---------------------------------------|--|--|---------------------|-------------------------|
| | | chanson pour montrer les parties du corps indiquées. | | | |
| Phase 6 : <i>Mise en situation d'interaction</i> : P.O. / 5 min. | Former les paires d'élèves | Le professeur propose aux élèves de chercher des noms de sportifs célèbres, de dire quel sport ils pratiquent et quelles parties du corps ils utilisent. | Les élèves écoutent les indications du professeur et participent aux interactions. | Travail à deux | |
| Phase 7 : <i>Évaluation</i> / P.E. / 8 min. | Distribution de la fiche d'évaluation | On divise la classe par groupes et on donne à chaque groupe une fiche de travail (annexe 2) où les élèves doivent compléter avec les mots qui manquent. Puis un représentant de chaque groupe présente le travail de l'équipe. | Les élèves remplissent la fiche et présentent leur travail. | Travail par groupes | Fiche d'évaluation |
| Phase 8 : <i>Devoir à la maison</i> / 1 min. | Explication du devoir à la maison | Le professeur demande aux élèves de dessiner le corps humain et d'indiquer les parties qui le composent. | Les élèves écoutent la consigne et l'explication du professeur. | Grand groupe | -sur une feuille à part |

ANNEXE 1

Jean petit qui danse

Jean petit qui danse

Jean petit qui danse

De son doigt il danse

De son doigt il danse

De son doigt doigt doigt

Ainsi danse Jean Petit.

Jean petit qui danse

Jean petit qui danse

De sa main il danse

De sa main il danse

De sa main main main
De son doigt doigt doigt
Ainsi danse Jean Petit.

Jean petit qui danse
Jean petit qui danse
De son bras il danse
De son bras il danse
De son bras bras bras
De sa main main main
De son doigt doigt doigt
Ainsi danse Jean Petit.

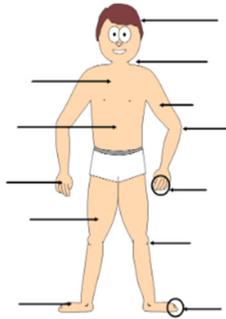
Jean petit qui danse
Jean petit qui danse
De son pied il danse
De son pied il danse
De son pied pied pied
De son bras bras bras
De sa main main main
De son doigt doigt doigt
Ainsi danse Jean Petit.

Jean petit qui danse
Jean petit qui danse
De sa tête il danse
De sa tête il danse
De sa tête tête tête
De son pied pied pied
De son bras bras bras
De sa main main main
De son doigt doigt doigt
Ainsi danse Jean Petit.

Jean petit qui danse
Jean petit qui danse
De tout son corps il danse
De tout son corps il danse
De tout son corps corps corps
De sa tête tête tête
De son pied pied pied
De son bras bras bras
De sa main main main
De son doigt doigt doigt
Ainsi danse Jean Petit.

ANNEXE 2

Les Parties du Corps



BIBLIOGRAPHIE

1. Le programme de langue française;
2. Collectif, Cadre européen commun de référence pour les langues, Paris, Didier, 2005.
3. FĂRCĂȘANU, Ion, LĂPĂDATU, Angela-Gabriela, Limba modernă Franceză L2, Manual pentru clasa V-a, 2017, Editura CD PRESS;
4. <https://www.youtube.com/watch?v=fho0yuJ4Fag>
5. <http://exchange.smarttech.com/details?id=eb9307c2-d692-4c5c-9068-738e087fc574>

PERSONNAGE DE B.D. - PROJET D'ACTIVITÉ DIDACTIQUE

prof. **Emilian-Bogdan DAVID**
Școala nr.1 Iaslovăț

Classe : VII-ème, L2

Niveau du CECRL : A2

Titre de l'unité : Unité 7 – Choisissons un scénario !

Thème de l'unité : Le monde de l'art : personnage de B.D.

Sujet de la leçon / Séquence d'enseignement / apprentissage : Décrire un personnage

Type de leçon: Leçon de communication

Manuel choisi : Micaela Slăvescu, Angela Soare, Ed. Cavallioti, 2006

But de la leçon: Le développement, chez les élèves, des compétences linguistiques, de lecture et de communication en français, le développement de leur intérêt pour l'étude du français, en vue de l'interaction orale et écrite.

Compétences générales visées :

- Compréhension de l'écrit (CE)
- Compréhension de l'oral (CO)
- Interaction orale et écrite

Objectifs opérationnels :

À la fin de l'activité didactique, les élèves seront capables de :

a) Objectifs linguistiques :

- Utiliser le lexique de la description physique et morale;

b) Objectifs communicatifs :

- Identifier et décrire un personnage
- Se renseigner sur les caractéristiques physiques et morales d' un personnage

c) Objectifs socio-culturels :

- développer l'intérêt des élèves pour la langue, la culture et la civilisation française et francophone : les personnages célèbres des B.D.

Supports utilisés:

- les documents audio-vidéo : « Les aventures de Tintin – le générique » <https://www.youtube.com/watch?v=vMefiAxpRKI>, « Tintin en Amérique » (de 00 :00 à 03 :10) https://www.youtube.com/watch?v=Ph3_HKtNahw
- la fiche d'exercices
- le vidéoprojecteur
- l'ordinateur portable
- le tableau noir
- l'extrait de la B.D. « Astérix et Obélix » http://www.otakia.com/1379/produit/bd/t02-la-serpe-dor-asterix/attachment/T2_Astrix-le-Gaulois_P4/

Formes d'activité : travail individuel, travail collectif (grand groupe), travail en équipe (en binôme)

Méthodes et procédés didactiques : la lecture, la conversation, l'explication, l'observation systématique, l'exercice oral et écrit, l'exploitation des documents authentiques

Type d'évaluation : Evaluation formative (tout au long du déroulement des activités)

Durée: 50 minutes

| Phase / Étape / Durée | Déroulement | Rôle du professeur | Activité des élèves | Organisation de la classe | Matériel utilisé |
|--|---|--|---|---------------------------|------------------------|
| Phase 1 / 2 min. | Mise en train | Salut, conversation situationnelle | Salut. Organisation de la classe | Grand groupe | |
| Phase2 Activité brise-glace/ 5 min. | Présentation de l'activité brise-glace | Le professeur écrit au tableau noir le mot <i>le livre</i> . Ensuite, il propose aux élèves de dire les mots qui leur viennent à l'esprit par rapport au mot <i>le livre</i> . | Les élèves écoutent attentivement la consigne du professeur. Ils disent les mots qui leur viennent à l'esprit par rapport au mot <i>livre</i> . | Grand groupe | Le tableau noir |
| Phase 3 Mise en route Vérification des connaissances antérieures – Vérification du vocabulaire / 5 min. | Lecture du devoir à la maison | Le professeur invite les élèves à lire le devoir ; il vérifie si les élèves ont bien travaillé, il corrige la lecture / la prononciation des élèves. | Les élèves lisent le devoir. | Grand groupe | Les cahiers de devoirs |
| Phase4 Organisation de la classe en vue des activités en équipes / 3 min. | Partager la classe en 4 groupes | Le professeur explique la manière dont la classe est organisée. | Les élèves écoutent les explications du professeur. | Sous-groupes | |
| Phase5 Mise en route / 3 min. | Énonciation des objectifs à atteindre et des activités à dérouler Écrire au tableau le titre de la leçon | Le professeur propose aux élèves de répondre aux questions suivantes : Comment s'appelle ton collègue/ ta collègue ? Comment est-il/ elle? Décris-le/la ! Il explique qu'on peut décrire un personnage tout comme on décrit une personne. | Les élèves répondent aux questions du professeur. | Travail individuel | |
| Phase6 Mise en situation | Distribution d'une fiche | Le professeur distribue aux élèves | Les élèves lisent la fiche et font | Travail collectif | La fiche vocabulaire |

| | | | | | |
|---|--|--|--|--|--|
| d'apprentissage / 7 min. | vocabulaire en vue de décrire un personnage | une fiche qui contient des mots, des expressions qui vont les aider à décrire un personnage | attention aux explications du professeur. | | |
| Phase7 Mise en situation d'apprentissage/ entraînement/ 5 min | Distribution d'une fiche d'exercice pour décrire un personnage | Le professeur demande aux élèves de regarder la photo et la fiche d'identité du personnage afin de décrire son aspect physique | Les élèves regardent la photo et la fiche d'identité du personnage et le décrivent | Travail individuel / collectif | La fiche d'exercices |
| Phase8 Mise en situation d'apprentissage / compréhension de l'oral / 7 min. | Le portrait moral | Le professeur propose aux élèves de regarder deux petites vidéos afin d'identifier les qualités/ les défauts du personnage. | Les élèves regardent la vidéo. | Travail individuel / en binôme / par groupes | La fiche d'exercices Le document audio-vidéo Le portable |
| Phase 9 Mise en situation d'apprentissage/ compréhension de l'écrit/ 8 min. | Comparer les personnages | Le professeur propose aux élèves de lire une page de la B.D. « Astérix et Obélix ». Chaque groupe doit comparer les qualités des deux personnages. | Les élèves lisent les dialogues des deux personnages. Chaque groupe compare les qualités des deux personnages. | Sous groupe | La fiche d'exercices Extrait de la B.D. « Astérix et Obélix » |
| Phase10 Mise en situation de communication / renforcement des connaissances / 3 min. | Proposition d'un court dialogue | Il propose aux élèves d'échanger des informations sur le sujet suivant : le personnage préféré. | Ils échangent des informations sur le sujet suivant: le personnage préféré. | Travail en binôme | |
| Phase11 Évaluation/ 1 min. | Évaluation | Le professeur fait des appréciations sur l'activité des élèves. | Ils écoutent les remarques du professeur. | Grand groupe | |
| Phase12 Devoir à la maison/ 1 min. | Explication du devoir à la maison | Le professeur va proposer aux élèves de rédiger la description d'un personnage préféré | Les élèves écoutent attentivement la consigne et les explications du professeur. | Travail individuel | Les cahiers de devoirs |

Décrire un personnage -fiche de travail-

I. Regarde l'image qui présente un personnage de B.D. Lis aussi la fiche d'identité du personnage afin de le décrire.

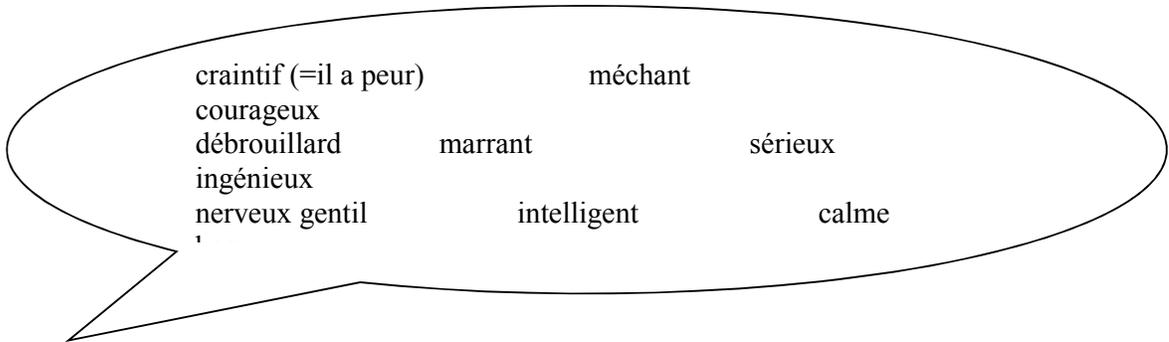
| | |
|---|---|
|  | <p>Nom : Tintin Âge : 18 ans Nationalité : belge Occupation : reporter pour le journal <i>Le Petit Vingtième</i> Adresse : 26, rue du Labrador, Bruxelles</p> |
|---|---|

II. Regarde le générique de la série télévisée de Tintin. Vrai ou faux ?

1. Tintin est un jeune timide.
2. Tintin aime voyager.
3. Tintin a une vie ennuyeuse.
4. Tintin est impliqué dans des histoires intéressantes.

III. Regarde attentivement la petite vidéo qui présente les aventures de Tintin.

a. Choisis dans la liste ci-dessous les mots qui décrivent le mieux ce personnage.



b. Complète les trous par les mots convenables :

Tintin est un jeune _____ parce qu'il préfère analyser la situation avant d'agir. Il n'a pas peur du chauffeur de taxi, donc il est _____. Il est _____ et _____ parce qu'il trouve la solution pour se libérer de la voiture. Il réussit à tromper le chauffeur, donc il est _____. Tintin est un jeune qui lutte contre les personnes _____, comme le chauffeur de taxi.

IV. Astérix et Obélix sont deux personnages de B.D. Ils sont renommés pour leurs victoires contre les Romains. Lis l'histoire de ce deux et compare les deux amis à l'aide des mots ci-dessous :

- A. fort : _____
- B. drôle : _____
- C. gros: _____
- D. sympathique : _____



V. Et toi ? Tu as des personnages préférés ? Comment s'appelle ton personnage préféré ? Fais son portrait !

LA GASTRONOMIE EN JEUX

prof. **Anca DONISAN**
Colegiul « Andronic Motrescu » Rădăuți

L'enseignement – apprentissage d'une langue a comme but l'acquisition des structures linguistiques et des habiletés nécessaires à une communication authentique. Cette communication suppose la connaissance des unités lexicales et des éléments de construction de la phrase surtout pour les thèmes de la vie courante.

D'ailleurs le CECRL et en conséquence les programmes roumains comportent exactement ces thèmes mais avec un plus d'élargissement concernant la vie sociale, l'éducation, les préoccupations des jeunes etc.

C'est la preuve du caractère ouvert des documents de programmation que celles d'introduire dans l'étude des langues, des éléments de culture et de civilisation française dans notre cas.

Une langue signifie l'individualité d'un peuple et par cela son histoire, sa culture et sa civilisation. Or, un des éléments de la civilisation c'est la gastronomie qui met en évidence tout un tas d'habiletés, énormément de créativité mais aussi le respect de l'être humain. C'est la capacité d'exploiter tout ce que la terre produit en faveur des Français et de leurs hôtes.

Voilà pourquoi, en concordance avec le CECRL, les programmes et les manuels de français introduisent comme thème l'alimentation et en circonstance des recettes de cuisine. Si la gastronomie avait été longtemps ignorée par les didacticiens du FLE, aujourd'hui elle fait irruption dans les programmes et les manuels, vu que c'est une partie importante de la vie, que partout il y a des magasins, des bistrotts, des confiseries ou des restaurants dans lesquels il faut pratiquer un certain langage. Ce langage est une nécessité d'autant plus grande aujourd'hui que les Roumains partent vivre et travailler dans pas mal de pays dont le français est la langue officielle.

La création de l'Union Européenne, la libre circulation des gens permet une meilleure collaboration mais également un transfert de valeurs. Et parmi ces valeurs, on peut considérer la gastronomie. C'est un processus à double sens car les Roumains apprennent à connaître la gastronomie française, mais les Français s'approchent eux aussi de notre cuisine. C'est la raison pour laquelle, les filières technologiques et pas seulement, ont introduit dans l'étude du FLE des éléments de gastronomie.

Cela signifie un certain nombre de structures lexicales qui s'ajoute aux autres unités appartenant au français quotidien et le renforcement de certains éléments de construction de la communication tels l'infinitif et l'impératif des verbes, l'article partitif, les pronoms adverbiaux, l'interrogation etc.

L'introduction de la gastronomie prouve que l'enseignement – apprentissage du FLE peut rompre avec la tradition des textes littéraires ou de journaux et qu'il est possible d'acquérir pas mal de structures linguistiques à partir des recettes de cuisine, domaine qui apparaît plus attractif pour beaucoup de jeunes et qui rapprochent de la vie quotidienne et de leur future profession.

La gastronomie et la manière de l'enseigner, respecte l'un des principes les plus importants de la perspective actionnelle, la concentration sur l'apprenant et l'autonomie de celui-ci.

Une recette de cuisine peut être le prétexte tant des compétences de compréhension orale et écrite que de production orale et écrite. La méthodologie qui s'applique à l'enseignement – apprentissage de la gastronomie ne diffère pas essentiellement de celle qui

est indiquée pour l'assimilation des autres thèmes. Par exemple, Ph. Dominique, cité par H. Boyer, M. Butzbach-Rivera et M. Pendanx dans l'ouvrage *Nouvelle introduction à la didactique du français langue étrangère*, propose comme activité de production écrite les recettes suivantes:

« Recettes

a) Voici la recette des « pommes bonne – femme » (dessert). Les instructions pour la préparation sont données en quatre phrases dont les éléments ont été séparés et se présentent dans le désordre:

Les mettre sur/ pain/ une cuillère à café/ dans un plat à four beurré/ à four/ Ajouter une bonne noisette/ un peu de gelée/ de sucre et/ Servir chaud ou/ chaque pomme/ de groseilles/ Cuire/ de beurre et/ chaud/ froid/ dans le trou de/ puis fendre la/ le vide pomme/ des tranches de/ peau tout autour/ Vider les pommes avec.

Retrouvez la présentation d'origine de cette recette.

b) Voici une recette de cuisine « lyrique »:

« L'omelette à la française » (par Édouard de Pomiane)

L'omelette à la française est aussi dodue que dorée. Elle arrive sur la table imprégnée du beurre dans lequel elle a pris naissance. Elle a une forme géométrique bien définie, on la dirait faite au moule. Au moment d'y porter la cuillère pour l'effondrer, chacun la regarde d'un œil curieux et inquiet... Est-elle cuite à point? Oui, elle est réussie, car sa section se présente comme une spirale faite d'une matière moelleuse... Elle est baveuse... Le mot n'est pas joli mais il est consacré par le temps et les générations.

Oui, l'omelette doit être baveuse: elle doit laisser échapper de ses flancs meurtris par la cuillère une substance semi-fluide, semi-pâteuse, constituée par une partie des œufs battus, incomplètement coagulés. Le reste a été durci par le feu et constitue le corps de l'omelette.

Tout cet appareil aussi complexe, composé d'œuf cuit et imprégné de beurre, d'œuf presque cru mais épaissi à point, d'une cuticule si dorée et si esthétique, a pris naissance en deux minutes sous l'œil scrutateur de celui qui a exécuté la préparation.

Pourriez-vous rédiger les instructions pour sa préparation de façon plus « classique »?

c) Rédigez la recette de votre plat de spécialité, ou celle d'un plat typique de votre pays. »⁴

Dans les trois documents on propose des activités de production de textes écrits, la production finale est pareille: une recette de cuisine. Dans le premier cas, l'apprenant doit reconstruire le texte qui est sous forme de puzzle, dans le deuxième il faut réaliser une reformulation de texte et dans le troisième le résultat final est un texte de production « libre ». Pour les deux premiers cas, l'apprenant doit avoir assimilé plusieurs éléments du modèle discursif proposé: structuration sémantique du texte, catégories morphosyntaxiques employés, connecteurs et anaphores et en plus quelques notions de cuisine.

Toutefois pour réaliser le deuxième texte, il doit:

-Reconnaître dans le texte les éléments appropriés pour la tâche demandée (identification qui suppose une compétence linguistique certaine);

-Les classer selon le type discursif auquel il doit aboutir;

-Ajouter les éléments qui manquent dans le texte de départ, mais sont nécessaires dans le type de texte d'arrivée;

-Effectuer les reformulations nécessaires au changement de registre, aux différents niveaux du texte: lexical, morphosyntaxique, textuel.

⁴ H. Boyer, M. Butzbach-Rivera, M. Pendanx, *Nouvelle introduction à la didactique du français langue étrangère*, Le français sans frontières, coll. dirigée par Ch. Baylon, CLE International, 1990, p. 163.

Pour réaliser le troisième texte, l'apprenant doit réaliser un travail de traduction de langue maternelle en langue étrangère, en ce cas, essentiellement au niveau lexical mais aussi au niveau morphosyntaxique.

C'est une démarche dont le but n'est pas seulement l'acquisition des structures lexicales, des connecteurs ou des éléments morphosyntaxiques, mais l'habileté de créer un texte en français qui soit adéquat pour des situations semblables. Les habiletés que ce type d'activité développe sont la curiosité, la perspicacité, la capacité d'associer et finalement celle de produire un texte authentique dans une situation réelle de la vie.

La gastronomie, par son caractère dynamique et pratique, est un domaine qui se prête très bien au jeu. On peut apprendre à faire des dialogues dans le contexte « alimentation » ou des présentations, en jouant sur les mots à partir, pas d'images, mais des produits réels et donner ainsi la sensation de vérité. Par exemple, le manuel *Limba Franceză*, L1, Clasa a-X-a, editura Corint, propose la recette d'une salade provençale:

« **Préparation:** 20 mn, pour 6 personnes

Cuisson: 10 mn

Quantités: 5 tomates; 2 poivrons; 1 concombre; 150 g haricots verts cuits à l'eau bouillante salée et refroidie; une petite chicorée frisée; 100 g de petites olives noires; 2 oignons doux; 3 œufs; 12 anchois au sel; un demi-verre d'huile; 2 gousses d'ail; le jus d'un citron; une cuillerée à soupe de vinaigre de vin; sel et poivre.

Lavez les anchois, levez-en les filets, faites-les tremper à l'eau froide. Faites durcir les œufs. Pelez une tomate, réduisez-la en purée.

Epluchez les gousses d'ail, pilez-les ensuite avec une pincée de sel dans un mortier, en incorporant l'huile peu à peu. Mélangez cette préparation très bien avec le jus de citron, le vinaigre, la purée de tomates. Poivrez, puis battez un instant cette sauce.

Coupez le reste des tomates en rondelles et les poivrons en lanières. Lavez et égouttez la chicorée. Epluchez et coupez le concombre en rondelles. Coupez les œufs durs en quartiers. Epluchez les oignons, coupez-les en rondelles, défaites-les en anneaux.

Mettez dans un saladier les tomates, les poivrons, le concombre, les haricots verts, la chicorée, les olives, les filets d'anchois épongés et les quartiers d'œufs durs. Nappez avec la sauce, remuez délicatement. Disposez sur cette salade les anneaux d'oignons. Servez aussitôt. »⁵

Pour réaliser pratiquement cette recette et surtout pour apprendre la dénomination des ustensiles, des légumes, des verbes ou des quantités à employer, on peut proposer d'aller dans une cuisine qui peut exposer tous les éléments ci-dessus. Dans la cuisine il y a une zone qui présente toutes sortes d'ustensiles et une autre où, sur une table, il y a des produits alimentaires. On peut ajouter une liste de verbes nécessaires à préparer une salade.

On peut proposer le jeu suivant: le professeur n'affiche pas la recette. Il dit tout simplement qu'il faut préparer une salade. Pour cela il partage la classe en trois groupes dont un élève est le chef. La consigne pour le premier groupe est: *choisissez les ustensiles nécessaires pour préparer la salade. Dites à haute voix ce que vous choisissez.* Les apprenants choisissent en disant:

Je choisis un couteau. / Je choisis un saladier. / Je choisis une plateforme. / Je choisis un mortier. / Je choisis une cocote minute.

À la fin de leur démarche, le chef du groupe ramasse les ustensiles et dit: *pour préparer une salade provençale nous avons besoin: de couteau, de saladier, de plateforme, de mortier etc. Nous sommes prêts à travailler.*

⁵ D.I. Nasta, (coordonator), D. Bratu, M. Sima, M. Țifrac-Stoian, *Limba Franceză*, L1, Clasa a-X-a, București, Editura Corint, 2004, p. 33.

Pour le deuxième groupe, la consigne est: *choisissez les produits nécessaires pour préparer la salade (il y des légumes, du poisson, de la viande, du sucre, de la farine, du lait etc.)*. Les élèves choisissent en disant:

Je choisis des tomates. / Je choisis des poivrons. / Je choisis de l'ail. / Je choisis du citron. / Je choisis des oignons. / Je choisis des olives.

Les erreurs sont sanctionnées par le groupe. À la fin, le chef du groupe présente les légumes. Le professeur lui exige de proposer les quantités. *5,6 tomates, 2 poivrons, 150 gr. haricots verts*. Dans ce cas, l'un des apprenants des autres groupes peut intervenir pour préciser: 150 gr de haricots verts.

Ce type d'exercice peut être continué par le professeur qui peut projeter une liste de trois exercices dont l'un exige de compléter par: *du, de la, de l', des*, un autre où les apprenants doivent mettre l'exercice 1 au négatif, un autre où ils doivent ajouter des quantités.

Le troisième groupe doit choisir d'une liste de verbes contenant les actions à faire pour préparer la salade. Parmi ces verbes il y a: *râper, travailler, aller, couper, laver, égoutter, chanter, éplucher*. Le professeur peut exiger ensuite aux élèves, à tour de rôle (groupe 1 et 3) d'associer les ustensiles aux verbes d'action. Par exemple: *le couteau coupe les poivrons, les tomates; la cuillère mélange la salade etc.*

Le pas suivant est la préparation proprement dite. Les apprenants du groupe 1 et 3 passent au travail. Chacun fait quelque chose et dit ce qu'il fait. Les élèves du groupe 3 notent les phrases prononcées, qui seront finalement affichées sur un écran. À la fin, les groupes désignent un chef qui présentera la manière dont on fait la salade et le produit final.

C'est un jeu où tout le monde travaille, agit, parle, conservant une certaine autonomie, s'exprime et réalise un produit final qui est tout à fait palpable. Cet exemple de jeu peut être transformé ou multiplié en fonction des idées et de la créativité de l'enseignant. Certes, la leçon de français sera extrêmement vivante, le dialogue l'emportera sur d'autres types d'exercices ennuyants, le renforcement des structures linguistiques peut se faire d'une manière facile et naturelle.

BIBLIOGRAPHIE

1. BOYER, H. ; BUTZBACH-RIVERA, M. ; PENDANX, M. (1990): *Nouvelle introduction à la didactique du français langue étrangère*, Le français sans frontières, coll. dirigée par Ch. Baylon, CLE International.
2. BROUGERE, Gilles (1995): *Jeu et éducation*, Paris.
3. *** *Cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer*, (2000) Conseil de l'Europe, Division des Politiques Linguistiques, Strasbourg, http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_fr.pdf
4. HUIZINGA, Johan (1951): *Homo Ludens: Essai sur la fonction sociale du jeu*, Paris, Gallimard.
5. *** *Le jeu à l'école*, Sup de cours – Etablissement d'enseignement privé RNE, Bordeaux
6. SIEK-PISKOZUB, Teresa (1997): *Jocuri și activități distractive în învățarea limbilor străine*, Colecția Collegium, Polirom Iași.
7. SILVA, Haydée (2008): *Le jeu en classe de langue*, Paris, CLE International.
8. NASTA, D.I. (coordonator); Bratu, D. ; Sima, M. ; Țifrac-Stoian, M. (2004): *Limba Franceză, L1, Clasa a-X-a*, București, Editura Corint.
9. www.espacetemps.net
10. www.lepointdufle.net
11. www.marmiton.org
12. www.mediadico.com

ANNEXES

1. Projet d'activité didactique

Professeur: Donisan Anca

École: Colegiul « Andronic Motrescu » Rădăuți

Classe: X^{ème}

Niveau: L1

Sujet de la leçon: « Salade provençale »

Supports:

- les fiches de travail
- le manuel: Nasta, D.I. (coordonator) ; Bratu, D. ; Sima, M. ; Țifrac-Stoian, M. : *Limba Franceză*, L1, Clasa a-X-a, București, Editura Corint, 2004

Compétences générales:

- PRODUCTION ORALE (PO)
- COMPRÉHENSION DE L'ÉCRIT (CE)

Compétence visée:

Compréhension écrite: respecter les instructions d'une recette

OBJECTIFS:

• **Objectifs communicatifs:**

- Parler des plats français
- Présenter les tâches pour préparer une salade

• **Objectifs linguistiques:**

- Présenter les légumes et les épices nécessaires pour la salade
- Présenter les outils de la cuisine utilisés pour préparer la salade

• **Objectifs (socio)-culturels:**

- Découvrir la gastronomie française

Thèmes: un plat français: ingrédients, instructions

Organisation de la classe: Travail individuel, travail collectif (grand groupe), travail en équipe (sous-groupe)

Matériel utilisé: les fiches de travail, le manuel, les légumes, les épices, les outils de la cuisine ;

Durée: 50 minutes

Déroulement des activités

| Phase/ Durée | Déroulement | Rôle du professeur | Activité des élèves | Organisation de la classe | Matériel utilisé |
|---|---|---|--|-----------------------------|---|
| Phase 1 Mise en train/ 1 min | Présentation des compétences et des objectifs. | Salut, conversation situationnelle. Explication du détail des objectifs. | Salut, écoute active des objectifs et des compétences. Organisation de la classe. | Grand groupe | |
| Phase 2 Jeu « energizer »/ 2 min | Présentation du jeu « Salade de fruits/ légumes ». | Le professeur donne les règles. | Les élèves répètent les actions indiquées. | Grand groupe | Fiche de travail 1 |
| Phase 3 Activité de brise-glace/ 3 min | Présentation de l'activité brise-glace. | Le professeur pose les questions : -Comment ça va? -Aimez-vous les salades? -Quelle salade aimez-vous le plus? -Les Français mangent beaucoup de salades, on a parlé la fois passée et on a décidé de faire la salade provençale. | Les élèves écoutent les explications et regardent les images présentées par le professeur. | Grand groupe | Des images avec des plats traditionnels français. |
| Phase 4 Mise en route/ 3 min | Présentation de la consigne et des objectifs de la séance Organiser les sous-groupes (5) et le cuisinier chef. | Le professeur explique à chaque groupe la tâche à faire. | Les élèves choisissent le cuisinier chef et font les sous-groupes. | Sous-groupe | |
| Phase 5 Expression orale/ 5 min | Présentation des ingrédients de la salade. | Superviser auprès de chaque sous-groupe. | Un élève de chaque groupe présente les légumes nécessaires pour la salade. | Grand groupe Sous-groupe | Le manuel Fiche de travail 2 |
| Phase 6 Compréhension | Préparation des légumes: lavage, | Superviser auprès de chaque sous-groupe. | Un élève lit les instructions et les autres préparent les légumes et la | Sous-groupe | Le manuel Fiche de travail 2 |

| | | | | | |
|---|---------------------------------------|--|---|---------------|---------------------------------|
| écrite/ Expression orale/ 15 min | épluchage, coupage. | | sauce, en disant ce qu'ils font. | | |
| Phase 7 Compréhension écrite/ 10 min | Préparation de la salade | Guider Surveiller le travail | Le cuisinier chef mélange les légumes en respectant l'ordre de la recette et ajoute la sauce. | Grand groupe | Le manuel Fiche de travail 2 |
| Phase 8 Expression orale/ 10 min | Présentation de la salade provençale. | Superviser, éventuellement guidage | Le cuisinier chef présente devant la classe la salade obtenue et souhaite : <i>Bon appétit!</i> Les élèves mangent la salade. | Grand groupes | La salade |
| Phase 9 Devoir à la maison/ 1 min | Devoir à la maison | Le professeur propose aux élèves le devoir suivant: « Présentez à un ami français un plat traditionnel roumain. » | Les élèves notent la consigne dans leurs cahiers. | Grand groupe | Cahiers |

FICHE DE TRAVAIL 1

LA SALADE DE FRUITS/ LÉGUMES

Tous les élèves font un cercle assis sur des chaises. Il manque une chaise et un élève n'a pas de place. Chaque personne a un nom de fruit/ légume (4-5 fruits/ légumes) et celui qui n'a pas de place doit dire: *Je veux faire une salade de* (il dit 2-3 fruits/ légumes) et tous ceux qui sont les fruits/ légumes nommés doivent changer de place. Celui du centre doit trouver une place libre celui qui n'a pas de place continue en nommant des fruits/ légumes. Si l'on dit: *Je veux faire une salade de fruits/ légumes*, tous doivent changer de place.

FICHE DE TRAVAIL 2

SALADE PROVENÇALE

Préparation: 20 minutes, pour 6 personnes

Cuisson: 10 minutes

Quantités: 5 tomates, 2 poivrons, 1 concombre, 150g haricots verts cuits, 100g olives noirs, 2 oignons, 3 œufs, 150g salade verte, un demi-verre d'huile, 2 gousses d'ail, le jus d'un citron, une cuillerée à soupe de vinaigre de vin, sel et poivre

Lavez la salade verte et coupez-la en morceaux. Faites durcir les œufs. Pelez une tomate, réduisez-la en purée.

Epluchez les gousses d'ail, pilez-les ensuite avec une pincée de sel dans un mortier, en incorporant l'huile peu à peu. Mélangez cette préparation très bien avec le jus de citron, le vinaigre, la purée de tomates. Poivrez, puis battez un instant cette sauce.

Coupez le reste des tomates en rondelles et les poivrons en lanières. Epluchez et coupez le concombre en rondelles. Coupez les œufs durs en quartiers. Epluchez les oignons, coupez-les en rondelles, défaites-les en anneaux.

Mettez dans un saladier les tomates, les poivrons, le concombre, les haricots verts, les olives, la salade verte et les quartiers d'œufs durs. Nappez avec la sauce, remuez délicatement. Disposez sur cette salade les anneaux d'oignons. Servez aussitôt.

LE FILM EN CLASSE DE FLE - PROJET DIDACTIQUE

prof. Aura MIHOC

Colegiul National de Informatica « Spiru Haret », Suceava

Classe: XII-ème

Niveau : B2

Contenu de l'apprentissage : COMPREHENSION ORALE, apprendre avec une séquence vidéo

Sujet de la leçon: Le film en classe de FLE « Frantz »

Type de leçon: acquisitions de nouvelles connaissances

Supports : Documents authentiques / Fiches de travail

Compétences générales : Compréhension de l'oral (CO)
Production orale (PO)
Compréhension de l'écrit (CE)
Production écrite (PE)

Objectifs :

Objectifs communicatifs :

- Répondre oralement aux questions sur l'affiche/la bande annonce
- Interagir
- Illustrer la compréhension du message transmis par la séquence vidéo
- Analyser les images et les animations

Objectifs linguistiques :

- Identifier dans les documents proposés les structures antérieurement acquises
- Employer correctement les temps verbaux
- Construire des énoncés cohérents et corrects;

Objectifs socio-culturels :

- Découvrir le film français
- Développer l'intérêt des élèves pour les films français

➤ **Organisation de la classe:**

Travail individuel, travail collectif (grand groupe); sous-groupes

Matériel utilisé: Fiches de travail, le vidéoprojecteur,

➤ **Ressources matérielles:** Le film Frantz

➤ **Formes d'évaluation:** évaluation de l'activité collective, par des remarques
Évaluation de l'activité individuelle, par des notes

➤ **Durée:** 50 minutes

➤ **Lieu du déroulement :** la salle de classe.

TYPE DE LECON: acquisitions de nouvelles connaissances

DEROULEMENT DES ACTIVITES

| Phase/Étape /Durée | Déroulement | Rôle du professeur | Activité des élèves | Organisation de la classe | Matériel utilisé |
|--|---|---|--|----------------------------------|-------------------------|
| Phase 1 Mise en train de la classe/2' | Présentation du sujet de la leçon, des compétences et des objectifs | Salut, conversation situationnelle L'appel Explication du détail des objectifs Le professeur demande aux élèves d'ouvrir les livres, les cahiers, de se préparer pour la classe | Les élèves répondent au salut ; L'élève de permanence donne les absents; Les élèves écoutent attentivement et répondent aux questions du professeur | Grand groupe | |
| Phase 2 Le contrôle des devoirs/5' | Contrôle des cahiers Vérification des fautes d'orthographe et de grammaire | - Le professeur demande aux élèves de présenter leurs devoirs à la maison: réaliser la fiche technique du film „ Frantz”; chercher des informations sur le réalisateur, François Ozon | Les élèves lisent leurs devoirs. Les autres doivent intervenir si c'est le cas. | Grand groupe | Les cahiers |
| Phase 3/ La vérification des connaissances antérieures/8' | Débat Déroutement de la séquence vidéo avec son : la bande-annonce du film https://www.youtube.com/watch?v=3dEnNRaUKG8 | L'enseignant entame une conversation sur le film « Frantz ». On regarde l'affiche et on pose des questions sur le titre et sur les personnages de l'affiche. L'analyse de l'affiche dégage quelques pistes sur le film. En ce sens-là, on va regarder avec son la bande-annonce du film « Frantz ». | Les élèves répondent oralement aux questions. | Grand groupe | |
| Phase 4. Mise en situation de communication/ 5' | | | | | |
| Phase 5. Mise en situation d'entraînement/ Renforcement des connaissances / 10' | Distribution d'une première fiche Distribution d'une deuxième fiche | En voyant la bande-annonce les élèves se rappelleront les moments importants du film. Alors, on posera des questions sur : - les moments du film. On reconstitue grâce à huit images les grands moments du film (fiche de travail 1) - les personnages : Identifiez les personnages du film. Écrivez sous chaque photo le nom du ou des personnage(s). Faites le portrait physique de chacun de ces personnages. (fiche de travail 2) | Les élèves travaillent sur la fiche n° 1. Les élèves répondent aux questions, écoutent les explications du professeur, notent sur la fiche de travail 2 | Grand groupe Sous-groupes | La fiche de travail n°1 |

| | | | | | |
|--|--|---|---|------------------------------|--|
| <p>Phase 6. Présentation de l'activité de production orale 5'</p> | <p>Comprendre un dialogue du film</p> | <p>On regarde la séquence vidéo sans son (00:21:16 – 00:22:59) et on pose des questions sur :</p> <ul style="list-style-type: none"> - la scène du film. Les élèves situent la scène. Cette activité permet une mise en place du contexte et du vocabulaire utilisé dans cet extrait et un travail de mémorisation. Ils doivent s'imaginer ce que se disent les personnages. Où se passe la scène ? Quelle est la relation entre les personnages ? De quels thèmes parlent les deux personnages? <p>On regarde la séquence vidéo avec son (00:21:16 – 00:22:59) et on pose des questions sur :</p> <ul style="list-style-type: none"> - le sens du dialogue (fiche de travail 3 : Dites si les affirmations suivantes sont vraies, fausses ou non données dans l'extrait...) - le repérage des mots (fiche de travail 4 : Cochez les mots que vous avez entendus) - la transcription du dialogue (fiche de travail 5). Complétez les points par les mots qui manquent. | <p>Les élèves regardent la séquence vidéo et répondent oralement aux questions.</p> <p>Les élèves travaillent sur la fiche n° 3.</p> <p>Les élèves travaillent sur la fiche n° 4.</p> <p>Les élèves travaillent sur la fiche n° 5</p> | <p>Grand groupe</p> | <p>La fiche de travail n° 6</p> |
| <p>Phase 7. Présentation de l'activité de compréhension de l'oral 8'</p> | <p>Distribution d'une troisième fiche de travail</p> <p>Distribution d'une quatrième fiche de travail</p> <p>Distribution d'une cinquième fiche de travail: la transcription du dialogue</p> | <p>Le professeur demande aux élèves d'écouter un document audio et de choisir la bonne réponse.</p> <p>https://www.youtube.com/watch?v=GCvLEl2FS7g</p> | <p>Les élèves travaillent sur la fiche n° 6.</p> | <p>Activité individuelle</p> | <p>La fiche de travail n° 6</p> |
| <p>Phase 9. Devoir à la maison 1'</p> | <p>Distribution de la fiche <i>Devoir à la maison</i> : Après son mariage avec Adrien, Fanny écrit à Anna une lettre pour lui donner de leurs nouvelles. Répondez-lui 120 lignes.</p> | <p>Le professeur propose aux élèves de travailler la fiche: „Devoir à la maison” et explique la consigne.</p> | <p>Les élèves prennent la fiche « Devoir à la maison » et écoutent attentivement les explications du professeur</p> | <p>Travail individuel</p> | <p>Cahiers de devoirs (La fiche: „Devoir à la maison”)</p> |

Fiche de travail 1

Reconstituez les grands moments du film et classez-les dans l'ordre chronologique.



| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | | | | | |

Fiche de travail 2

Identifiez le nom des personnages et faites le portrait physique de chacun de ces personnages.



Fiche de travail 3

Comprendre le sens du dialogue

Dites si ces phrases sont vraies ou fausses, puis rectifiez celles qui sont fausses.

| PHRASES | VRAI | FAUX | RECTIFICATION |
|--|------|------|---------------|
| a. Frantz et Anna sont souvent venus ici. | | | |
| b. C'est ici que Frantz a demandé à Anna d'être sa femme | | | |
| c. Adrien ne veut pas parler de leur histoire d'amour. | | | |
| d. Anna et Frantz se sont rencontrés à l'Université. | | | |
| e. Anna et Frantz aimaient beaucoup la poésie | | | |
| f. Anna et Frantz sont allés à Paris. | | | |

Fiche de travail 4

Repérez les mots

Cochez les mots que vous avez entendus

- | | | |
|--------------------------------------|------------------------------------|----------------------------------|
| <input type="checkbox"/> se promener | <input type="checkbox"/> poète | <input type="checkbox"/> anglais |
| | <input type="checkbox"/> froid | |
| <input type="checkbox"/> couleur | <input type="checkbox"/> allemands | <input type="checkbox"/> amour |
| | <input type="checkbox"/> haine | |
| <input type="checkbox"/> avant | <input type="checkbox"/> jalouse | |
| <input type="checkbox"/> accompagné | <input type="checkbox"/> seul | |
| <input type="checkbox"/> librairie | <input type="checkbox"/> Verlaine | <input type="checkbox"/> noces |
| | <input type="checkbox"/> découvrir | |

Fiche de travail 5

Complétez les points par les mots qui manquent. Lisez le dialogue à haute voix.

Transcription du dialogue :

Adrien et Anna vont se promener dans la nature, la couleur apparaît.

Adrien: Vous venez ici?

Anna : Oui, c'est ici que.....m'a demandé ma main. Avant de départ pour la ?

*Adrien :*Et comment vous êtes-vous?

Anna: Il ne vous a pas ?

Adrien:

Anna : C'était dans une pendant nos Il cherchait un de poèmes français et moi un livre de poèmes Et il m'a demandé qui était monpréféré. Et je lui ai répondu Rilke, il a répondu Verlaine. Il aurait pu vous..... de moi. J'étais de ses études en J'aurais aimé l'accompagner mais, je crois, il préférerait être, loin de son, de sa Il m'avait promis que nous irons là-bas en voyage de nocces. Qu'il me ferait découvrir, la Tour, le Louvre, les grands

Adrien: J'ai chaud, vous n'avez pas envie de vous ?

Anna : Heuh non, je n'ai pas de costume de

Adrien : Peu importe, peu importe, allons-y. Allez.

Anna : Haha!

Fiche de travail 6

Choisissez la bonne réponse et écrivez-la sur la feuille :

1. Le document que vous venez d'entendre est:
 - A. un dialogue entre le réalisateur du film et une star de télévision
 - B. un flash actu radiophonique sur le film de François Ozon
 - C. une publicité pour le film « Frantz »
 - D. une interview avec le réalisateur du film François Ozon

2. Le film est
 - A. sorti en 1929
 - B. en noir et blanc
 - C. le meilleur film de François Ozon
 - D. une comédie française
3. François Ozon :
 - A. est très connu
 - B. a un très court parcours de cinéma
 - C. est très connu pour ses films d'action
 - D. est un grand pour Bruno Cras
4. Le film « Frantz »
 - A. apparaît pour la première fois dans les années 29
 - B. est adapté de la vieille série « Frantz »
 - C. c'est l'histoire d'une jeune fille
 - D. nous fait penser à l'après-guer

DECOUVRONS L'ESPACE FRANCOPHONE : LA BELGIQUE PROJET D'ACTIVITÉ DIDACTIQUE

prof. Nicoleta PIESZCZOCH
Colegiul Tehnic « Lațcu-Vodă » Siret

Classe : 7^e

Niveau : Débutants (A2)

Titre de l'unité : Une lettre de Corse

Sujet de la leçon : Découvrons l'espace francophone : La Belgique

Type de la leçon : Leçon mixte

Supports :

- ✓ Texte authentique : Découvrons l'espace francophone : La Belgique
- ✓ Fiche d'exploitation du texte (items d'exploitation du texte)
- ✓ Fiche d'exercices

Compétences générales : - Interaction orale et écrite
- Production orale
- Compréhension de l'écrit

Objectifs

Objectifs communicatifs :

- Repérer le thème du texte
- Répondre oralement aux questions sur le texte

Objectifs linguistiques :

- Identifier dans le contexte les mots inconnus et en préciser le sens
- Repérer dans le contexte des verbes aux temps verbaux étudiés

Objectifs (socio)-culturels :

- Parler des pays européens étudiés pendant la classe de géographie
- Identifier sur la carte de l'Europe les pays francophones connus
- Parler sur les attractions de la Belgique

Thèmes :

La francophonie, la bande dessinée, les monuments de la Belgique

Organisation de la classe :

Travail individuel, travail collectif (grand groupe), travail en équipe (sous-groupes)

Matériel utilisé :

Feuilles de papier, vidéoprojecteur, portfolios, fiches d'apprentissages, fiches d'exercices, la carte, l'ordinateur

Durée :

50 minutes

Déroulement des activités

| Phase / Étape / Durée | Déroulement | Rôle du professeur | Activité des élèves | Organisation de la classe | Matériel utilisé |
|--|---|---|--|----------------------------------|---|
| Phase 1 Mise en train / 1 min. | Présentation des compétences et des objectifs. | Salut, appel. Conversation situationnelle. Explicitation du détail des objectifs. | Salut. Écoute active des objectifs et des compétences. Organisation de la classe. | Grand groupe | |
| Phase 2 Activité brise-glace / 5 min. | Présentation de l'activité de brise-glace | Le professeur dessine une fleur sur le tableau noir. Puis, il demande aux élèves de penser à un collègue de la classe et de venir au tableau noir pour écrire sur un pétale un mot qui le caractérise. Les élèves doivent poser les bonnes questions pour deviner le personnage. On peut choisir n'importe quel genre d'informations pour rendre le jeu plus intéressant. | Les élèves écoutent attentivement la consigne du professeur. Quelques élèves écrivent sur les pétales tandis que les autres essaient de découvrir le personnage qui correspond aux infos. | Grand groupe Sous-groupes | - feuilles de papier - le tableau noir |
| Phase 3 Mise en route Vérification des connaissances antérieures. Vérification du vocabulaire et du devoir à la maison / 4 min. | Énonciation des objectifs à atteindre et énumération des activités à dérouler. La lecture du devoir. La correction du devoir. | Le professeur vérifie les connaissances antérieures sur l'amitié, les avantages et les inconvénients de la vie en ville / à la campagne. Le professeur demande aux élèves de lire et de corriger leur devoir. | Les élèves écoutent attentivement la consigne du professeur. Les élèves répondent aux questions du professeur. Les élèves lisent et corrigent leur devoir. | Grand groupe | - les cahiers |

| | | | | | |
|---|---|--|---|---------------------|---|
| <p>Phase 4 Situations de communication - Expression orale / 3 min.</p> | <p>Expression orale On fait le passage vers la nouvelle leçon.</p> | <p>Le professeur fait le passage vers la nouvelle leçon à l'aide de l'exercice oral. Le professeur adresse aux élèves les questions suivantes : <i>« Quels sont les pays de l'Europe étudiés pendant la classe de géographie ? Connaissez-vous des pays francophones qui se trouvent en Europe ? »</i></p> | <p>Les élèves répondent aux questions du professeur.</p> | <p>Grand groupe</p> | <p>- la carte de l'Europe</p> |
| <p>Phase 5 Mise en situation d'apprentissage entraînement / 10 min.</p> | <p>La lecture du fragment proposé : « Découvrons l'espace francophone : La Belgique ». Identification des mots inconnus du texte. Distribution d'une fiche d'exploitation du texte pour la compétence de compréhension des écrits.</p> | <p>Le professeur fait la lecture modèle du fragment proposé : « Découvrons l'espace francophone : La Belgique ». Le professeur invite les élèves à faire eux-mêmes la lecture du texte ; il corrige la lecture / l'intonation / la prononciation des élèves. Le professeur demande aux élèves de tirer les mots inconnus du texte. Le professeur distribue aux élèves une fiche d'exploitation du texte. Le professeur demande aux élèves de lire et de répondre aux questions sur le texte. (ANNEXE 2)</p> | <p>Les élèves écoutent la lecture et lisent eux-mêmes le texte. Les élèves essaient de trouver les mots inconnus et ils les traduisent à l'aide des dictionnaires.</p> <p>Les élèves répondent aux questions suivantes : <i>Si vous avez la chance de visiter un pays européen francophone, choisirez-vous la Belgique ? Justifiez la réponse. Comment est le climat de la Belgique ? Qui a inventé le saxophone ? Où a été inventée la praline ?</i></p> <p><i>Quel est le plat national de la</i></p> | <p>Grand groupe</p> | <p>- la fiche de lecture Découvrons l'espace francophone: La Belgique. - le cahier - le dictionnaire - la fiche d'exploitation du texte - la carte</p> |

| | | | | | |
|--|---|--|--|-----------------------|--|
| | | | <i>Belgique ? Quel est le monument le plus connu de Bruxelles ? Quels sont les musées de la ville de Bruxelles ?</i> | | |
| Phase 6 Mise en situation de communication/ renforcement des connaissances/ fixation des connaissances / 7 min. | Proposition des exercices liés au texte | Le professeur demande aux élèves de situer la Belgique sur la carte de l'Europe. Le professeur propose aux élèves des exercices pour vérifier s'ils ont compris le message du texte. (ANNEXE 3) Le professeur va distribuer aux élèves une fiche d'exercices sur la bande dessinée belge. (ANNEXE 4) | Les élèves montrent la Belgique sur la carte et résolvent les exercices. | Travail individuel | - la fiche d'exercices - le tableau noir - la carte |
| Phase 7 Mise en situation d'apprentissage /renforcement des connaissances / 8 min. | Distribution d'une fiche d'exercices pour le renforcement des connaissances | Le professeur partage la classe en 7-8 groupes de 4-5 élèves. Le professeur va distribuer aux élèves une fiche d'exercices (ANNEXE 5). Le professeur écrit sur une feuille le nom Belgique et sur une autre le nom PRALINE. Il demande aux élèves de former des mots qui contiennent les lettres suivantes. Les mots doivent faire référence au thème de la leçon. La place de la lettre dans le mot n'est pas importante. | Les élèves résolvent les exercices, leurs produits vont être écrits sur le tableau noir. Les élèves écrivent les mots trouvés dans leurs cahiers. | Sous-groupes | - la fiche d'exercices - le tableau noir - les cahiers |
| Phase 8 Évaluation formative / 5 min. | Évaluation orale | Le professeur fait l'évaluation orale. Le professeur adresse aux élèves des questions et | Les élèves répondent aux questions du professeur. | Travail individuel | - la fiche d'évaluation |

| | | | | | |
|--|---|--|--|---------------------------------------|--|
| | | les élèves répondent. | | | |
| Phase 9 Travail en équipe à la fin d'activité – l'œuvre artistique / 6 min. | Réalisation d'une affiche | Le professeur demande aux élèves de convaincre leurs collègues de la sixième d'essayer de découvrir la Belgique et pour cela, ils doivent dessiner une affiche qui présente les beautés de ce pays. | Les élèves écoutent la consigne et dessinent l'affiche. | Travail individuel Sous-groupes | - feuilles de papier - les dessins - le panneau |
| Phase 10 Devoir à la maison / 1 min. | Explication du devoir à la maison | Le professeur propose aux élèves de réaliser un dossier : Les passions des élèves belges. | Les élèves notent le devoir. Les élèves écoutent attentivement la consigne et les explications du professeur. | Travail individuel | - cahiers de devoirs |

ANNEXE 1

La fiche de lecture : Découvrons l'espace francophone : La Belgique



Le drapeau belge

Lisez le texte suivant :

- La Belgique est un petit pays d'Europe de l'Ouest qui a une frontière commune avec les Pays-Bas, l'Allemagne, le Luxembourg et la France.
- La Belgique est bordée par la Mer du Nord.
- En Belgique, les gens parlent trois langues officielles : le français, le néerlandais et l'allemand.

- La Belgique est un membre fondateur de l'Union européenne.
- La Belgique est un pays très « plat » : il n'y a pas de montagnes.
- Le climat en Belgique est continental.
- La Belgique est culturellement connue pour son art raffiné et son architecture.
- La Belgique est le pays où a été inventé le saxophone par le belge Adolphe Sax.
- La bande dessinée belge est très connue dans le monde grâce à Hergé et les aventures de Tintin.
- Les belges sont aussi connus pour leur cuisine. Le Moules-frites est le plat national en Belgique.
- La praline a été inventée en Belgique et il existe plus de 2000 chocolatiers à travers le pays.
- Bruxelles est la capitale de la Belgique, l'une des villes les plus riches d'Europe.
- Le monument le plus connu à Bruxelles est le Manneken-Pis, une statue de 50 cm qui est en fait une fontaine représentant un petit garçon en train de faire pipi.
- D'autres monuments connus à Bruxelles : l'Atomium et la Grand Place.
- La ville de Bruxelles abrite le musée Magritte, le musée des instruments de musique ou encore le musée de jouets.

Les trésors de la Belgique



L'Atomium



Le Manneken-Pis



Les pralines



Les Moules-Frites



Tintin et son chien Milou

ANNEXE 2

Fiche d'exploitation du texte

1. Répondez aux questions suivantes :

- Si vous avez la chance de visiter un pays européen francophone, choisirez-vous la Belgique ? Justifiez la réponse.

**B
E
L
G
I
Q
U
E**

Deuxième groupe

Formez des mots qui contiennent les lettres suivantes. Les mots doivent faire référence au thème de la leçon. La place de la lettre dans le mot n'est pas importante.

**P
R
A
L
I
N
E**

UN NOËL PAS COMME LES AUTRES

PROJET D'ACTIVITÉ DIDACTIQUE

prof. **Oana TRIFAN**

Școala Gimnazială „Acad. H. Mihăescu”, Udești, Suceava

Classe : VIIème

Niveau de langue (CECRL) : A1

Date : le 4 décembre 2017

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

Titre de l'unité : «Un Noël pas comme les autres»

Sujet de la leçon : *L'article partitif*

Type de classe : acquisition de nouvelles connaissances

Compétences générales :

- Compréhension de l'oral (C.O.)
- Production orale (P.O.)
- Compréhension de l'écrit (C.E.),
- Production écrite (P.É.)

Compétences spécifiques :

Identification des informations dans des textes courts dans lesquels sont employés des articles.

Intégration des formes des articles dans des énoncés propres, cohérents et corrects.

Objectifs opérationnels :

Objectifs linguistiques :

- se rappeler le vocabulaire thématique, les aliments,
- identifier dans les documents proposés les articles antérieurement acquis et l'article partitif.
- employer correctement les articles : défini, indéfini et partitif dans des contextes proposés.
- construire des énoncés propres, cohérents et corrects.

Objectifs communicatifs :

- comprendre un document audio : la chanson de Nino Ferrer « Les cornichons »
<https://www.youtube.com/watch?v=TkW5tBsGJpI>
- utiliser correctement les formes des articles dans des situations d'apprentissage et des situations de communication.

Objectifs socio- culturels :

- découvrir la musique française
- développer l'intérêt des élèves pour la langue et la musique française

Organisation de la classe :

- travail individuel,
- travail collectif,
- travail en équipe/ à deux

Supports utilisés :

- le manuel : *Limba franceză pentru clasa a VII-a, Limba modernă 2*, Micaela Slăvescu, Angela Soare, Editura Cavallioti
- fiches de travail
- document audio, la chanson de Nino Ferrer « Les cornichons »
<https://www.youtube.com/watch?v=TkW5tBsGJpI>
- l'ordinateur, le vidéoprojecteur

- une petite balle
- tableau noir

Formes d'activité : travail individuel, collectif, en équipe

Méthodes et procédés didactiques : la conversation, la lecture, l'explication, le jeu didactique, l'observation systématique, le dialogue dirigé, l'exercice oral et écrit, l'exploitation des documents authentiques.

Durée : 50 min

DÉROULEMENT DES ACTIVITÉS

| Phase / Étape / Durée | Déroulement | Rôle du professeur | Activité des élèves | Organisation de la classe | Matériel utilisé |
|-----------------------------|--|--|--|--|--|
| Phase 1 2 min | Mise en train | Salut, conversation situationnelle Présentation des compétences visées et des objectifs | Salut. Écoute active des objectifs et des compétences | Travail collectif | |
| Phase 2 3 min | Activité de brise-glace | Le professeur présente l'activité brise-glace : Je m'appelle ... et j'aime/ j'adore le/ la /l/ les (aliments) Comment t'appelles-tu ? Qu'est-ce que tu aimes/ adores ? Le professeur lance la balle pour jouer le jeu. | Les élèves écoutent attentivement la consigne du professeur. Ils jouent un petit jeu à la balle. | Travail collectif | Une petite balle |
| Phase 3 3 min | Vérification du devoir à la maison | Le professeur demande aux élèves de présenter et de corriger le devoir à la maison | Les élèves écoutent la consigne | Travail collectif | Le tableau noir Les cahiers des élèves |
| Phase 4 2 min | Présentation du sujet de la leçon et des objectifs | Le professeur annonce le sujet et les objectifs de la leçon | Les élèves écrivent le titre dans leurs cahiers et écoutent attentivement les objectifs. | Travail collectif | Le tableau noir Les cahiers des élèves |
| Phase 5 10 min | Mise en situation d'apprentissage Réactualisation des connaissances acquises antérieurement et apprentissage de nouvelles connaissances | Le professeur propose aux élèves de se rappeler les formes des articles définis et indéfinis : <i>Rappelle-toi ! L'article</i> , manuel, page 10 Il leur propose aussi l'exercice 3/ page 10. Le professeur écrit les formes des articles défini et indéfini et puis partitif, en contextes. Il leur propose aussi exercice 1, A, page 46 | Les élèves écoutent les consignes et font les exercices. Les élèves écrivent dans leurs cahiers | Travail collectif Travail en équipe Travail individuel | Le manuel Le tableau noir Les cahiers des élèves |
| Phase 6 4 min | Mise en situation de communication Exploitation d'un texte audio | Le professeur propose aux élèves d'écouter la chanson de Nino Ferrer « Les cornichons » Annexe 1 | Les élèves écoutent attentivement la chanson | Travail collectif | Fiche de travail 1 |

| | | | | | |
|----------------------------|---|---|--|---|---|
| | Première écoute | | | | |
| Phase 7 6 min | Mise en situation de communication autour du texte Compréhension de l'oral Renforcements des connaissances acquises Deuxième écoute | Le professeur demande aux élèves d'écouter encore une fois la chanson et de compléter sur la fiche les mots qui y manquent Annexe 2 | Les élèves écoutent la consigne et complètent les trous. | Travail individuel | Le vidéoprojecteur L'ordinateur Les fiches de travail |
| Phase 8 4 min | Mise en situation d'apprentissage | Le professeur demande aux élèves de lire les vers de la chanson et d'essayer de la chanter. | Les élèves lisent les vers et chantent | Travail individuel Travail collectif | L'ordinateur Les fiches de travail |
| Phase 9 6 min | Mise en situation de communication Interaction orale | Le professeur demande aux élèves de résoudre exercice 1, Annexe 3 | Les élèves écoutent la consigne, font l'exercice et répondent aux questions du professeur. Ils présentent leur travail | Travail individuel | Fiche de travail 2 |
| Phase 10 10 min | Évaluation Dialogue dirigé | Le professeur propose aux élèves de résoudre exercice 2, Annexe 3 | Les élèves répondent aux questions | Travail individuel Travail collectif | Fiche de travail 2 Appréciation verbale |
| Phase 11 1 min | Devoir à la maison | Le professeur propose aux élèves de surfer le Net et d'écrire la recette de leur plat préféré. | Les élèves écoutent la consigne et les explications du professeur | Travail individuel | L'Internet |

« Les Cornichons » (Paroles: Nino Ferrer, 1966) Annexe 1

On est parti, samedi, dans une grosse voiture,
Faire tous ensemble un grand pique-nique dans la nature,
En emportant des paniers, des bouteilles, des paquets,
Et la radio !
Des cornichons
De la moutarde
Du pain, du beurre
De p'tits oignons
Des confitures
Et des œufs durs
Des cornichons
Du corned-beef
Et des biscottes
Des macarons
Un tire-bouchon
De petits beurres
Et de la bière
Des cornichons

On n'avait rien oublié, c'est maman qui a tout fait
 Elle avait travaillé trois jours sans s'arrêter
 Pour préparer les paniers, les bouteilles, les paquets
 Et la radio !
 Le poulet froid
 La mayonnaise
 Le chocolat
 Les champignons
 Les ouvre-boîtes
 Et les tomates
 Les cornichons
 Mais quand on est arrivé, on a trouvé la pluie
 C' qu'on avait oublié, c'était les parapluies,
 On a ramené les paniers, les bouteilles, les paquets
 Et la radio !
 On est rentré
 Manger à la maison
 Le fromage et les boîtes
 Les confitures et les cornichons
 La moutarde et le beurre
 La mayonnaise et les cornichons
 Le poulet, les biscottes
 Les œufs durs et puis les cornichons

Fiche de travail 1/ Annexe 2 « Les Cornichons » (Paroles: Nino Ferrer, 1966)

Écoutez et complétez les trous :

On est parti, samedi, dans grosse voiture,
 Faire tous ensemble grand pique-nique dans nature,
 En emportant paniers, bouteilles, paquets,
 Et radio !
 cornichons
 moutarde
pain, beurre
 p'tits oignons
 confitures
 Et œufs durs
 cornichons
corned-beef
 Et biscottes
 macarons
tire-bouchon
 petits beurres
 Etbière
 cornichons
 On n'avait rien oublié, c'est maman qui a tout fait
 Elle avait travaillé trois jours sans s'arrêter
 Pour préparer ... paniers, bouteilles, paquets
 Et la radio !

.... poulet froid
..... mayonnaise
..... chocolat
..... champignons
..... ouvre-boites
Et tomates
..... cornichons
Mais quand on est arrivé, on a trouvé pluie
C' qu'on avait oublié, c'était parapluies,
On a ramené ... paniers, bouteilles, paquets
Et la radio !
On est rentré
Manger à la maison
..... fromage et boites
..... confitures et cornichons
..... moutarde et beurre
..... mayonnaise et cornichons
..... poulet, biscottes
..... œufs durs et puis cornichons.

Fiche de travail 2/ Annexe 3

1. Complète cette recette.

Vous voulez préparer ... mayonnaise spéciale ? Suivez cette recette.

Pour faire ... mayonnaise, il faut ... œufs et ... huile. Ajoutez ... moutarde, ... sel et ... poivre. Mettez aussi ... lait et ... ail. Mêlez, puis ajoutez ... jus de citron. Garnissez-en ... œufs et ... légumes. J'aime ... mayonnaise !

Bon appétit !

2. Imaginez les situations suivantes (au choix) :

- Vous partez faire du camping pour un week-end avec vos amis. Qu'est-ce que vous emportez à manger et à boire ?
- Vous organisez le dîner pour l'anniversaire d'un(e) ami(e): préparez une liste de ce que vous devez acheter.

BIBLIOGRAPHIE

1. Le programme de langue française
2. Le CECRL, Paris, Didier, 2005
3. <https://www.youtube.com/watch?v=TkW5tBsGJpI>

EXPERIENCES PEDAGOGIQUES

À VOS TABLEAUX PROJET ET REVUE eTWINNING

prof. **Cristina HETRIUC**
Colegiul Național „Mihai Eminescu”, Suceava

Notre projet *À vos tableaux* met ensemble travail d'écriture et connaissance de tableaux et de peintres célèbres : il s'agit pour chaque groupe d'élèves participant de rédiger une nouvelle, par étapes. A chaque étape, un des groupes propose une œuvre d'art pour relancer l'histoire sur de nouvelles pistes. Il en résultera un corpus d'histoires différentes s'appuyant sur les mêmes sources d'inspiration.

Notre aventure a commencé le 27 novembre 2016, au moment où, nous avons reçu le certificat eTwinning, ce qui nous a permis d'avoir un espace de partage, d'essais, de rencontre, d'échange. Le sujet était généreux, - créer des histoires à partir des tableaux célèbres -, il fallait utiliser des informations du domaine de l'art, de l'histoire de l'art et rédiger en français. Le début a été un peu timide, mais les histoires ont vite commencé à se créer. Les élèves, au moins ce qui n'avait pas le français comme langue maternelle, ont dépassé leur timidité et ont commencé à s'exprimer, à se présenter, à s'écrire. On a eu même quelques tentatives de parler directement sans l'aide d'un professeur. Les élèves italiens ont préparé des présentations PPT très réussies, les Roumains du Lycée « Mihai Eminescu » de Suceava ont créé un vidéo de présentation. Toutes les équipes ont apporté des photos de leurs écoles.

Sept écoles ont participé au projet : Colegiul Național « Mihai Eminescu », Suceava, le Lycée « Bernard Palissy », Saintes, France (coordonateurs), le Lycée „Pezzullo”, Cosenza, Italie, Colegio « Maestro Avila », Salamanca, Espagne, ISIS « G. A. Pisichedda », Bosa, Italie, Colegiul Tehnic « Transilvania », Baia Mare, Roumanie et Liceul Pedagogic « C.D.Loga », Caransebeș, Roumanie (collaborateurs).

Le projet a respecté plusieurs étapes. Étape 1, le partenaire français a proposé un tableau du XIX^e siècle comportant des personnages, issu d'un musée local. Chaque participant a écrit une histoire à partir de ce tableau. Étape 2, une autre équipe télécharge sur notre twinspace. Une autre œuvre d'art et les partenaires relancent l'histoire sur de nouvelles pistes, tout en intégrant, obligatoirement, le nouveau tableau. Chaque participant reste maître de son récit afin de garder une unité de genre et de ton.

Isabelle Grégor du Lycée « Bernard Palissy », Saintes, France a imaginé une fiche d'analyse de l'œuvre d'art afin d'orienter le travail des élèves.

1) Observation du tableau :

- à quelle époque semble se situer la scène ? à quoi le vois-tu
- dans quel lieu ? décris-le le plus précisément possible
- les personnages : décris leur apparence, leur attitude et imagine leurs pensées

2) Recherche d'idées

- le registre :
- >quel(s) sentiment(s) souhaitez-tu créer chez ton lecteur ?
- la forme :
 - présence de descriptions ? de dialogues ?
 - analepse (retour en arrière) / prolepse (anticipation) ?
 - le temps principal des verbes
 - le niveau de vocabulaire : familier, courant, soutenu ?
 - début in medias res ?
- le contenu : les personnages
- quelques idées sur l'histoire (n'hésite pas à penser à un schéma narratif) :

On a proposé trois tableaux, *La Diseuse de bonne aventure* de Marie-Guillemine Benoit, *Trata de Blacas* de Sorolla et *Le Bal masqué* de Théodor Aman. Les trois œuvres créées au XIX^e siècle partagent la technique et la manière de distribuer les ombres et les lumières du siècle. Les sujets, les personnages diffèrent, on est tantôt dans un paysage de belle campagne, en compagnie des animaux, soumis aux traditions du village (*La Diseuse*), tantôt dans un train rappelant l'époque industrielle, confronté aux dangers et à la misère de cette période (*Trata de Blacas*), tantôt dans un élégant salon de bal, suggérant la vie intellectuelle intense de l'élite culturelle. Sans le vouloir, sans savoir ce que les autres équipes proposeront, notre projet nous a donné la chance de surprendre presque tous les aspects de cette période historique. Les deux autres œuvres (*Bronzi di Riace* et *Géant de Mont-Prama*), sculptures, cette fois-ci, font plonger les élèves dans un autre univers, des guerriers intrépides et des différentes techniques de rendre le corps humain pour surprendre sa force, sa résistance et pour transmettre l'impression d'immortalité, de maîtres du temps et de l'espace.

Les produits peuvent être consultés sur des pages web :

- contenu public du projet : <https://twinspace.etwinning.net/30976>;
- padlet aux produits finals: https://padlet.com/boug_louis/etwinning;
- revue du projet : <https://twinspace.etwinning.net/30976/materials/files>;
- vidéo de présentation des équipes : <https://twinspace.etwinning.net/30976/materials/videos>;
- images photos des équipes et des œuvres d'art : <https://twinspace.etwinning.net/30976/materials/images>;
- contes : <https://twinspace.etwinning.net/30976/materials/files>;
- fiches de travail : <https://twinspace.etwinning.net/30976/materials/files>.

Notre projet en chiffres se présente de façon suivante : 8 mois de travail, 8 enseignants, 87 élèves – membres inscrits sur le twin-space, 5 œuvres d'art et 22 histoires. Pas mal du tout ! On pense déjà à une continuation..... Le Certificat national de qualité, reçu le 31 juillet 2017, constitue pour nous le plus motivant encouragement.

On vous laisse pour consultation quelques pages de notre revue.

À VOS TABLEAUX !

Revue scolaire qui met ensemble des histoires que
les tableaux célèbres inspirent aux lycéens



Créé dans le cadre du projet eTwinning *À vos tableaux!*, hébergé par la plateforme européenne eTwinning.net

Coordination : Cristina Hetriuc, Colegiul Național „Mihai Eminescu” Suceava, Roumanie

Isabelle Grégor, «Lycée Bernard Palissy», Saintes, France

Collaboration : Laurence Balland, Lycée Bernard Palissy», Saintes, France

Paola Granieri, Lycée « Pezzullo », Cosenza, Italie

Paula Cristina PessanhaIsidoro, Colegio « Maestro Avila », Salamanca,

Espagne

Gugliema Lombardi, ISIS « G.A. Pishedda», Bosa, Italie

Ioana Bud, Colegiul Tehnic Transilvania, Baia Mare, Roumanie

Nicoleta Ghimoboașă, Liceul Pedagogic « C.D.Loga », Caransebeș, Roumanie

Peut être retrouvé en mode public sur

<https://twinspace.etwinning.net/30976>

Padlet https://padlet.com/boug_louis/etwinning

Juin 2017

ÉQUIPE DU PROJET, ENSEIGNANTS ET ELEVES

LYCÉE « BERNARD PALISSY », SAINTES, FRANCE

Enseignantes : Isabelle Grégor et Laurence Balland

- classe de 2e3 : Anaïs Aubert, Baptiste Bonnin, Loïc Le Glas, Léa Merceron, Margaux Galloyer, Nicolas Denis, Nolan Lecomte, Océane Picard, Quentin Marty, Thomas Desrentes

- classe de 1eES/L : Camille Perin, Coline Manconi, Faustin Dauvignon, Léïa Rotrou, Lucie Mahaud, Marie Debievre, Mélissande Coufleau

COLEGIUL NAȚIONAL « MIHAI EMINESCU », SUCEAVA, ROUMANIE

Enseignante : Cristina Hetriuc

Élèves : Acatrinei Daniel, Bradatan Larisa, Caragea Daniela, Cojocaru Alexandra, Cozmiuc Georgiana, Dascalu Stefana, Dragoi Timotei, Erdogan Cihad, Filip Moruz, Floristeanu Bianca, Lehaci Iulian, Mirela Muntean, Pascari Oana, Popovici Ioana, Rotaru Laura, Sebastian Ciogolea, Sefciuc Alexandra, Seredenciu Beatrice, Timpescu Razvan, Titi Magda

LYCÉE « PEZZULLO », COSENZA, ITALIE

Enseignante : Paola Granieri

Élèves : AntoniettaBarbetta, Domenico Mirabelli, Emanuele Muraca, Francesca Abate, Francesco Perri, Gabriele Mancini, Giovanni Andrea Picarelli, Guidopaolo Colosimo, Laura Blasi, Maria Rosa Timoleone, Michael Liguori, Sara Vizza, Stefano Straface, Stella Garritano, Valentina Venturo

COLEGIO « MAESTRO ÁVILA », SALAMANCA, ESPAGNE

Enseignante : Paula Cristina PessanhaIsidoro

Élèves : Óscar Calderón de la Barca, Marcos Esteban Alonso, Alberto Felipe Hidalgo, Sergio Felipe Hidalgo, Ana Fuentes Prieto, Marta García Marcos, Pablo Gómez, Hernández, Laura González de la Mano, Diego González García, Pedro López García, Alia Mahdi Viñas, Inés Julia Martín Vicente, Raúl del Rey Fernández, Sara Rodríguez Elices, Carlota Román Morín, Jonathan Vicente Francisco

COLEGIUL TEHNIC TRANSILVANIA, BAIA MARE, ROUMANIE

Enseignante : Ioana Bud

Élèves : Andrea Salnicean, CosminaTibil, DenisaMalvinia Marc, Dobrican Georgiana Ioana Bilasco, Larisa Lazar, Iulia Domnita

LICEUL PEDAGOGIC « C.D.LOGA », CARANSEBEȘ, ROUMANIE

Enseignante : Nicoleta Ghimoboasă

Élèves : Ioana Cernescu, Larisa Lazăr, Amalia Lungocea, Nica Roberta, Pădure Adriana, Hrenyak Alexia

Réalisation technique : Bianca Floristeanu, Mirela Muntean, Razvan Timpescu

Sous la coordination de Cristina Hetriuc

AU SOMMMAIRE

PRÉSENTATION DU PROJET, Isabelle Grégor.....5

DOSSIER

LA DISEUSE DE BONNE AVENTURE de MARIE-GUILLEMIN BENOIST

Chagrins d'amour, IoanaCernescu, X-e, Collège National « C.D. Loga », Caransebeș, Roumanie.....8

La diseuse, Marc DenisaMalvinia, ColegiulTehnic « Transilvania », Baia Mare, Roumanie.....11

La diseuse et la jeune fille, Leïa Rotrou, Camille Perin, Marie Debievre, Lycée « Bernard Palissy », Saintes, France.....11

| | |
|--|----|
| <i>La vraie richesse</i> , Elèves de l'I.I.S. « Pezzullo », Cosenza, Italie..... | 12 |
| <i>L'histoire de la perfection</i> , Bianca Floristeanu et Alexandra Sefciuc, Lycée « Mihai Eminescu », Suceava, Roumanie..... | 14 |
| <i>La diseuse</i> , Léa Merceron, Margaux Galloyer, Anaïs Aubert, Lycée « Bernard Palissy », Saintes, France..... | 17 |

DOSSIER

TRATA DE BLACAS de SOROLLA

| | |
|---|----|
| <i>Comment trouver la perfection ?</i> Ștefana Dascalu et Beatrice Seredenciuc, Lycée « Mihai Eminescu », Suceava, Roumanie..... | 19 |
| <i>Point de vue de Leonora</i> , Camille Perin, Marie Debieuvre, Leïa Rotrou, Lycée « Bernard Palissy », Saintes, France..... | 20 |
| <i>Annabelle et le mirage du bonheur luxueux</i> , Ioana Popovici, Lycée « Mihai Eminescu », Suceava, Roumanie..... | 21 |
| <i>Jeune fille à travers le monde</i> , Amalia Lungocea, Nica Roberta, Collège National « C.D. Loga » de Caransebeș..... | 22 |
| <i>A la recherche de la chance perdue</i> , Larisa Lazăr, Colegiul Tehnic « Transilvania », Baia Mare, Roumanie..... | 25 |
| <i>Le jour de l'an en Sibérie</i> , Andrea, Domenico, Emanuele, Francesco, Gabriele, Guidopaolo, Michael Stefano, l'I.I.S. « Pezzullo », Cosenza, Italie..... | 26 |

DOSSIER

BRONZI DI RIACE

| | |
|---|----|
| <i>Brève histoire des bronzes de Riace</i> . Paola Granieri, Lycée « Pezzullo », Cosenza, Italie..... | 29 |
| <i>Riace aujourd'hui</i> , Paola Granieri, Lycée « Pezzullo », Cosenza, Italie..... | 31 |
| <i>Annabelle et les deux guerriers</i> , Oana Pascari, Lycée « Mihai Eminescu », Suceava, Roumanie..... | 34 |
| <i>Deux ans plus tôt...</i> , Elèves de 2 ^e du Lycée « Bernard Palissy », Saintes, France..... | 35 |
| <i>La bande du sourire!</i> | 35 |
| <i>Les deux guerriers</i> . Elèves de l'I.I.S. « Pezzullo », Cosenza, Italie..... | 36 |

DOSSIER

BAL MASQUÉ de THEODOR AMAN

| | |
|---|----|
| <i>Le secret du tableau</i> , Classe 3 A AFM « Pezzullo », Cosenza, Italie..... | 39 |
| <i>Histoire d'un amour en herbe</i> , Pădure Adriana, Hrenyak Alexia, Collège National « C.D. Loga » de Caransebeș, Roumanie..... | 40 |
| <i>Le bal tragique</i> , Classe 3 E, AFM « Pishedda », Bosa, Italie..... | 42 |

DOSSIER

GÉANT DE MONT-PRAMA

| | |
|--|----|
| <i>Les Géants</i> , Classe 3 E AFM « Pishedda », Bosa, Italie..... | 45 |
| EN GUISE DE CONCLUSION, Cristina Hetriuc..... | 46 |

LSF MONTPELLIER – STAGE ERASMUS (SEPTEMBRE, 2017)

prof. **Loredana MITITIUC-ȘVEICA**
Liceul cu Program Sportiv, Suceava

Dès qu'on met le pied dans la ville de Montpellier, on a l'impression d'une remontée fantastique dans un Moyen Âge imperturbable, resté indifférent à une civilisation demi-fonctionnelle. La ville vit jour et nuit mais surtout la nuit à travers les foules qui foisonnent dans les ruelles médiévales en chantant, en dansant, en buvant. Le jour on observe les voitures qui servent justement comme décor et on ressent l'air chaud de la mer qui chuchote à l'oreille de tous les étrangers qui marchent dans toutes les directions le même message : « Méditerranéisez-vous ! ». Montpellier est une ville internationale et étudiante.

LSF est une école pas comme les autres. À une première vue : un établissement de langues installé en plein centre ville, au cœur de l'histoire. Un organisme de formation professionnelle continue et une école de français pour les étrangers labellisée par le Ministère pour la qualité de sa pédagogie et de ses services. Des salles de cours situées dans trois bâtiments historiques. Des professeurs diplômés et des spécialistes en pédagogie dynamique répondant aux exigences du CECR. Leur mission est d'adapter leurs formations à tout besoin personnel et professionnel en incluant des outils de médias sociaux et des logiciels de communication utilisés dans le monde entier. Elle propose aussi une plateforme e-learning en complément des cours. Là on a le choix d'un cours en petit groupe, en semi-privé ou en privé car LSF enseigne le Français pour tout public : particuliers et professionnels. Elle se propose une concentration sur la compréhension orale et les compétences pour s'exprimer à l'oral, un programme linguistique adapté aux besoins de chacun qui va de l'initiation au perfectionnement, généraliste ou thématique. Sa mission : favoriser la rencontre, l'échange interculturel, la découverte de soi, de l'autre. En fin de programme : remise de certificat, diplôme de compétences acquises.

En réalité, on se sent dès la première seconde parmi des amis dans une ambiance chaleureuse fondée sur le concept d'une vraie immersion dans la culture française. Tout est là : accueil personnalisé, ambiance conviviale, hébergement soigneusement sélectionné, activités culturelles variées. Des amis qui font tout pour que *l'étranger* développe avec succès un séjour linguistique et culturel à Montpellier.

Parce qu'une langue se vit, se parle et s'échange.



Sur les pas de Santiago de Compostela, Montpellier, France



**STAGE DE FORMATION CO-ORGANISÉE PAR LE CENTRE
RÉGIONAL FRANCOPHONE POUR L'EUROPE CENTRALE ET
ORIENTALE (CREFECO) DE L'ORGANISATION INTERNATIONALE
DE LA FRANCOPHONIE (OIF) ET LES UNIVERSITÉS BONJOUR DU
MONDE DE NICE
« USAGES ET RAYONNEMENT DU FRANÇAIS »**

prof. **Adina-Maria POPA**
Școala Gimnazială Preutești, jud. Suceava

Motto : « -Et alors, c'est quoi la guerre ?
-Si on est logique, c'est quand tout le monde ne s'aime pas. »
(Elise Hofner, *Folle de paix !*)

1. Rappel du contexte d'enseignement

Du 7 au 19 août 2017 grâce à la bourse offerte par le CREFECO dans le cadre du programme « Usages et rayonnement du français » de l'Organisation internationale de la Francophonie destinée à des enseignants en début de carrière travaillant dans des petites localités venant d'Albanie Arménie, Bulgarie, Ex-république yougoslave de Macédoine, République de Moldavie et Roumanie j'ai eu la chance d'assister au programme de formation pour professeurs de français organisé par " Universités Bonjour du Monde" au Lycée du Parc impérial à Nice et d'intégrer, ainsi, ma première formation régionale.

C'était une expérience extraordinaire de rejoindre les professeurs de français langue étrangère du monde entier qui se rendent à Nice chaque année aux mois de juillet et août, pour participer aux « Universités du Monde », une aventure professionnelle et humaine qui propose aux professeurs de français de suivre des formations continues et des ateliers afin de découvrir de nouvelles méthodes d'enseignement de la langue française. L'édition 2017 des « Universités du Monde » a abordé, dans son aspect humain et professionnel, la question de la paix dans le monde.

2. Le déroulement de la formation

Première semaine (7-12 août 2017)

Module : *La classe inversée, une réorganisation gagnante de la pédagogie active ?*

Formatrice Cynthia Eid-Fadel

Atelier : *Apprendre le français par le théâtre*

Formateur Jan Nowak

Atelier : FLExo-Machine

Formatrice Christelle Bocchiardo

Après le pot d'accueil organisé le 6 août pour une présentation des stagiaires, les travaux ont démarré le lundi 7 à 8h30 pour prendre fin le vendredi 11 août après la soirée culturelle au cours de laquelle les stagiaires de la Turquie, la Serbie et la Géorgie ont présenté leur pays (sur le plan géographique, culturel et gastronomique). Nous avons participé aussi aux dégustations vins et fromage, à des excursions à visée civilisationnelle dans les après-midis (vieux Nice, Monaco) et le samedi (Tende et la Vallée des Merveilles. On a assisté à la présentation du projet 10 sur 10 – pièces francophones à jouer et à lire, qui propose aux

professeurs et aux jeunes qui apprennent le français comme deuxième langue des courtes pièces de théâtre originales à jouer et à lire en atelier théâtre et en classe de FLE. Ces pièces peuvent faire l'objet de spectacles et être présentées lors de festivals théâtraux francophones pour jeunes.

Deuxième semaine (14 – 19 août 2017):

Module : *Activités ludiques en classe de FLE*

Formatrice Alicja Krawczyk

Atelier : *Boîte à outils de l'enseignement précoce du FLE*

Formatrice Alicja Krawczyk

Atelier : FLExo-Machine

Formatrice Alicja Krawczyk

Les activités se sont déroulées sur le même horaire et se sont clôturées cette fois-ci avec la soirée culturelle de la Croatie et du CREFECO, où tous les pays membres du CREFECO se sont présentés dans un document Google qui peut être consulté au lien suivant :

https://docs.google.com/presentation/d/13Po1sc7WjjdNS_xrfpl7ejHtSLMWYwM97snq8xPBvPA/edit

On a visité Villefranche et Cannes et on a participé à la conférence de la Vice-présidente de la FIPF Cynthia Eid-Fadel qui nous a parlé sur la compétence scripturale en classe de FLE.

3. Principaux points forts et apports de la formation

✓ La formatrice Cynthia Eid-Fadel nous a fait vivre une partie de la pédagogie active. Le module sur la classe inversée m'a appris comment réaliser les capsules vidéos et les appliquer dans ma classe. On a insisté sur l'historique de cette démarche qui n'est pas du tout nouvelle.

Nous aurons la possibilité de voir publiés nos travaux en groupes de 3 enseignants pour un projet en classe inversée et c'est vraiment extraordinaire. Le module a été conçu de manière à ce que nous soyons impliqués dans le résultat final. Tous nos projets peuvent être consultés au lien ci-dessous :

https://drive.google.com/drive/folders/0B4fAtcIW-k_-dk1nT2JzU2hmSTA



Avec Cynthia Eid-Fadel et les collègues professeurs d'Argentine, Corée, Espagne, Géorgie, Russie et Turquie

✓ Jan Nowak nous a fait découvrir les possibilités illimitées du théâtre en classe de FLE, tout en restant dans la mise en scène, dans l'artistique.

Jan Nowak a insisté sur le rôle du théâtre de faire les élèves plus réceptifs à l'entraide, à une manière naturelle et normale de s'approcher l'un de l'autre en tant qu'êtres humaines, collègues, élèves, collaborateurs pour mener jusqu'au but une activité commune qui est la pièce de théâtre dans laquelle ils vont jouer. Le théâtre a cette capacité d'éduquer les adolescents dans l'esprit des relations humaines saines et durables dans la vie. La pièce que nous, les enseignants, avons analysée pour une future mise en scène a été choisie en concordance avec la thématique de cette session des cours de l'UBM – la paix. La pièce *Folle de paix !* du projet *10 sur 10 pièces à jouer et à lire* met en discussion la problématique de la paix dans le contexte d'un hôpital psychiatrique.



Photo crédit : Lucas Bolea, Universités Bonjour du Monde

- ✓ Alicja Krawczyk nous a fait réaliser que le jeu est loin d'être une activité réservée aux enfants, remontant jusqu'à la psychologie et aux profondeurs du cœur humain. L'idée d'utiliser comme titre d'exemple dans la démarche pédagogique une langue étrangère que personne des enseignants ne connaissait (le polonais) a rendu les professeurs plus conscients des difficultés que les apprenants peuvent rencontrer dans l'apprentissage d'une langue étrangère en général.



- ✓ Tous les documents papier que nous avons reçus ainsi que les documents électroniques sont également très utiles.
- ✓ La soirée culturelle du CREFECO, un moment fort enrichissant pour tous les pays membres, a été l'occasion de découvrir les profondes liaisons que chaque pays possède avec la France. Le fait d'avoir animé la présentation de la Roumanie m'a donné l'occasion d'interagir avec le public français et francophone et de mettre en valeur les personnalités roumaines qui se sont fait remarquer en France.



- ✓ Les excursions ont été aussi une occasion pour pratiquer la langue. L'excellent guide Mélanie Russo nous a offert toutes les informations nécessaires.
- ✓ La conférence « La compétence scripturale en classe de FLE » nous a lancé de nouveaux défis et nous a ouvert le chemin vers des outils pédagogiques en ligne qu'on peut utiliser dans notre travail.
- ✓ J'ai pu constater que le programme a été pas seulement très varié, mais aussi bien structuré, en fonction du courbe de l'effort, avec l'après midi du mardi libre.
- ✓ Le soutien à distance offert par Bonjour du Monde à ses stagiaires pour toute une année entière.
- ✓ J'ai pu améliorer mon compréhension orale du français grâce à l'interaction avec les locuteurs natifs, professeurs, guides, des gens travaillant à la cantine du Lycée impérial et à la Résidence les Collinettes. C'était un véritable bain linguistique, avec les particularités de la région PACA de la France.
- ✓ Un autre point fort et peut être le plus important c'est l'atmosphère au sein des Universités Bonjour du Monde. Au travers de cette convivialité, j'ai pu comprendre que l'activité didactique est plus performante dans une atmosphère chaleureuse et bienveillante. Les formateurs compétents ont su transformer chaque cours dans une expérience inoubliable.

Je me suis intégrée au sein d'équipes de travail, des groupes de professeurs motivés, en tant que participante active. J'ai eu beaucoup de compétences à acquérir et renforcer et je suis donc fière d'avoir pu intégrer cette formation, qui a été aussi un échange culturel, un moment de collaboration, une expérience pédagogique innovante à partager au retour dans mon pays. C'est également une chance d'ajouter de la valeur à mon établissement scolaire qui se trouve dans une localité rurale isolée de la ville.

4. Conclusion : bilan et perspectives

Pour faire le bilan, je peux dire que je vais utiliser toutes les stratégies et les méthodes présentées pour déterminer les élèves de sortir de leur état latent, d'exprimer leur opinion, de sentir la langue française dans leurs cœurs. En plus, j'espère que la routine dans mon établissement scolaire va se diminuer par la stimulation de l'intérêt des enseignants pour les stages de formation et pour les échanges interculturels.

À titre de conclusion, il semble intéressant de mettre en évidence les questions actuelles qui se posent sur l'avenir de l'enseignement du FLE, de savoir comment les enseignants vont faire les élèves comprendre l'importance des aspects fondamentaux de notre monde: la paix, le trio *liberté, égalité, fraternité* (composé par des mots qui ne sont pas du tout vides de sens), la francophonie. Au centre de cette question se trouve naturellement le problème de la communication. En effet, mon stage a été très bénéfique à cet égard : j'ai eu la chance d'améliorer ma compréhension orale, d'interagir en langue française, j'ai pu mieux comprendre la mentalité francophone, l'importance de l'interculturel. Le directeur des UBM Yann Librati a su relever l'essence très forte de ces notions françaises qu'on a tendance à dénaturer comme « amour » et « fraternité » et de ce qu'elles signifient pour les français dans ses discours dans la ville de Vieux-Nice ou par des petits moments poétiques comme *Barbara* de Jacques Prévert, *Mon rêve familial* de Paul Verlaine ou bien *Être jeune* d'après General Mac Arthur. Ces poèmes mettent en discussion tout un imaginaire francophone, toute une culture de l'amour comme sentiment vif, capable de changer le monde, capable de changer nos apprenants.

Enfin, c'était une formation que je peux noter 10 sur 10, une formation qu'on doit refaire au moins 10 fois, pour paraphraser Yann Librati qui, dans sa préface aux tomes *10 sur 10 pièces francophones à jouer et à lire*, résume l'esprit des Universités du Monde : *10 comme le nombre de lignes pour vous dire combien aux Universités du Monde nous sommes persuadés que l'art est un support magique pour porter les mots d'une langue que l'on veut rencontrer. 10 comme 1 et 0 ce monde binaire qui fait fonctionner les machines mais qui ne remplit pas le cœur des hommes. 10 comme le nombre de fois minimum où il vous faudra venir suivre une formation pour faire le tour du programme des Universités du Monde.*

Il en résultera une aventure encore plus passionnante qui va se poursuivre avec « Bonjour de Roumanie », une plateforme qui va permettre des échanges avec d'autres professeurs du monde membres de « Bonjour du Monde ».



Photo crédit : Lucas Bolea, Universités Bonjour du Monde

BIBLIOGRAPHIE

10 sur 10 pièces francophones à jouer et à lire, Poznań, DramEdition, « Tome 4 / La paix », 2017.

STAGE PÉDAGOGIQUE AUX UNIVERSITÉS *BONJOUR DU MONDE* À NICE

prof. **Oana-Raluca TOMESCU**
Liceul Teoretic Novaci, Gorj

C'est avec un grand intérêt que je tiens à partager des informations sur la formation pédagogique aux Universités *Bonjour du Monde* à Nice. Tout d'abord, je dois spécifier qu'ayant moins de six ans d'expérience en tant que professeur de FLE, l'opportunité de bénéficier de ce stage d'été de deux semaines à Nice a surgi grâce à un appel organisé par *CREFECO*.

En effet, la formation à laquelle j'ai eu la chance de participer a été co-organisée par le Centre régional francophone pour l'Europe centrale et orientale (*CREFECO*) de l'Organisation Internationale de la Francophonie (OIF) et les Universités *Bonjour du Monde* de Nice.

Comme c'est toujours avec le plus de sérieux et de dévouement que j'enseigne le français à mes élèves et que j'essaie toujours de me tenir au courant des méthodes et techniques nouvelles dans l'enseignement de cette langue étrangère, j'ai souhaité donc approfondir mes études et mes savoir-faire par la formation proposée.

Les modules et les ateliers proposés m'intéressaient particulièrement. Effectivement il y a la nécessité, dans notre pays, de faire redécouvrir la langue française aux plus petits et à un public plus large, l'anglais étant actuellement la langue étrangère la plus enseignée ; d'autre part, l'épanouissement de la technologie dans tous les domaines de la vie... c'étaient unes des raisons qui m'avaient fait penser au choix des modules à suivre...

Tout établi, nous nous sommes envolées vers Nice, nous avons rejoint le lieu de résidence Les Collinettes un peu après l'heure du pot d'accueil organisé par les responsables des Universités du Monde – que nous n'avons plus manqué la deuxième semaine... Après nous avoir été installées, un bon sommeil accompagné des attentes et émotions pour le début de la formation...

Nous avons commencé la formation le lundi 07 août à 9 heures au Collège – Lycée Parc-Impérial à 20 minutes à pied de la résidence.

Pour chacune des deux semaines, après un mot de bienvenue, M. Yann Librati, le responsable de la formation, l'initiateur des Universités *Bonjour du Monde* les a présentées, ses projets, ses objectifs, ses partenaires et une présentation des encadreurs de la formation avec un bref aperçu sur le programme de la semaine.

Le programme de la formation a été riche, intéressant et répondant aux attentes des participants avec des moments de pause dans la convivialité.

Les activités de formation avaient pris deux formes : modules et ateliers :

- le module de 8h30 à 11h45 avec une pause-café de 15 mn.
- l'atelier de 11h45 à 13h.

Chaque participant a pu suivre au choix un module et un atelier par semaine en plus de l'atelier Flexo-machine pour tous les participants les jeudis.

Flexo-machine : une plate-forme où les professeurs peuvent proposer des activités / exercices pour ceux qui apprennent le français et, de ce fait, contribuer aux projets *Bonjour du Monde* de chaque pays.

Eh oui, les cours et les modules étaient bien préparés et planifiés, animés par des formateurs talentueux, passionnés et motivés. En ce qui me concerne, ce sont les modules et ateliers animés par Alicja Krawczyk – *Activités ludiques en classe de FLE*, Jan Nowak – *Apprendre le français par le théâtre* et Renata Kowalska – *Les Arts en classe de FLE, Chanson francophone contemporaine en cours de FLE* que j'ai suivis et qui m'ont offert une perspective pédagogique à laquelle je resterai fidèle.

Dans une région touristique par excellence, des activités ludiques, des excursions à visée civilisationnelle, des soirées culturelles et découvertes gastronomiques ne manquaient pas au menu. De ce fait, le(s) lundi(s) on a eu des visites de découverte du Vieux-Nice, avec apéritif de bienvenue, les mercredis et samedis des excursions à Monaco / Monte Carlo, Villefranche-sur-Mer, Tende et la vallée des Merveilles, Cannes, les jeudis étaient réservés à la remise des attestations et les vendredis aux soirées culturelles animées par les participants de plusieurs nationalités, dont les pays de CREFECO aussi.

Pour un enseignant de FLE passionné, avoir suivi cette formation c'est à la fois se sentir appartenir à la grande famille des professeurs de français du monde entier qui ont en partage la langue française, la langue de la paix, de la tolérance et de l'amour et c'est également un moment d'évaluation et de réflexion sur ce qui est fait et ce qui reste à faire dans le mouvement d'enseignement du FLE dans les pays faisant partie du CREFECO.

Pour conclure, je dirais bien que cette formation m'a permis de développer mes compétences et mes savoirs en tant qu'enseignant de FLE, de les mettre déjà en pratique avec mes élèves et d'observer qu'ils aiment ces pratiques nouvelles et pareil à des collègues, je dirais aussi que c'étaient, effectivement, deux semaines de développement personnel et professionnel dans une ambiance conviviale !

Je vous remercie, CREFECO et les Universités Bonjour du Monde de cette expérience !

<https://www.universitesdefrancophonie.com/>





ETUDES THEORIQUES

ÉTUDE DES STRATÉGIES DE L'ORAL DANS LA CLASSE DE FLE DANS LE CONTEXTE CONTEMPORAIN

prof. **Daniela ANGHEL**
Colegiul Economic « Ion Ghica » Bacau

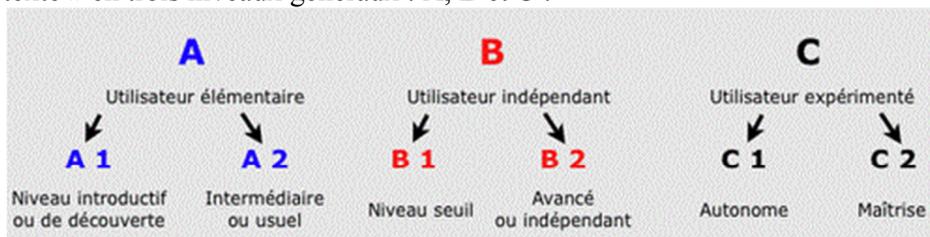
Communiquer dans une langue étrangère vise de la capacité d'une personne de pouvoir interpréter un message oral ou écrit, de reconnaître et exprimer des sentiments, des pensées dans des contextes réels de communication à l'école, au travail, dans la vie privée ou dans toute situation communicationnelle.

Dès 2001, les usagers ont un guide, le Cadre Européen de Référence Commun pour les Langues (CECR), qui décrit intégralement ce qu'ils doivent apprendre quand ils étudient une langue étrangère dans le but de l'utiliser comme moyen de communication. Le CECR énumère aussi les connaissances et les aptitudes nécessaires à développer pour un comportement linguistique efficace et définit les niveaux de compétences qui permettent à mesurer le progrès de chaque apprenant après chaque étape d'apprentissage et à n'importe quelle période de sa vie.

Les niveaux communs de références ont été consensuellement établis en six niveaux⁶ :

- Le Niveau introductif ou découverte (Breakthrough)
- Le Niveau intermédiaire ou de survie (Waystage)
- Le Niveau seuil (Threshold)
- Le Niveau avancé (Vantage) ou utilisateur indépendant
- Le Niveau autonome ou de compétence opérationnelle effective,
- La Maîtrise.

Le Conseil de l'Europe a proposé pour cette classification une ramification de type « hypertexte » en trois niveaux généraux : A, B et C :



⁶ Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues : Apprendre, Enseigner, Evaluer, p.24-28.

Pour clarifier les descriptifs des niveaux communs de références, le CECR nous présente une grille qui est accessible aussi pour les « non-spécialistes » que pour les professionnels des langues et qui trace les lignes directrices⁷ pour les enseignants :

| | |
|----------------------------|--|
| UTILISATEUR EXPÉRIMENTÉ | C2 Peut comprendre sans effort pratiquement tout ce qu'il/elle lit ou entend. Peut restituer faits et arguments de diverses sources écrites et orales en les résumant de façon cohérente. Peut s'exprimer spontanément, très couramment et de façon précise et peut rendre distinctes de fines nuances de sens en rapport avec des sujets complexes. |
| UTILISATEUR EXPÉRIMENTÉ | C1 Peut comprendre une grande gamme de textes longs et exigeants, ainsi que saisir des significations implicites. Peut s'exprimer spontanément et couramment sans trop apparemment devoir chercher ses mots. Peut utiliser la langue de façon efficace et souple dans sa vie sociale, professionnelle ou académique. Peut s'exprimer sur des sujets complexes de façon claire et bien structurée et manifester son contrôle des outils d'organisation, d'articulation et de cohésion du discours. |
| UTILISATEUR INDÉPENDANT | B2 Peut comprendre le contenu essentiel de sujets concrets ou abstraits dans un texte complexe, y compris une discussion technique dans sa spécialité. Peut communiquer avec un degré de spontanéité et d'aisance tel qu'une conversation avec un locuteur natif ne comportant de tension ni pour l'un ni pour l'autre. Peut s'exprimer de façon claire et détaillée sur une grande gamme de sujets, émettre un avis sur un sujet d'actualité et exposer les avantages et les inconvénients de différentes possibilités. |
| UTILISATEUR INDÉPENDANT | B1 Peut comprendre les points essentiels quand un langage clair et standard est utilisé et s'il s'agit de choses familières dans le travail, à l'école, dans les loisirs, etc. Peut se débrouiller dans la plupart des situations rencontrées en voyage dans une région où la langue cible est parlée. Peut produire un discours simple et cohérent sur des sujets familiers et dans ses domaines d'intérêt. Peut raconter un événement, une expérience ou un rêve, décrire un espoir ou un but et exposer brièvement des raisons ou explications pour un projet ou une idée. |
| UTILISATEUR ÉLÉMENTAIRE | A2 Peut comprendre des phrases isolées et des expressions fréquemment utilisées en relation avec des domaines immédiats de priorité (par exemple, informations personnelles et familiales simples, achats, environnement proche, travail). Peut communiquer lors de tâches simples et habituelles ne demandant qu'un échange d'informations simple et direct sur des sujets familiers et habituels. Peut décrire avec des moyens simples sa |

⁷ <https://www.u-cergy.fr/fr/espace-langues/liens-utiles-pour-l-apprentissage-des-langues/cadre-europeen-commun-de-reference-pour-les-langues.html>, 20.02.2018, 8h56.

formation, son environnement immédiat et évoquer des sujets qui correspondent à des besoins immédiats.

**UTILISATEUR
ÉLÉMENTAIRE**

A1 Peut comprendre et utiliser des expressions familières et quotidiennes ainsi que des énoncés très simples qui visent à satisfaire des besoins concrets. Peut se présenter ou présenter quelqu'un et poser à une personne des questions la concernant - par exemple, sur son lieu d'habitation, ses relations, ce qui lui appartient, etc. - et peut répondre au même type de questions. Peut communiquer de façon simple si l'interlocuteur parle lentement et distinctement et se montre coopératif.

Cette échelle globale représente un ensemble de points de référence communs qui peuvent être adaptés à n'importe quelle culture ou à tout système d'enseignement. Son caractère général donne à l'enseignant la possibilité de se guider et s'organiser dans la conception du programme d'apprentissage. Néanmoins, elle n'a pas une forme fixe, son cible est de se transformer, d'évoluer au fil du temps après des acquis concrets en intégrant les descriptifs de chaque niveau dans l'expérience des Etats membres ou des organismes compétents dans le domaine.

Cependant, pour être vraiment utile à l'apprenti, à l'enseignant ou à tout usager, et pour avoir un caractère pratique, il est nécessaire de détailler et d'avoir des descriptifs illustratifs pour les compétences linguistiques, communicatives et sociolinguistiques. Cet ensemble de critères est flexible de point de vue pédagogique et cohérent à l'égard du contenu. Pour l'enseignement préuniversitaire, les niveaux de compétences visées sont d'A1 à B2⁸.

Pourtant, il y a des situations quand les apprenants dépassent un niveau de compétence évalué sans vraiment s'encadrer dans le niveau suivant. C'est la raison pour laquelle le CECR nous propose des niveaux intermédiaires tels : A2+, B1+, B2+ :

| | | | | | |
|------------|--|--|---|---|--|
| A2+ | | | | | |
| A2 | Utilise des structures élémentaires constituées d'expressions mémorisées, de groupes de quelques mots et d'expressions toutes faites afin de communiquer une information limitée dans des situations simples de la vie quotidienne et d'actualité. | Utilise des structures simples correctement mais commet encore systématiquement des erreurs élémentaires. | Peut se faire comprendre dans une brève intervention même si la reformulation, les pauses et les faux démarrages sont évidents. | Peut répondre à des questions et réagir à des déclarations simples. Peut indiquer qu'il/elle suit mais est rarement capable de comprendre assez pour soutenir la conversation de son propre chef. | Peut relier des groupes de mots avec des connecteurs simples tels que « et », « mais » et « parce que ». |
| A1 | Possède un répertoire élémentaire de mots et d'expressions simples relatifs à des situations concrètes particulières. | A un contrôle limité de quelques structures syntaxiques et de formes grammaticales simples appartenant à un répertoire mémorisé. | Peut se débrouiller avec des énoncés très courts, isolés, généralement stéréotypés, avec de nombreuses pauses pour chercher ses mots, pour prononcer les moins familiers et pour remédier à la communication. | Peut répondre à des questions simples et en poser sur des détails personnels. Peut interagir de façon simple, mais la communication dépend totalement de la répétition avec un débit plus lent, de la reformulation et des corrections. | Peut relier des mots ou groupes de mots avec des connecteurs très élémentaires tels que « et » ou « alors ». |

Tableau 3 - Niveaux communs de compétences – Aspects qualitatifs de l'utilisation de la langue parlée

⁸ CECRL

| | | | | | |
|------------|--|---|---|--|--|
| B2+ | | | | | |
| B2 | Possède une gamme assez étendue de langue pour pouvoir faire des descriptions claires, exprimer son point de vue et développer une argumentation sans chercher ses mots de manière évidente. | Montre un degré assez élevé de contrôle grammatical. Ne fait pas de fautes conduisant à des malentendus et peut le plus souvent les corriger lui/elle-même. | Peut parler relativement longtemps avec un débit assez régulier ; bien qu'il/elle puisse hésiter en cherchant structures ou expressions, l'on remarque peu de longues pauses. | Peut prendre l'initiative de la parole et son tour quand il convient et peut clore une conversation quand il le faut, encore qu'éventuellement sans élégance. Peut faciliter la poursuite d'une discussion sur un terrain familier en confirmant sa compréhension, en sollicitant les autres, etc. | Peut utiliser un nombre limité d'articulateurs pour lier ses phrases en un discours clair et cohérent bien qu'il puisse y avoir quelques « sauts » dans une longue intervention. |
| B1+ | | | | | |
| B1 | Possède assez de moyens linguistiques et un vocabulaire suffisant pour s'en sortir avec quelques hésitations et quelques périphrases sur des sujets tels que la famille, les loisirs et centres d'intérêt, le travail, les voyages et l'actualité. | Utilise de façon assez exacte un répertoire de structures et « schémas » fréquents, courants dans des situations prévisibles. | Peut discourir de manière compréhensible, même si les pauses pour chercher ses mots et ses phrases et pour faire ses corrections sont très évidentes, particulièrement dans les séquences plus longues de production libre. | Peut engager, soutenir et clore une conversation simple en tête-à-tête sur des sujets familiers ou d'intérêt personnel. Peut répéter une partie de ce que quelqu'un a dit pour confirmer une compréhension mutuelle. | Peut relier une série d'éléments courts, simples et distincts en une suite linéaire de points qui s'enchaînent. |

Etant données ces critères, nous constatons que les compétences générales visent en fait : **des savoirs**, c'est-à-dire des connaissances liées à la vie quotidienne (organisation de la journée, modes de transport, modes de communication et d'information, déroulement de repas) ou au domaine éducationnel, technique, scientifique; **des savoir-faire** (la maîtrise grammaticale et lexicale), **des savoir-être** (les caractéristiques individuelles, les attitudes, les traits de personnalité), **des savoir-apprendre** (variables selon les tâches d'apprentissage et en relation avec les autres types de savoir).

En effet, nous pouvons affirmer que nous sommes d'accord avec l'affirmation du Cadre Européen Commun de Référence : « L'usage d'une langue, y compris son apprentissage, comprend les actions accomplies par des gens qui, comme individus et comme acteurs sociaux, développent un ensemble de compétences générales et, notamment une compétence à communiquer langagièrement. Ils mettent en œuvre les compétences dont ils disposent dans des contextes et des conditions variées et en se pliant à de différentes contraintes afin de réaliser des activités langagières permettant de traiter (en réception et en production) des textes portant sur des thèmes à l'intérieur des domaines particuliers, en mobilisant les stratégies qui paraissent le mieux convenir à l'accomplissement des tâches à effectuer. Le contrôle de ces activités par les interlocuteurs conduit au renforcement ou à la modification des compétences »⁹.

Les activités de communication langagière peuvent relever de :

- la réception : écouter, lire
- la production : s'exprimer oralement en continu, écrire
- l'interaction : prendre part à une conversation
- la médiation (notamment activités de traduction et d'interprétation)

En ce qui concerne l'évaluation, le CECR considère que tout test de langue est une forme d'évaluation si nous pouvons prouver que ce qu'il vérifie est pertinent d'être évalué et que l'information recueillie donne une image exacte de la compétence visée. Nous parlons en ce cas **de la validité** de l'évaluation. **La fiabilité** représente la mesure par laquelle nous obtiendrons le même résultat dans deux passations (réelles ou simulées) des mêmes épreuves.

⁹ *Le Cadre européen commun de référence pour les langues. Apprendre, enseigner, évaluer*, Didier, Paris, 2002, p. 15.

De cette façon nous pouvons identifier trois utilisations principales possibles d'utilisation du Cadre de référence¹⁰ :

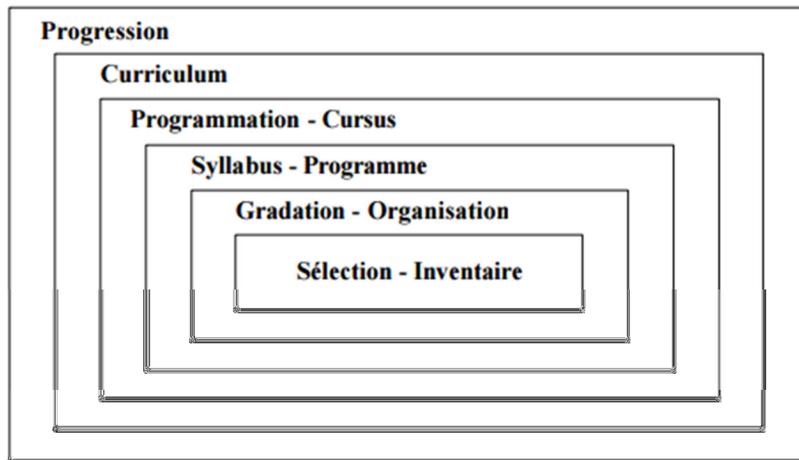
1. Pour la spécification du contenu des tests et examens → **ce qu'on évalue**
2. Pour la formulation des critères qui déterminent qu'un objectif d'apprentissage est atteint → **comment on interprète la performance**
3. Pour la description des niveaux de compétence dans les tests et examens existants, ce qui permet la comparaison des systèmes différents de qualification → **comment on peut comparer.**

Pourtant, tous ces critères sont inutiles si le professeur ne trouve pas les stratégies nécessaires pour faire l'élève apprendre. Les principaux aspects rencontrés sont :

1. l'embarras à préciser et à énoncer des objectifs/compétences spécifiques aux activités ;
2. la difficulté à identifier une progression pédagogique dans l'expression orale ;
3. l'absence de l'habitude (et parfois même d'entrain) manifestée par les apprenants vis-à-vis de ces activités ;
4. le manque d'outils précisément prévus pour l'expression orale ;
5. les conditions matérielles parfois insuffisantes ;
6. la difficulté à formuler des critères de réussite observables et mesurables, et la difficulté à évaluer ces activités, soit formatives soit sommatives ;
7. l'évaluation traditionnelle qui privilégie (trop) souvent les activités écrites.

Pour arriver à une bonne maîtrise de la langue, on doit faire appel à un ensemble de paliers, centrés sur : le maître, l'apprenant, l'instrument éducatif, la matière à enseigner, la méthode et l'objectif à évaluer. Tous ces paliers deviennent une entité dynamogène, une force motrice qui actionne, c'est-à-dire la **progression**.

La notion de **progression** vise le processus de définir et organiser les éléments d'un parcours d'enseignement/apprentissage et c'est la raison pour laquelle on a fait appel à l'œuvre La notion de progression au service de l'ingénierie de l'éducation¹¹, de Serge Borg.



Les différents paliers/phasés du processus de progression

Phase 1. Sélection – Inventaire

¹⁰ idem, p. 135-136

¹¹ BORG, Serge, *Parcours didactiques et cohérences curriculaires ou La notion de progression au service de l'ingénierie de l'éducation*, <http://fle.asso.free.fr/adcuef/borg1.pdf>, 29.01.2014, 14:33, p.1.

Nous devons **effectuer des choix au sein du matériel pédagogique** (phonétique, morphosyntaxe, vocabulaire, actes de parole, étude de textes, civilisation) dans la perspective d'établir le corpus de la matière à enseigner, dans le cadre d'enquête :

- scientifique et institutionnelle (ex : Le Français Fondamental, Un Niveau Seuil)
- spécifique et sectorielle (ex : français sur objectifs spécifiques, français des professions)
- mixte et ouverte (ex : registre standard, communication générale, éclectisme linguistique)

Phase 2. Gradation – Organisation

L'agencement, la répartition, la mise en ordre des contenus à enseigner est obligatoire.

Nous identifions **trois types de gradation** :

1. Linéaire et positiviste (ex : du facile au difficile, du simple au complexe)
2. Non-linéaire et cognitiviste (ex : approches notionnelles-fonctionnelles)
3. Mixte et ouverte (ex : l'éclectisme gestionnaire)

Phase 3. Syllabus – Programme

La sélection et la gradation s'inscrivent dans un syllabus, c'est-à-dire une orientation. C'est ce que nous nommons traditionnellement « programme ».

Trois familles de syllabus :

1. le syllabus « produit » (ex : centration sur la matière à enseigner, sur l'axe grammatical, sur le notionnel – fonctionnel)
2. le syllabus « procès » (ex : centration sur les procédures et sur la tâche, donc à la fois processuel et procédural)
3. le syllabus de Stern : syllabus **langue, communicatif / expérientiel, formation langagière générale, culture** et surtout l'intégration de ces quatre syllabi, d'où le nom de « syllabus intégré »

Phase 4. Programmation – Cursus

Il s'agit d'une programmation dans la durée, c'est-à-dire le rythme, la périodicité, la fréquence et l'étalement dans le temps des contenus à enseigner. On parle également de « trajectoires d'apprentissage des langues » et de « scénarios curriculaires ». La programmation (la répartition dans le temps) insère le contenu, c'est-à-dire ce qui est au programme, avec le support institutionnel-temporel dans lequel il s'intègre, c'est-à-dire le « cursus », soulevant ainsi le problème de la *durée institutionnelle de l'enseignement vs. durée personnelle de l'apprentissage*.

Voilà des exemples de programmation dans lesquelles un enseignement de langue est dispensé :

1. école primaire – collège
2. secondaire / lycée
3. université
4. formation continue pour adultes
5. formation à distance
6. programmations individuelles (ex : les autoformations)

Phase 5. Curriculum

C'est l'art d'élaborer des parcours d'enseignement-apprentissage. Il constitue le fil conducteur des étapes auxquels il préside (sélection, gradation, syllabus et programmation), en intégrant des paramètres externes (philosophie de l'éducation, politiques, économiques, institutionnels) et internes (méthodologie, psycholinguistique, psychopédagogie, linguistique appliquée...) de la didactique des langues. Il s'agit de tous les processus pertinents de prises de décision opérées par tous les agents concernés.

Les différentes facettes d'un curriculum sont : curriculum formel, curriculum réel, curriculum projeté, élaboré, mis en actes, reçu et évalué.

Phase 6. Progression

C'est la force motrice évalue toutes les autres phases et les façonne à partir des différentes centrations : sur le maître, l'apprenant, l'instrument éducatif, la matière à enseigner, la méthode, l'objectif à évaluer.

L'oral prend sa place dès le début de l'apprentissage, c'est pourquoi il faut viser d'abord l'oral avant l'écrit. Pour cela, on doit envisager dans le processus d'apprentissage quelques éléments: l'intercompréhension des langues romanes, la prosodie de la langue française, la tolérance existante à l'oral qui n'existe pas à l'écrit, l'idée de progression, le para-verbal. En conséquence, il y a 5 principes que nous devons respecter à l'oral :

- « 1. Ne pas viser le perfectionnisme ;
2. Identifier les difficultés « graves » ;
3. Apporter des remédiations ciblées ;
4. Prévoir des micro-séances
5. Relier réception et production (*dans cet ordre d'apparition et de traitement*)¹² »

Pour encourager l'apprentissage dans le milieu scolaire, Lev Vygotski parle dans son livre¹³ *Pensée et Langage* de la théorie de la zone proximale de développement qui vise la progression dans le processus d'apprentissage. Les étapes nécessaires à suivre sont : inaccessible (l'apprenant possède le prérequis), le requis (il ne réussit pas), en voie d'acquisition (Il réussit de plus en plus souvent), l'acquis (l'apprenant réussit sans pouvoir expliquer comment), maîtrise (il peut expliquer) et expert.

Nous devons envisager aussi d'autres éléments qui jouent un rôle important dans l'apprentissage de la langue française telle *la motivation*. Le français n'est pas une langue présente dans la Roumanie et c'est le professeur qui doit trouver les arguments pour l'utilité de l'apprendre. Il faut aussi tenir compte que le français n'est pas en concurrence avec l'anglais, mais en complémentarité.

L'enseignant doit identifier les raisons pour lesquelles les élèves ne parlent pas pendant la classe et les conditions pour qu'ils parlent. Ne pas rester muet devient ainsi une condition obligatoire pour l'apprenant. Le formateur peut proposer une liste de règles à respecter avec des petits « trucs » « **Pour ne pas rester muet ...** »¹⁴ :

1. Les gestes : ils existent pour vous aider à parler ou mimer quand les mots ne sont pas à l'aise.
2. Les synonymes sont toujours utiles pour transmettre un message !
3. Paraphraser si vous ne connaissez pas le mot exact! L'interlocuteur va comprendre.
4. Sollicitez à votre interlocuteur de vous aider à trouver les mots !
5. Demandez à l'interlocuteur de répéter ce que vous n'avez pas compris !
6. Evitez de parler en langue maternelle !

Un autre « truc » au service de l'enseignant peut être **Les règles du bon locuteur**¹⁵ parce que les apprenants doivent apprendre à se respecter les uns les autres :

1. Je dois connaître mieux mon interlocuteur.
2. La tonalité va établir la suite du discours.

¹² Pierre-Yves Roux, *L'oral en classe de FLE. Des principes aux pratiques*
<https://projetadef.wordpress.com/missions/ciep/> 17.07.2015, 20 :15

¹³ Lev Vygotski, *Pensée et Langage* Terrain / Editions Sociales, 1985, p 270.

¹⁴ PACTHOD, Alain et ROUX, Pierre-Yves, *80 fiches pour la production orales en classe de FLE*, Didier, p. 4.

¹⁵ Idem p.5

3. Je dois regarder la personne avec laquelle je parle.
4. Le langage du corps est très important.
5. La prononciation et le débit contribuent à la compréhension du message.
6. Je dois utiliser des connecteurs logiques pour structurer mes pensées.
7. Si je ne connais pas un mot, je fais appel à d'autres outils pour éviter à rester muet (mimiques, synonymes, paraphrases)
8. J'écoute le discours de l'interlocuteur.

Pourtant, le comportement de l'enseignant est très important pour donner de la confiance à l'élève. Ses activités doivent être ludiques et stimuler la créativité. Il ne faut pas oublier que l'apprenant a le droit de se tromper, c'est pourquoi la correction n'est ni exhaustive ni immédiate (nous allons corriger les erreurs « graves » qui perturbent le sens, qui sont récurrentes et qui appartiennent à l'objectif immédiat). L'enseignant ne doit pas ignorer le fait que la grammaire est au service de la communication, un outil et jamais une fin en soi.

En résumé, nous pouvons dire que nous employons la loi de l'isomorphisme, autrement dit, nous répétons les méthodes avec lesquelles nous avons appris. C'est pourquoi, nous avons conçu toute une liste de stratégies d'enseignement et d'apprentissage de l'oral que tout enseignant / apprenant peut utiliser pour faciliter son travail :

a. Liste de stratégies d'enseignement de l'oral

- * brainstorming
- * guider l'attention vers le contenu
- * mobiliser le lexique
- * trouver les mots-clés
- * utiliser des documents visuels en doublet avec le document sonore
- * éveiller la curiosité
- * provoquer les élèves à se corriger réciproquement (enseignement coopératif)
- * ne pas se paniquer quand on ne reconnaît pas un mot
- * organiser des concours sur différents thèmes
- * activités dirigées de lecture et de réflexion
- * enseignement centré sur l'élève
- * enseignement dirigé (un survol structuré de la matière, un enseignement livresque, des démonstrations, des comparaisons et des contrastes, des questions didactiques, des guides pour lire, écouter, visionner, etc.)
- * le remue-méninge
- * la simulation, le classement
- * le compte rendu du texte
- * les discussions, les discussions à deux
- * l'enquête
- * l'enseignement assisté par l'ordinateur
- * l'enseignement par les paires
- * utiliser en classe des documents sonores authentiques
- * enregistrer un discours/une interaction
- * l'étude de cas
- * le jeu de rôles
- * le voyage éducatif
- * donner des tâches précises

- * partager avec les élèves ses propres expériences d'apprentissage.

b. Liste de stratégies d'apprentissage de l'oral

- * faire appel aux connaissances acquises en langues maternelle
- * faire des connexions avec d'autres disciplines (transférer les compétences)
- * chercher le champ lexical d'un mot connu/nouveau
- * corriger la prononciation
- * continuer de parler même si on fait des erreurs
- * recréer un univers francophone à un moment donné
- * établir et maintenir le contact visuel avec l'interlocuteur
- * raconter à quelqu'un d'autre les expériences de la classe de FLE
- * fixer un point au-dessus des têtes de l'auditoire (pour les timides)
- * Répéter des textes appris par cœur
- * Reformuler avec ses propres mots
- * Parler à haute voix
- * Socialiser dans la langue étrangère
- * Entrer en contact avec le milieu francophone
- * Parler devant le miroir en s'analysant
- * Essayer de chercher un synonyme quand on ne se rappelle de mots, pour ne pas interrompre le discours
- * Préparer un plan, à l'avance, pour savoir ce qu'on va dire
- * Bien articuler les mots, parler clairement
- * Diviser le travail en petits objectifs précis avant de débiter pour favoriser la concentration
- * Repérer les indices extralinguistiques ou linguistiques
- * Analyser la paralinguistique (la communication humaine) d'un document
- * Repérer et hiérarchiser les informations
- * Prendre des notes
- * Comprendre globalement
- * Repérer des mots-clés
- * Reconnaître des sons
- * Découvrir des accents différents
- * Découvrir du lexique en situation
- * Découvrir des registres de langues
- * Découvrir des faits de civilisation
- * Reconnaître des structures grammaticales en contexte
- * Tester et développer des stratégies utiles
- * Répéter, reformuler
- * Enregistrer sa propre voix pour avoir la possibilité d'autocorrection
- * Choisir des sujets actuels auxquels les élèves s'intéressent
- * Utiliser le dictionnaire de poche ou en ligne pour acquérir/corriger/fixer le vocabulaire et la prononciation
- * Chercher des connecteurs qui permettent d'exprimer des rapports différents
- * Poser des questions précises (qui ?, quand ?, comment ?, où ?) pour guider l'écoute de n'importe quel document sonore.

Dans l'enseignement des langues, il est nécessaire d'envisager des activités pour passer du scolaire au pseudo-authentique pour une progression raisonnée. Pour cela, il est essentiel de respecter quelques principes :

1. De la réception à la compréhension, de la compréhension à la production - expression
2. Du son au mot, du mot à la phrase, de la phrase au discours
3. Du repérage d'éléments à la compréhension des informations
4. Des activités fermées aux activités ouvertes
5. Des activités scolaires aux activités (pseudo) authentiques
6. Des énoncés courts aux énoncés longs
7. Des énoncés figés aux énoncés personnels
8. Des énoncés mémorisés aux énoncés imaginés
9. Des monologues et jeux de rôles à un personnage aux dialogues simulés
10. Des dialogues simulés aux jeux de rôles
11. Des activités avec support aux activités sans support
12. Tout en respectant les progressions proposées par le CECR...

En conclusion, les stratégies d'apprentissage/d'enseignement sont un outil appliqué par l'utilisateur d'une langue pour incorporer et harmoniser des ressources et pour déclencher des aptitudes et des opérations dans le but de répondre aux nécessités de la communication et d'accomplir la tâche de manière performante en fonction de la cible linguistique visée.

BIBLIOGRAPHIE / SITOGRAPHIE

BORG, Serge, *Parcours didactiques et cohérences curriculaires ou La notion de progression au service de l'ingénierie de l'éducation*, <http://fle.asso.free.fr/adcuef/borg1.pdf>, 29.01.2014, 14:33

PACTHOD, Alain et ROUX, Pierre-Yves, *80 fiches pour la production orales en classe de FLE*, Didier

ROUX, Pierre-Yves, *L'oral en classe de FLE. Des principes aux pratiques* <https://projetadef.wordpress.com/missions/ciep/> 17.07.2015, 20 :15

VYGOTSKI, Lev, *Pensée et Langage* Terrains / Editions Sociales, 1985

Le Cadre européen commun de référence pour les langues. Apprendre, enseigner, évaluer, Didier, Paris, 2002

<https://www.u-cergy.fr/fr/espace-langues/liens-utiles-pour-l-apprentissage-des-langues/cadre-europeen-commun-de-reference-pour-les-langues.html>, 20.02.2018, 8 :56

LE PARAGRAPHE ARGUMENTATIF EN SITUATION SCOLAIRE

prof. **Marcela BARBU**
Colegiul Național « Mircea cel Bătrân », Râmnicu Vâlcea

1. Introduction

Malgré la reconnaissance théorique du paragraphe comme unité textuelle, il fait rarement l'objet d'un apprentissage méthodique en soi. Nous pouvons constater aisément qu'au début de l'apprentissage, les textes produits par nos élèves sont construits pas à pas, comme des suites d'informations juxtaposées. Si paragraphe il y a, sa structure coïncide avec celle de la phrase. L'alinéa manifeste seulement la pause de la production textuelle.

Au deuxième niveau (début du deuxième cycle) les textes sont écrits en fonctions d'unités de pensée. Le découpage en paragraphes motivés pourra apparaître de manière privilégiée en corrélation avec la numérotation et les tirets. Mais ce n'est qu'au lycée que le scripteur commence à acquérir une maîtrise raisonnée du paragraphe, maîtrise qui suppose une planification contrôlée du texte en fonction d'un destinataire et d'une conclusion.

L'enseignant est confronté à deux types de productions d'élèves, apparemment contradictoires, mais qui appellent toutes les deux remédiation :

- Soit un écrit compact, sans aucun alinéa, comme si la production d'une argumentation était assimilée par les élèves à l'élaboration de la macrostructure du développement en « grandes parties » et que la recherche d'un plan leur semblait l'essentiel de l'activité argumentative. Chaque partie devient alors un fourre-tout où l'on accumule faits et prises de position, sans souci d'une hiérarchisation de classement ou d'orientation argumentative. La tâche de l'enseignant serait d'aider l'élève à planifier, à effectuer des choix, à organiser son texte en creux (alinéas).
- Soit un écrit archi-segmenté où chaque phrase, à la limite, constituerait un paragraphe, comme si l'élève éprouvait le besoin de marquer par une pause chaque étape de sa production. Dans ce cas de figure, l'enseignant aidera l'élève à construire des unités thématiques, à opérer des regroupements, à organiser son texte en pleins (paragraphes).

Quelles seraient les causes de cette difficulté à matérialiser la structure d'un texte dans la mise en page ou à regrouper les idées en unités thématiques ?

Tout d'abord, le fait que l'écrit en situation scolaire est majoritairement un écrit en l'air, sans enjeu, sans destinataire authentique, ce qui ne prédispose pas l'élève à adapter son texte à un auditoire. Sans parler du fait que ce texte ne sera pratiquement pas (re)lu par autrui.

Une autre hypothèse : l'écrit scolaire est largement imprégné des procédés de la langue orale. On ne pense pas en paragraphes, on ne parle pas en paragraphes. L'oral est caractérisé par une dérive thématique continue et l'élève a tendance à utiliser, au lieu des signes de ponctuation et des alinéas, des marques de structuration typiques de l'oral, ce qu'on appelle « les marqueurs de structuration conversationnelle » (dont les fameux « alors », « et puis », « mais »). Il semble suffire d'avoir des idées, d'être créatif, de se projeter dans une fuite en avant semblable à un flux narratif sans schéma, tout en oubliant ou en ignorant les contraintes qui pèsent sur la production du texte argumentatif.

L'absence de paragraphes motivés dans une argumentation produite par l'élève indique principalement une difficulté à hiérarchiser les idées, à les subordonner à une

intention, à obéir à une stratégie argumentative afin d'assigner à l'argument ou à l'exemple une fonction maîtrisée par rapport à une thèse à démontrer.

Toutes ces remarques se veulent une justification de ce choix d'entrer dans l'argumentation par la question, apparemment mineure, de la mise en page d'un texte.

2. Les fonctions du paragraphe argumentatif

L'argument est l'unité de base d'une argumentation, unité matérialisée dans un paragraphe. Celui-ci obéit à une double cohérence :

- D'une part, il développe une idée et la rend probante. Il ne suffit pas, en effet, d'énoncer un argument sous sa forme minimale, il faut aussi le valider, le fonder. On parle dans ce cas de sa cohérence interne.
- D'autre part, il sert à soutenir une thèse. Il est donc orienté vers une conclusion préétablie. On parle dans ce cas de cohérence externe.

3. Les éléments constitutifs du paragraphe argumentatif

- a) Une Idée prise de position caractérisée par :
 - sa formulation abstraite
 - sa brièveté, sa concision
 - sa place, souvent en tête ou en fin de paragraphe
 - la présence d'un mot-thème (ce dont on parle) et surtout d'un mot-thèse (ce que l'on veut prouver)
- b) Un développement caractérisé par :
 - sa longueur (assez) variable
 - le passage à différents degrés d'abstraction : de l'abstrait au concret, du général au particulier
 - un réseau lexico-sémantique en cohérence avec le mot-thème
 - la présence des connecteurs argumentatifs

Structure élémentaire d'un paragraphe argumentatif

| |
|---|
| Idée prise de position introductive (IPP) |
| Développement par : confirmation de l'IPP et/ou démonstration de l'IPP |
| Idée prise de position conclusive + connexion à l'argument suivant et/ou à la thèse |

4. Modes de développement d'un argument

- a) Soit on confirme l'IPP en s'appuyant sur des faits, des valeurs ou des explications par recours à l'exemple, à la séquence narrative, à l'autorité, à l'opinion, à la définition, à l'explication, à l'analogie, aux proverbes.
- b) Soit on démontre l'IPP par recours à des raisonnements logiques (induction, déduction, causalité, concession) ou à une combinaison de démonstration et d'exemples.

« L'apprentissage méthodique de la production d'un paragraphe argumentatif peut se révéler efficace et formateur dans la mesure où il permet, par la sensibilisation à la spatialisation d'un

texte argumentatif, dans un espace facilement maîtrisable par l'élève et l'enseignant, de traiter aussi bien la cohérence d'ensemble d'un développement que les questions de logique, d'unité sémantique, d'abstraction. » (H. Mirabail, 1994 :108)

Nous avons trouvé dans l'ouvrage de G.Vigner, « Ecrire et convaincre », toutes sortes d'exercices qui nous ont permis de préparer avec les élèves la production des paragraphes argumentatifs. Les élèves ont été, peu à peu, habitués à poser un problème, à faire une énumération, à démentir, à donner un exemple, à faire des concessions ou bien à nuancer un avis, à conclure à l'aide des expressions et des procédés les plus fréquemment utilisés dans ce domaine. En même temps, ils ont pris connaissance des façons de convaincre : faire une mise au point, justifier un choix, répondre à des accusations ou prendre la défense de quelqu'un, formuler une hypothèse, etc.

5. Vers une auto-évaluation du paragraphe

Certes, le travail sur le paragraphe argumentatif n'est pas des plus faciles. Les élèves ont été « contraints » à en écrire sans en connaître les règles de fonctionnement du discours qu'ils sont censés produire ; ce n'est qu'au moment de la correction qu'ils apprendront quelles sont les erreurs qu'ils auraient pu éviter. Les consignes d'écriture destinées à orienter leur travail étant d'une grande généralité, cela ne leur permet pas de construire une véritable compétence argumentative. L'apprentissage doit être fait par la répétition et la comparaison des productions individuelles avec les corrigés, en passant par une auto-évaluation des paragraphes rédigés en début de l'apprentissage. Ces productions annotées et évaluées par chaque élève seront relevées par le professeur et lui permettront de mesurer l'appropriation de certaines techniques.

Nous avons proposé aux élèves d'analyser un paragraphe défectueux trouvé dans l'ouvrage de G. Niquet, « Structurer sa pensée, structurer sa phrase ».

Le travail

[Le travail assure notre subsistance matérielle.]Voilà son premier rôle : assurer le pain quotidien. La maison, le confort, les moyens de transport, les loisirs exigent beaucoup d'argent et [seul le travail permet de s'insérer dans la vie sociale], car il multiplie les contacts entre les êtres. Il en résulte une meilleure compréhension des problèmes d'autrui, et une camaraderie professionnelle qui est fréquente.

Les élèves sont invités à

- mettre entre crochets l'Idée prise de position (IPP)
- à encadrer le mot-thèse
- à souligner le champ lexical qui en découle

Ils seront amenés à remarquer que le paragraphe contient deux IPP différentes d'où la dilution de la démonstration.

Phrase 1 : Elle énonce l'idée -

Le travail assure notre subsistance matérielle.

Phrase 2 : -----Elle atteint la cible, mais elle ne fait que répéter l'idée.

Phrase 3 : Au début elle semble se diriger vers l'idée puis elle dévie vers une autre IPP

Le travail favorise l'insertion sociale.

L'analyse de ce paragraphe (et d'autres si c'est le cas) fait apparaître une condition importante de réussite dans l'élaboration d'un paragraphe argumentatif : la logique du raisonnement, sa rigueur et sa justesse.

Ces remarques faites et les techniques de rédaction d'un paragraphe supposées acquises, - avec, en amont des exercices d'observation sur différents paragraphes afin de repérer les éléments constitutifs, les traits démarcatifs, l'unité sémantique, les catégories d'arguments et l'organisation élémentaire- les élèves auront comme tâche de rédiger une grille d'évaluation, c'est-à-dire d'inventorier les critères de réussite d'un paragraphe. (Nous nous sommes inspirés par la grille proposée par H. Mirabail)

| Critères | Evaluation initiale | Evaluation finale |
|--|---------------------|-------------------|
| Nombre de paragraphes composés | | |
| Stratégie de développement -adaptation à un auditoire -mode de développement adopté | | |
| La structure du paragraphe est-elle respectée ? | | |
| Cohérence autour de l'IPP introductive (champ lexico-sémantique) | | |
| L'orientation argumentative -l'argument est-il relié à la thèse ? (efficacité, déviation, délayage, verbiage) -Les connecteurs argumentatifs | | |
| Pertinence des idées | | |
| Langue -propreté du lexique -correction morphosyntaxique, orthographe | | |

Les élèves vont utiliser cette grille pour évaluer leurs paragraphes initiaux, en indiquant IPP, mot-thème, mot-thèse, réseau sémantique et en mettant entre crochets les déviations. Cela devra leur permettre de prendre conscience de leurs défauts afin d'essayer d'y remédier à l'avenir.

En guise de conclusion

L'auto-évaluation suppose, bien sûr, des compétences de lecture, d'interprétation.

Dans un schéma didactique classique, la lecture des textes précède le travail de production écrite. Or, il semble désormais établi, l'expérience de la classe le prouve, qu'il faut passer par une mise en place des règles de production avant d'établir solidement cette large faculté de réception.

Ainsi, un élève reconnaîtra et appréciera d'autant plus aisément certains effets rhétoriques d'un texte, certaines procédures argumentatives qu'il aura été conduit à les utiliser auparavant. Cela lui permettra d'éviter certains pièges, de déceler les « sophismes », ou d'apprécier l'originalité d'une argumentation.

Il faudrait que l'écrit ne soit plus considéré comme le produit d'un certain miracle de l'esprit (y réussir est affaire de don et de hasard, dit-on le plus souvent), par nature imprévisible et inanalysable, mais le fruit d'un travail systématique d'apprentissage et d'une activité intellectuelle consciente, une technique faisant intervenir un nombre fini d'éléments suivant des combinaisons aisément dénombrables. On concevra alors que l'évaluation pourra être faite avec un plus d'objectivité et de rigueur.

Même si les élèves se montrent parfois déconcertés en voyant les corrigés du professeur (certains sont sûrs d'avoir très bien écrit, d'avoir fait de leur mieux), leur auto-évaluation est très rigoureuse ; ils sont parfois plus exigeants que le professeur ! Et l'exigence accroît si on leur demande d'évaluer les paragraphes de leurs collègues... « le raisonnement n'avance pas » ; « la succession de idées est très désorganisée, il y a de graves incohérences »,

« Exemple ? », « que veux-tu prouver ? », « revoir l'introduction », « absence de conclusion » et même « Tu ne sais pas écrire ! ».

Cependant, l'analyse des paragraphes produits par les élèves permettra au professeur de mesurer des difficultés particulières rencontrées par certains d'eux. L'absence de reprises anaphoriques, les fautes de logique, par exemple, témoignent de difficultés qui nécessitent la mise en place d'exercices de remédiation.

L'évaluation continue des paragraphes permettra autant aux élèves qu'au professeur de mesurer les acquis par rapport aux productions initiales et de faire un bilan.

BIBLIOGRAPHIE

- MIRABAIL, Huguette, 1994 : Argumenter au lycée. Modules et séquences, Coll. Didactiques, Bertrand-Lacoste, CRDP, Midi Pyrénées
- NIQUET, Gilberte, 1987 : Structurer sa pensée, structurer sa phrase. Techniques d'expression orale et écrite, Hachette, Paris
- VIGNER, Gérard, 1975 : Ecrire et convaincre, Hachette, Paris

MÉTHODES UTILISÉES DANS L'ENSEIGNEMENT DU FLE

prof. **Daniela-Elena CORLADE**
Colegiul « Grigore Antipa », Bacau

De nos jours on constate une orientation de l'enseignement des langues vivantes vers la communication orale et écrite. La compétence orale est devenue primordiale vis à vis la compétence écrite qui s'acquiert progressivement au cours de toute la scolarité.

Selon les didacticiens il y a 4 catégories des méthodes d'enseignement du FLE :

- Méthodes informatives-participatives: la démonstration, la conversation, le dialogue, le commentaire linguistique et / ou littéraire de texte, l'approche du texte de civilisation;
- Méthodes informatives-non participatives : l'exposé, l'explication, le récit;
- Méthodes formatives-participatives: l'apprentissage par l'action et le jeu, par la recherche individuelle, par la découverte;
- Méthodes formatives-non participatives: l'exercice, l'enseignement programmé, l'algorithme.

La conversation (dialogue enseignant-apprenants; apprenant-apprenant; apprenant-enseignant) est la méthode qui jouit de l'adhésion de tous les élèves et des enseignants. Elle aide les apprenants à utiliser la compétence linguistique qu'ils ont acquise précédemment. Il s'agit de leur donner le moyen de s'exprimer, d'échanger leurs points de vue avec les autres. Elle peut prendre la forme d'une conversation introductive destinée à amorcer, à partir de problèmes connus (règles de grammaire, problèmes de lexique, faits de civilisation), des informations nouvelles ou à vérifier des connaissances et des habitudes acquises. Elle peut également servir en fin de cours comme exercice de renforcement et de fixation des connaissances nouvellement acquises.

En synthétisant, l'adhésion unanime à la conversation s'explique aussi par la diversité des fonctions qu'elle remplit: une fonction heuristique (apprendre par la découverte), une fonction d'explication, d'élucidation, de synthèse et de fixation des connaissances, une fonction de formation d'habitudes d'expression orale, une fonction d'évaluation et de contrôle.

Mais la conversation se prête également à une utilisation à part entière surtout au niveau avancé où elle devient club de conversation. Audition d'un CD (FDM) parlé ou chanté; lecture d'un aphorisme ou d'un proverbe; commentaire d'une affiche, d'un slogan publicitaire; exposé sur une question d'actualité, un événement culturel ou sportif, sur un problème social, européen ou humain, en général; compte-rendu d'un livre lu récemment; projection d'un film, voilà autant d'occasions de faire parler et d'entretenir une atmosphère de libre discussion en français.

L'exposé est utilisé seulement s'il sert à systématiser un problème, à présenter un courant ou un phénomène littéraire, des informations nécessaires à l'explication d'un texte, à présenter un fait de civilisation. S'il n'est pas trop recommandé aux enseignants, il est au contraire conseillé aux apprenants.

L'exercice est un moyen excellent d'acquisition des habiletés et des habitudes langagières par son emploi répété. Se présentant sous des formes variées, il permet à l'élève

de connaître le système linguistique, de mieux en saisir le fonctionnement et de l'appliquer. Les exercices jouent plusieurs rôles:

- en tant que formes de reconnaissance immédiate d'un phénomène linguistique, ils ne sollicitent pas trop le raisonnement,
- ils permettent le développement des capacités intellectuelles et l'organisation des opérations mentales en structures opérationnelles,
- ils ont le don d'augmenter la force opérationnelle des informations, des habiletés et des habitudes,
- ils renforcent les connaissances acquises et leur donnent précision en les systématisant afin de prévenir l'oubli,
- ils préviennent les habitudes incorrectes.

En fonction du destinataire auquel ils s'adressent, les exercices prennent pour cible l'individu (fiche de travail individuel, composition, etc.), un groupe d'élèves (résolution d'un problème de grammaire, lexicale, rébus, mots croisés, dialogue, récit, etc.) ou toute la classe. C'est à l'enseignant de faire alterner, au cours d'une classe, les exercices individuels et les exercices collectifs afin de rendre la leçon plus dynamique et attrayante.

Le professeur dispose ou bien élabore lui-même

- des exercices visant un point précis de langue (l'usage correct de l'article partitif) ou un problème récapitulatif (l'emploi et les valeurs de *si*)
- des exercices s'appuyant sur des phrases hors contexte (*Identifiez les verbes au subjonctif et analysez leur emploi*) ou sur des textes (*Analysez les éléments d'un texte narratif*)
- exercices cognitifs (*identifiez, analysez, expliquez*), exercices dirigés, semi-dirigés, de manipulation (*complétez, remplacez, transformez, corrigez, développez la phrase, contractez la phrase, reliez les propositions*), exercices de créativité (*construisez, composez, imaginez, inventez*)
- en fonction du contenu ou du compartiment de la langue, on distingue des exercices d'orthophonie, d'orthographe, de grammaire, de lexicale-sémantique, de style, d'approche textuelle, d'expression orale, d'expression écrite.

La problématisation ou problématique est l'art de poser des problèmes; comme variante de l'heuristique, elle s'adresse à la faculté intellectuelle de l'apprenant en lui demandant de

- choisir entre deux ou plusieurs informations linguistiques en vue de trouver la solution d'un exercice ou d'un test de langue;
- mettre en œuvre, combiner, employer d'une manière nouvelle, dans des conditions nouvelles, les connaissances antérieurement acquises;
- corriger une erreur de forme ou de contenu scientifique;
- trouver des solutions à des exercices fondés sur des consignes modifiées par rapport à celles qu'il a déjà connues (ex. *Trouvez dans le texte étudié trois arguments contre le fastfood*)
- synthétiser et reformuler les connaissances acquises d'une manière personnelle (*Utilisez le champ lexical de l'espace urbain pour présenter le quartier que vous habitez*).

La démonstration est utilisée pour présenter à l'apprenant des objets et des actions ou des phénomènes réels, par des moyens intuitifs traditionnels (schémas, planches, tableau de feutre) ou modernes (diapositives, films) de même que des documents authentiques (des textes de civilisation, des articles de presse, des recettes de cuisine, des chansons authentiques, des modes d'emploi, des tracts, des prospectus, des films...). Les avantages

d'une telle méthode sont incontestables parce que les documents authentiques facilitent l'accès à l'information et assurent la participation directe des apprenants à l'acte d'enseignement-apprentissage. Vu que l'objectif de l'enseignement est de permettre à l'apprenant de communiquer le plus rapidement possible, le document authentique, faisant partie du monde réel, favorise des interactions authentiques dans la classe de langue. Il faut préciser que le document authentique est celui qui n'a pas été conçu à des fins pédagogiques mais dès qu'on l'emploie en classe il s'avère être un instrument pédagogique très efficace.

L'apprentissage par la découverte (exploration) est une méthode de type heuristique qui consiste à faire endosser à l'apprenant l'habit d'un découvreur. Puisqu'elle s'adresse à la réflexion et à l'imagination, elle développe les habiletés et les habitudes de travail intellectuel, l'esprit de recherche, l'habitude de consulter des dictionnaires, des ouvrages de spécialités, des grammaires, d'en extraire des fiches et de les classer, gestes indispensables à la formation continue de tout intellectuel. Il ne faut pas hésiter à tirer profit de l'intérêt croissant des jeunes pour Internet et leur proposer d'y chercher diverses informations ayant trait à la civilisation française ou francophone.

L'apprentissage par l'action fait partie des démarches de la pédagogie active qui facilitent l'approche des phénomènes langagiers puisqu'ils reposent sur le vécu. Il s'agit des simulations, des jeux de rôle (*à la gare, au marché, à l'aéroport, comment téléphoner?*) chez les moyens, des dramatisations et des procès littéraires chez les avancés. Des formes de *théâtre*, des mises en scène de faits divers, des informations provenant des médias audiovisuels, des interviews, voilà autant de formes d'action. Ces formes théâtrales d'activité s'appellent psychodrames ou sociodrames et jouent sur des événements banals, appartenant à la vie quotidienne, en facilitant l'activation des participants d'un groupe en situation d'apprentissage d'une langue. Une forme actuelle très efficace d'incitation à l'apprentissage du français, c'est la participation à des projets européens. Il est d'abord question de choisir des sujets à même d'éveiller l'intérêt d'autres jeunes européens, de consulter des documents concernant le thème choisi, de trouver des partenaires sur internet ce qui développe la compétence de communication écrite. La correspondance avec des jeunes d'autres pays procure la plus forte motivation d'étude de la langue cible. Sans parler des échanges scolaires au cours desquels nous assistons à l'activation de la compétence de communication orale.

Il faut savoir que plus le document est expressif plus l'exploitation linguistique et pédagogique par l'entremise du jeu dramatique est riche, sollicitant l'intégration corporelle, intellectuelle et affective des acteurs, la dynamique des relations interpersonnelles (l'interaction du groupe et de ses membres), de même que le champ d'expérience des joueurs, leurs perceptions et leurs réactions subjectives et leur manière de transposition dans le personnage et la situation de jeu.

Quant au fait divers, sa structure narrative sert très bien le but linguistique et pédagogique de l'enseignement. On peut le découper en séquences (actes, scènes), on introduit des personnages, on réorganise la trame comme une dynamique conflictuelle.

Le débat est un moyen idéal d'acquérir les mécanismes du discours argumentatif au niveau moyen et surtout avancé car c'est une discussion généralement polémique, s'appuyant sur des arguments opposés. Il doit se dérouler selon un plan: il commence par une affirmation ou par une question qui a le rôle d'amorcer la conversation, même par un mot d'esprit, une sentence ou un proverbe. Le débat peut vêtir la forme d'une situation conflictuelle créée entre deux groupes de la même classe soutenant ou contestant les bienfaits de la publicité, du

clonage, de l'alimentation rapide, etc. À la fin on ménage quelques minutes pour les conclusions; on fait la synthèse: Qui a raison? Qui a tort? Pourquoi? Justifiez les conclusions.

Le **jeu didactique** est utilisé à tous les niveaux comme méthode de renforcement des connaissances linguistiques: orthographe, orthophonie, grammaire, vocabulaire, habitudes d'expression orale. En classe de débutants, on emploie des jeux d'orthographe, des rébus, des mots croisés, des jeux-puzzle, des jeux de mots pratiqués avec un support visuel. Aux niveaux moyen et avancé les jeux de mots et les mots croisés de même que le scrabble sont plus motivants et plus instructifs que chez les débutants eu égard à leur riche contenu linguistique et culturel.

Le français est une langue qui se prête à des jeux de mots, des charades, des calembours, des mots d'esprits.

Le **remue-méninges** ou le brainstorming est une méthode de travail en groupe destinée plutôt à envisager la manière d'approcher un problème que de le résoudre. Elle s'appuie sur la technique d'un bombardement d'informations concernant un thème étudié. Le travail se déroule sous forme de prises de parole, d'interventions au cours de la conversation. Le but en est d'obtenir un grand nombre d'idées qu'on évalue méthodiquement à la fin de la classe. Cette méthode est appliquée dans le travail d'approches textuelles (commentaire linguistique ou littéraire) et au cours de la préparation orale des compositions d'idées ou lorsqu'il faut choisir le thème d'un projet.

BIBLIOGRAPHIE

ADAM, Jean-Michel et Goldenstein, Jean-Pierre, *Linguistique et discours littéraire*, Larousse, 1976

AMON, Évelyne et Bomati Yves, *Méthodes et pratiques du français au lycée*, Magnard, 2000

BARTHES, Roland, *S/Z*, Éditions du Seuil, 1970

BOIRON, Michel, *La relation enseignant(e)/apprenant(e) – vers un contrat de complicité attentive*, Vichy, 2003

BRĂESCU, Maria, *Méthodologie et enseignement du français*, Editura Didactică și pedagogică, București, 1979

FOULQUIÉ, Paul, *Dictionnaire de la langue pédagogique*, Presses Universitaires de France, 1971

GARANDERIE, Antoine de la, *Les profils pédagogiques*, Centurion, 1989

IONESCU, M. et RADU, Ion, *Didactica moderna*, Editura Dacia, Cluj, 1995

KERBRAT-ORECCHIONI, Catherine, *La conversation*, Éditions du Seuil, 1996

MURESANU, Marina, *Didactique du français langue étrangère*, Iasi, 1978

LES EXPRESSIONS IDIOMATIQUES ENTRE FIGEMENT ET DÉFIGEMENT

prof. **Oana Lucia FODOR**
Colegiul „Vasile Lovinescu” Fălticeni

La langue, cette dominante vivante et dynamique qui caractérise une communauté linguistique, représente un élément indissociable de la culture d'un peuple, vu qu'elle s'enracine sur un terrain propice, elle se développe toujours pour prendre d'autres formes, tout en gardant son dépendance par rapport à la réalité culturelle du peuple en question. C'est à cette capacité d'évolution de la langue et à sa mobilité dont on se sert pour la production de nouveautés que nous nous sommes intéressée le long de ce travail, de même qu'aux moyens de renouveler la langue dont les plus importants seraient, selon nous, le figement et son contraire qui est encore plus important, le défigement. Le figement, domaine longtemps ignoré par les linguistes, représente un domaine d'étude intéressant à plus d'un titre pour divers spécialistes, grâce à son extrême complexité. Le phénomène est également important sous un autre angle : les chercheurs ont montré que les groupes de mots que nous appelons expressions figées ne représentent pas un phénomène marginal de la langue. Nous ne pouvons pas parler de figement sans mentionner la forme opposée de ce phénomène spectaculaire, à savoir le défigement, procédé linguistique qui réside dans le détournement des syntagmes figés d'une langue et qui, à son tour, comporte une série de particularités qui l'enveloppent dans une certaine ambiguïté. Il est également intéressant de remarquer le parcours de ce phénomène linguistique qui, ayant comme point de départ la littérature où il était vu comme un moyen stylistique, il s'est étendu vers 1970 dans le discours journalistique et particulièrement dans la presse d'opinion et d'information pour arriver à marquer de façon dominante la presse d'information générale jusqu'au discours politique qui a longtemps essayé de se tenir à l'écart. Il s'agit d'une mode qui s'est emparée de tout, d'abord pour répondre à un principe d'économie dans la langue (l'appel aux expressions figées répond surtout aux exigences de la communication médiatique) et, ensuite, pour se rapporter aux besoins des lecteurs qui montrent leur préférence pour les jeux du langage (les figures de détournement lexical et sémantique).

Nous voulons également motiver notre choix pour la catégorie des expressions idiomatiques comme cible des changements lexicaux dans la presse. Premièrement, les expressions idiomatiques sont celles qui viennent à l'esprit de n'importe qui chaque fois qu'on aborde le sujet de notre recherche, y compris le phénomène de figement et son contraire, le défigement. Deuxièmement, nous y sommes intéressée grâce à leur récurrence dans la presse, même s'il était difficile de déterminer exactement la fréquence de ces structures figées. Parmi nos objectifs, nous mentionnons aussi celui de chercher à savoir les motifs qui déterminent les journalistes, en général, à employer les expressions idiomatiques, vu qu'il s'agit de phrases toutes faites qui, selon les préjugés, manquent d'originalité et de clarté. En effet, les expressions idiomatiques attirent l'attention du public, étant comme un clin d'œil au lecteur qui se laisse, d'abord, séduire par la coloration particulière qui les distingue du langage ordinaire, standard et ensuite, entraîner dans un processus de décodage.

La langue et les séquences figées

Ainsi, nous pouvons facilement remarquer que les mots simples ne représentent pas le seul moyen de nous exprimer et de nous faire comprendre. Selon Rey, il y a parmi les éléments de la langue non seulement les mots simples « mais aussi des groupes de mots plus ou moins imprévisibles, dans leur forme parfois, et toujours dans leur valeur ». Ce que Rey veut dire plus explicitement est que le lexique d'une langue ne se réduit pas seulement à une série d'« éléments minimaux », mais il se définit à travers « des suites de mots convenues, fixées, dont le sens n'est guère prévisible : « donner le feu vert à qqn n'est pas lui offrir une source lumineuse ayant la couleur de l'herbe ». Ces séquences portent le nom de locutions ou bien expressions et c'est à travers ces structures figées qu'on arrive à apprendre et à décrire la langue. Les expressions ne peuvent pas exister indépendamment de la langue, elles sont les éléments qui font sa richesse et qui témoignent l'élan de vie et l'imaginaire d'un peuple.

➤ **Expressions liées aux différents champs d'activité et institutions: Expressions FIGÉES**

Expressions liées au domaine MILITAIRE (l'armée, la guerre)

« Parité oblige, Larcher a été obligé de changer son fusil d'épaule en désignant l'ingénieur Nicolas Curien ». (L'Express, no 3315, p. 32)

Changer son fusil d'épaule est une des expressions du domaine militaire qui est passée au discours quotidien avec un sens qui ne peut pas être déduit à partir d'une lecture compositionnelle. Dans l'exemple que nous avons identifié, la portée du figement de l'expression est gardée en tant que telle sous la forme « changer son fusil d'épaule », sans modifications morphologiques ou changements syntaxiques. L'opacité sémantique, l'un des critères indispensables au figement est bien illustrée à travers cet exemple qui est une métaphore par rapport au mouvement du soldat qui change le fusil qu'il porte¹⁸². Selon Rey, le sens de l'expression, tel qu'il est perçu par la plupart des gens de nos jours, serait de « changer d'opinion, de projets, d'activité » (Rey 1993 : 396). Dans ce contexte, c'est exactement l'idée de changement radical ou brusque qui vaut la peine d'être signalée en relation avec l'action entreprise par Lercher qui se trouve dans la position de changer d'avis.

« De l'art d'envoyer aux pelotes son conjoint de vingt ans en allumant son smartphone... ». (L'Express, no 3309, p. 30)

Envoyer aux pelotes est une expression idiomatique qui renvoie certainement au domaine militaire, même si elle est employée dans un contexte qui porte sur la vie sociale et les nouvelles habitudes de l'époque. L'affirmation fait référence à une nouvelle procédure de divorce, plus proche de nos jours et des tendances actuelles qui se déploient dans une ère qu'on peut cataloguer comme (presque) entièrement digitale : le divorce en ligne, pour ceux qui n'ont pas la patience nécessaire d'attendre trois ans pour divorcer. La portée du figement de l'expression est « envoyer aux pelotes », employée par le journaliste en tant que telle, sans détours par rapport à sa forme canonique. Afin de pouvoir saisir les intentions du journaliste, on doit se rapprocher de l'origine de cette expression : ainsi, l'expression renvoie à la pelote, punition des soldats.

➤ **Expressions GASTRONOMIQUES**

« Nous marchons sur des œufs, convient-il ». (L'Express, no 3309, p. 26)

Cet exemple que nous venons de citer nous situe dans un contexte qui nous renvoie dès le début à la nécessité d'accéder au sens global de cette expression par le biais d'un sémantisme opaque. Un locuteur francophone reconnaît très probablement cette expression comme figurée, même avec un sujet animé (comme « nous » dans le cas ci-dessous) et

parfaitement capable de marcher, dans le sens le plus concret, sur des œufs. Cette réplique qui appartient à un homme politique, ce qui ne nous étonne pas, contient une expression dont la portée du figement est « marcher sur des œufs ». Il n'y a pas de changements morphologiques, par conséquent, ni violation des règles de combinaison de l'expression figée avec son contexte, mais juste une variation de la séquence prédicative qui est adaptée au temps verbal requis par la personne (I, pluriel) : présent de l'indicatif. Dans cet exemple, la motivation du verbe « marcher » n'est pas si saillante. Ce qui est exprimé est plutôt une attitude qu'une action, et le verbe ne contribue plus autant au contexte. En revanche, les œufs contribuent toujours au sens du comportement « avec précaution », par l'intermédiaire du trait « fragile ».

➤ Expressions DÉFIGÉES

« Musiciens, chanteurs, acteurs, plasticiens, cinéastes, gens de théâtre, journalistes, intellectuels, défilent au micro dans un coq-à-l'âne permanent ». (Le Monde, no 21781, p. 17)

Cet exemple est tiré d'un article qui a comme sujet la mort de José Artur, le producteur de l'émission culte de France Inter. Dans son émission, pendant quarante ans, il a reçu des milliers d'invités, il a réussi à s'imposer comme une personnalité emblématique du « Pop Club ». Nous portons l'intérêt sur l'emploi de l'une des plus populaires expressions idiomatiques françaises : « coq-à-l'âne ». Ayant comme portée du figement la forme canonique « sauter de coq-à-l'âne », l'expression telle qu'elle apparaît dans le contexte souffre une série de modifications. Tout d'abord, au niveau morphosyntaxique, nous remarquons le fait que le journaliste transforme une locution essentiellement verbale dans un mot composé. Outre cette première forme de défigement formel, il n'y a pas une autre forme d'altération que nous devons signaler. Cette expression idiomatique assez populaire doit être décortiquée afin d'apprendre les raisons qui se cachent derrière ce mariage insolite des termes (coq et âne).

« Dévorée de colère et de ressentiment ? Valérie Trierweiler s'en défend. Bec et ongles ». (L'Express, no 3309, p. 56)

Avec cet exemple d'expression idiomatique, nous sommes dans un contexte politique délicat : après avoir été trompée par François Hollande, Valérie Trierweiler cherche la vengeance. Nous saisissons bien les intentions du journaliste qui fait appel à cette expression surtout pour son sémantisme opaque qui traduit l'idée de défense. Nous avons affaire à un cas de défigement qui touche au niveau syntaxique cette fois-ci. Ayant comme portée du figement la forme « avoir bec et ongles » dans sa forme vieillie, l'expression se trouve de nos jours sous la forme « se défendre bec et ongles ». Or, dans notre cas, la syntaxe est détournée, étant donné le fait que le journaliste divise l'expression en deux parties : il isole le verbe « s'en défend » en mettant point après lui et puis, il continue l'expression, employant une majuscule « Bec et ongles », comme dans le cas d'une nouvelle phrase, afin de surenchérir l'intensité de l'expression. Au niveau morphologique, il n'y a pas de violation de règles de combinaison de l'expression figée avec le contexte, il y a juste une adaptation du temps verbal, selon la personne et le cas d'emploi : le présent de l'indicatif. Il est question d'un type d'expression qui ne dispose pas de lecture compositionnelle pour en laissant sortir un sémantisme transparent, il y a seulement un sémantisme opaque qui peut être déduit au niveau global.

Nous avons trace en grandes lignes les principales directions prises par les phénomènes qui nous concernent dans cette recherche, à savoir *le figement* avec son opposé-*le défigement*, tel qu'il se manifeste dans l'emploi des expressions idiomatiques.

BIBLIOGRAPHIE

ALIC, L. (2012) – « Séquences libres, séquences figées et collocations dans la perspective de la traduction », in *Philologia*, no 12, pp. 110-118;

AUTHIER-REVUZ, J. (1992) – « Repères dans le champ du discours rapporté », in *L'Information grammaticale*, no 55, pp. 38-42;

BALIBAR-MRABTI, A. (2005) – « Semi-figement et limites de la phrase figée », in *Linx*, no 53, mis en ligne le 11 février 2011, consulté le 12 octobre 2012, pp. 35-54;

BANYŚ, W. (2005) – « Désambiguïsation des sens des mots et représentation lexicale du monde », in *Neophilologica*, no 17, pp. 57-77;

BARBAZAN, M. (2013) – *Énonciation, texte, grammaire*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes;

BENVENISTE, É. (1966) – *Problèmes de linguistique générale*, volume I, Paris, Éditions Gallimard;

RUIZ QUEMOUN, F. (2007) – « Les expressions idiomatiques, tributaires de la notion de figement », in *Les expressions figées en didactique des langues étrangères*, GONZÁLEZ REY, M.I. (Dir.), Cortil-Wodon: EME & InterCommunications S.P.R.L., pp.181-199.

QUOTIDIENS :

Le Monde - no 21781/ 27.01.2015, no 21786/ 02.02.2015, no 21781, p. 17.

HEBDOMADAIRES:

L'Express- no 3315, p. 32, no 3309, p. 30, no 3309, p. 26, no 3309, p. 56.

LA CHANSON EN CLASSE DE FLE

prof. **Vasilica-Loredana JUCAN**
Colegiul „Vasile Lovinescu” Fălticeni, Suceava

1. Raisons d'emploi en classe de Fle

La musique joue un rôle très important dans la vie de l'homme. On ne peut pas imaginer une vie sans musique, celle qui nous enchante, nous motive et nous donne l'envie d'apprendre à travers une approche plus ludique. On a constaté que dans les dernières années les professeurs font appel aux chansons dans le processus d'enseignement, vues comme lieux de fréquentation de la langue cible et de découverte d'une autre culture.

La chanson se trouve au centre d'une vision assez controversée : pour certains, l'écoute d'un tel document audiovisuel représente une manière d'approcher très légèrement un aspect culturel de la langue cible, pour d'autres c'est un moyen de détendre les élèves après des exercices qui ont demandé beaucoup d'efforts, ou bien, une possibilité ludique d'enrichir le vocabulaire. Mais la chanson peut permettre un approfondissement bien plus complet des exercices, constituant selon Pratz :

« un des documents authentiques les plus riches de potentialités dans la perspective pédagogique, que l'on parle de langue ou de culture. Produit, aux multiples facettes, de la société contemporaine, elle est un puissant révélateur et peut même à l'occasion en devenir un témoin conscient, souvent critique. Elle est surtout un extraordinaire objet de communication, au confluent des arts, de l'univers médiatique, du business ».

Les pistes pédagogiques à partir de la chanson servent à enrichir la classe de pratiques interactives et à donner à la langue son statut de langue vivante. La tendance actuelle est d'exploiter les clips vidéo, bien plus instructifs car l'écoute se mêle à la vue, exploitant deux compétences au lieu d'une seule : la compétence audio, déjà présente dans la chanson et celle visuelle, qui attire beaucoup les apprenants.

À part les valeurs de récompense, motivation ou distraction, en classe de langue la chanson permet aussi de développer les compétences linguistiques et culturelles, les capacités d'écoute et d'attention avec la découverte sonore, de compréhension et de l'expression orale et écrite. En plus, elle donne l'occasion aux apprenants d'être en contact avec des locuteurs natifs et d'avoir l'habitude de la mélodie de la langue à enseigner avec son rythme, sa prononciation et son intonation. La chanson comprend bien des goûts, de sensibilités, de problèmes socio-culturels, aussi rencontre-t-on des chansons d'amour, de pauvreté, de protestation, mélancoliques, romantiques ou religieuses.

L'exploitation de la chanson en classe de FLE peut être source d'activités enrichissantes et intéressantes pour les élèves. Le professeur suit les exigences programmées dans son cours mais il tient compte des intérêts et des attentes des apprenants lors du choix de tels supports. Par exemple, les enfants apprendront plus facilement le français par le jeu et par l'amusement. Ce qui compte pour eux c'est le rythme, l'interprétation du chanteur et ensuite le contenu et la compréhension de la chanson.

Parmi d'autres avantages de l'utilisation de la chanson énumérons :

- la possibilité de faire des exercices linguistiques et thématiques ;

- l'acquisition de la compétence interculturelle, c'est-à-dire la relation entre la culture de l'origine et celle étrangère ;
- l'amélioration de la prononciation des apprenants ;
- meilleure concentration sur la langue cible ;
- l'encouragement des enfants à parler, à interagir ;
- la découverte des élèves qui ont du talent pour la musique.

Si nous analysons le cas des chansons contemporaines, nous constatons que celles-ci sont essentiellement caractérisées par un retour au texte : la mélodie a le rôle d'évidencier les paroles du chanteur, qui aborde des thèmes d'actualité : la crise financière, la politique, les relations de couple, la protection de l'environnement. Les nouveaux artistes ont comme premier but de présenter la réalité de la société. Ainsi la chanson a l'objectif de favoriser la diffusion et la découverte de la nouvelle scène française et francophone tant aux enseignants qu'aux apprenants.

Le professeur se voit obligé de compléter les manuels et les méthodes de français avec des supports pédagogiques nouveaux, parce qu'il est impossible qu'une méthode réponde à l'ensemble des besoins du public visé et être en totalité en adéquation avec les goûts et les intérêts des apprenants. En plus, les thèmes du manuel et des méthodes peuvent rapidement devenir dépassés, n'étant plus d'actualité. Ce type de support donne l'opportunité de se confronter à un français différent de celui standard proposé dans les manuels : une langue véritable qui est réellement parlée en France et dans les pays francophones.

2. Limites d'emploi de la chanson en classe de FLE

À part les avantages d'emploi de la chanson en classe de FLE, l'enseignant doit dépasser quelques obstacles ou limites lors de l'exploitation d'un tel support audiovisuel :

- le désintérêt de la part des élèves, situation où le professeur doit redoubler d'efforts pour que son cours ne soit pas un échec et se remettre perpétuellement en question tout en prenant compte les critiques des élèves ;
- l'insécurité des enseignants ;

Avant de présenter une chanson aux apprenants il lui sera nécessaire de passer par une phase de préparation, longue et complexe. Il peut se sentir rapidement dépassé par tout ce qui est induit par une chanson (mentalités, croyances, valeurs, visions du monde, préjugés, mythes, idéologies ou stéréotypes), il peut craindre que ses élèves se sentent paniqués face à une telle accumulation d'informations et se demande comment présenter la chanson aux apprenants: Doit-il procéder à des écoutes répétées et successives ? Doit-il présenter la chanson avec ou sans paroles ? Quelles activités proposer ? Faut-il présenter la chanson à la classe entière ou la partager en plusieurs groupes ? Mais ce n'est qu'à la fin du cours que l'enseignant constatera si toutes ses craintes étaient justifiées.

L'insécurité des enseignants pourrait être atténuée par une préparation considérable accompagnée d'une perpétuelle remise en question et dépassée par la mise en place de toutes les stratégies estimées les plus adaptées à la classe, en oubliant toutes ses hésitations.

- le travail sans fin sur la chanson ;

La chanson implique un temps considérable à préparer des activités adéquates, à faire une mise au point analytique à la fin du cours, à préparer le matériel pour les élèves. L'enseignant est dans la situation de renouveler sans cesse le matériel didactique afin de

répondre à un des principes d'exploitation des documents authentiques : faire état d'une situation actuelle et récente.

3. Critères de choix des chansons

Le choix des chansons renforce l'actualité de la langue apprise, son insertion dans le monde d'aujourd'hui. Elles peuvent contribuer à consolider la complicité entre enseignants et apprenants dans le projet d'apprentissage. Pour choisir une chanson il faut envisager quelques critères :

- si elle est proposée par un ou plusieurs élèves ;
- la chanson passe à la radio et a du succès ;
- elle plaît au professeur ;
- ce support audiovisuel correspond aux habitudes d'écoute des apprenants ;
- la chanson surprend et est atypique ;
- le thème de la chanson correspond au thème abordé dans le cours ;
- s'il est possible de la chanter, de s'en servir pour danser, de l'utiliser pour un spectacle.

Parmi les objectifs pragmatiques, le professeur se propose d'atteindre des objectifs fonctionnels (actes de paroles), discursifs ou bien des objectifs linguistiques visant ceux grammaticaux, lexicaux, phonétiques et d'autres socioculturels. Leur choix variera en fonction de l'exploitation du document authentique.

Dans le choix d'une chanson, entrent en jeu *les occurrences* et *la récurrence* parce que, pour qu'un texte soit pertinent, il faut qu'il comporte un élément identique récurrent. Cet élément, de type lexical (par exemple, le champ lexical de l'amour), structural (les pronoms relatifs), phonétique (les nasales) ou socioculturel (le thème traité), il doit apparaître un plusieurs fois pour que le traitement du texte ait du sens. La récurrence a d'autant plus d'intérêt lorsque l'exploitation est centrée sur la découverte d'un élément inconnu.

Un autre critère à prendre en considération serait *l'adéquation au niveau des apprenants*. Les objectifs doivent correspondre à un niveau, il faut respecter la progression de l'apprentissage. Un texte peut sembler pertinent pour un élément que l'on veut exploiter et à la fois, être d'un niveau trop élevé pour la classe à laquelle on le propose.

Le clip vidéo est un autre paramètre à tenir compte lors du choix d'une chanson. Il arrive que le clip vidéo n'ait jamais été tourné ou que ses images ne présentent aucun intérêt particulier, mais il peut constituer un excellent élément déclencheur et l'exploiter sans le son, si l'on veut (exercice fréquent stimulant) afin de permettre au groupe d'émettre des hypothèses sur le contenu.

Selon Lucie Pasquelin, pour choisir une chanson il faut prendre en considération :

- les critères sonores :

Il est primordial que les paroles soient facilement audibles par l'ensemble de la classe. Si la musique couvre la voix du chanteur, si la qualité de l'enregistrement est mauvaise ou si l'artiste a un accent difficilement compréhensible, la chanson ne pourra être exploitée dans une classe de FLE. Le support audio et vidéo doit être doté d'une mélodie simple et rythmée afin d'être plus facilement mémorisée par les apprenants. Pour cela le débit imposé par le chanteur doit être mesuré et il serait préférable d'exister une réelle variété dans les tons des voix.

- les critères linguistiques et didactiques :

Il est important que l'enseignant prenne du temps de lire attentivement les paroles et de les écouter à plusieurs reprises afin qu'il procède à une analyse plus ou moins détaillée. Le professeur doit se référer aux compétences définies par le CECRL pour que la chanson soit conforme avec les possibilités de compréhension orale et écrite des apprenants pour chaque niveau d'étude. Quant au texte, il doit avoir une structure et une progression claires pour accéder au sens des paroles. Outre la vérification de la cohérence et de la cohésion du texte, ce dernier doit contenir assez d'éléments pour être en accord avec le thème visé. Il faut que la chanson contienne un nombre important de formes grammaticales, phonétiques ou lexicales afin de remplir les objectifs prédéfinis lors de la sélection des thèmes et de la préparation de chaque séquence. Par exemple, la chanson « Quelqu'un m'a dit » de Carla Bruni est adéquate pour exploiter le discours rapporté. Il est aussi préférable que le document authentique contienne un lexique riche, varié, qui combine les formes lexicales connues des élèves et un lexique nouveau afin de stimuler et de favoriser leur apprentissage.

- le choix personnel :

Il convient également que la chanson choisie corresponde aux goûts personnels de l'enseignant pour que les chances de réussite du cours de FLE augmentent. Plus un titre lui plaira, plus il aura de chance de transmettre son engouement à l'ensemble de sa classe. En plus, il lui sera aussi facile de créer une séquence didactique si la chanson lui plaît. Le facteur plaisir a un rôle non négligeable lors d'une telle pratique aux côtés de critères linguistiques et didactiques.

4. Démarche méthodologique d'une chanson

La chanson introduit fondamentalement un univers non linguistique dans la classe : la musique, la compréhension du texte n'intervenant que plus tard. Elle ne joue souvent, hors contexte d'apprentissage linguistique qu'un rôle secondaire. L'enseignant l'utilise avec la volonté d'enrichir la classe de pratiques interactives, de donner pleinement à la langue enseignée son statut de langue vivante.

Les objectifs pédagogiques de l'approche d'une chanson sont les mêmes que pour n'importe quel document sonore. Quel que soit le moment du travail où elle intervient, on facilitera la compréhension si on place l'apprenant dans une situation d'écoute active avec une tâche à réaliser. Le professeur travaillera avec ses élèves sur le texte, sur la musique.

MISE EN ROUTE

Au départ, l'intérêt du document est connu seulement par le professeur, l'objectif de cette étape étant d'éveiller la curiosité des apprenants. Il n'est pas nécessaire d'annoncer que le texte sur lequel on travaillera est une chanson, parce que garder le suspens permet d'alimenter le désir de connaître des apprenants. Pour créer une motivation à découvrir, à écouter la chanson, l'enseignant crée un lien entre les apprenants et le document. Cette première phase est constituée d'une ou plusieurs activités permettant aux élèves d'appréhender la chanson sélectionnée. Elle fait appel à leur perception afin qu'ils s'impliquent plus facilement dans la suite de la séquence. Types d'exercices :

- établir en commun un champ sémantique sur le thème de la chanson proposée ;
- écrire une phrase qui commence par les premiers mots de la chanson choisie ;
- compléter un texte qui utilise des extraits de paroles ;
- écouter l'introduction musicale et faire des hypothèses sur la suite ;

- débattre des aspects thématiques de la chanson avant de l'écouter.

Les activités permettent à l'enseignant d'aborder le contexte de la chanson et de renforcer la cohésion du groupe classe en favorisant les interactions entre les élèves.

DÉCOUVERTE DE LA CHANSON

La première découverte est associée à une tâche dont l'objectif est de rendre l'écoute consciente. Les élèves ont la possibilité de s'approprier progressivement la chanson en découvrant son contexte et son univers artistique par des exercices de type :

- faire la liste des instruments de musique reconnus dans la chanson ;
- identifier le type de musique de la chanson et en énumérer quelques caractéristiques.

L'objectif est de familiariser les apprenants à la chanson sélectionnée et de les habituer à faire appel à leur perception en donnant leurs impressions dès la première écoute. Les élèves prouvent s'ils sont en mesure de commencer à comprendre le contexte lorsqu'ils écoutent une chanson pour la première fois.

LA COMPRÉHENSION ET L'EXPRESSION

La compréhension permet à l'enseignant de guider les apprenants vers l'objectif de la séquence (exemple : révision du futur simple) tout en les amenant progressivement vers une interprétation de la chanson grâce à un travail sur les paroles. L'étape de l'expression reste étroitement liée à la phase de compréhension. Les apprenants sont sans cesse sollicités car les activités proposées les font à interagir quant à leur interprétation du texte tout en mettant en pratique l'objectif visé par le professeur.

Le travail sur les paroles comprend plusieurs types d'activités :

- des repérages, des classifications, des recherches d'informations précises ;
- des questions génériques pour approfondir la compréhension sans faire la paraphrase du texte.

Au cours de l'étape de l'expression l'enseignant peut utiliser deux types de tâches :

- des prises de position personnelles par rapport à la chanson ou au thème abordé ;
- des exercices de créativité (s'inspirer de la chanson pour écrire une carte postale).

À partir du moment où la chanson présente un objectif linguistique clair elle devient source de réflexion pour les apprenants. Le contexte leur permet de comprendre le sens global du message, puis de réfléchir sur la forme utilisée.

1. Écoute sans texte sous les yeux

Suivant le niveau des élèves on leur demande, après une première écoute, de citer tous les mots qu'ils ont retenus et de retrouver le contexte dans lequel ils ont été entendus. La suite du travail permettra de confirmer ou d'infirmer leur présence et de compléter le texte. Au cours de cette étape, même si les apprenants n'ont pas compris, ils peuvent se faire une idée du sujet, du ton ou de l'émotion. Par les indications pour guider cette écoute, les élèves sont attentifs à certains éléments de la chanson : voix, rythme, instruments, rimes, refrains. L'enseignant les encourage à poser des questions qui serviront à la compréhension du texte.

2. Le texte avec écoute

Cette approche permet un travail approfondi sur le sens, l'écoute servant à affiner la compréhension du texte. À part les questions du genre *À qui s'adresse la chanson ? Quelle est l'idée principale de chaque strophe ? Y a-t-il une relation entre le titre et le*

contenu de la chanson ? Quel est le niveau de langue et le ton (mélancolique, nostalgique, romantique) ? on peut faire des exercices à trous, de discrimination auditive et des puzzles (remettre les phrases en ordre). Si le professeur veut traiter la discrimination auditive, il écrit les paroles au tableau, efface quelques mots et ensuite il fait écouter deux mots où les sons sont semblables. Il demande aux apprenants de trouver le mot convenable pour compléter le texte. Au cas des erreurs, il les corrige et fait recopier le texte dans les cahiers.

PROLONGEMENTS ET PRODUCTIONS

Cette étape a pour objectif d'inciter les apprenants à élargir leur champ de réflexion, d'approfondir leurs connaissances en adoptant une vision plus large de l'objectif atteint lors de la séquence. L'enseignant peut finir la classe de langue par un jeu, par une comparaison avec une reprise de la chanson sélectionnée, une réécriture, un débat ou le visionnage d'un extrait de film.

La chanson crée une atmosphère plus vivante et attractive que tout autre texte, par la présentation audiovisuelle attirante, les élèves pouvant écouter une diversité d'intonations, de prononciations et même d'accents, ce qui formera leurs capacités réceptives. En discutant sur les informations présentées dans le texte de la chanson, les apprenants sont amenés à développer et à acquérir la compétence d'expression orale, notamment dans le cas des élèves qui ont du mal à communiquer et à acquérir la compétence interculturelle. Les élèves comprendront mieux leur propre culture en pénétrant dans la culture de l'autre.

BIBLIOGRAPHIE

1. AYTEKIN, Halil (2011), *L'exploitation de la chanson en classe de langue étrangère*, pp.145-156 ;
2. FIKAROVA, Eliška (2007) : *La chanson française contemporaine en classe de FLE*, Brno, http://is.muni.cz/th/109825/pedf_b/TEXT_PRACE.pdf;
3. GIROUX, Chantal (2006) : *L'acquisition des actes langagiers par le biais des documents sonores authentiques*, Université du Québec à Montréal, <http://www.archipel.uqam.ca/2897/1/M9509.pdf>;
4. PASQUELIN, Lucie : *La chanson contemporaine francophone en classe de FLE. Un projet au Brésil*, publié sur <http://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00736221>.

LA PRESSE ECRITE EN CLASSE DE FLE

prof. **Ioana MUREA**
Colegiul Economic „Dimitrie Cantemir”, Suceava

Vu que nous envisageons l'activité didactique dans la perspective actionnelle promue par *Le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL)*, nos propositions méthodologiques concernant la presse écrite visent la capacité de communiquer efficacement dans une langue étrangère. Dans la visée du *CECRL*, nous nous proposons d'arrêter une gamme large de savoirs, de savoir - faire et de savoir - être relatifs à la réalité francophone et, par là - même, à la compétence plurilingue que nous allons essayer de développer à travers les activités conçues.

Les principales activités langagières que nous proposerons dans la classe de FLE à partir des articles de presse seront variées, visant surtout les compétences de compréhension écrite et de production orale et écrite. Il s'agira donc pour nos apprenants de savoir décoder un article de presse, de poser et de répondre aux questions sur un certain sujet de presse, d'écrire un texte simple et cohérent à partir d'un sujet donné, etc. D'autre part, les élèves se mettront au courant des mots familiers couramment employés, d'apprendre à trouver des informations dans des documents authentiques, d'exprimer leur point de vue relatif à un certain sujet.

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

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

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

Échelle des niveaux :

A1 - Niveau Introductif ou Découverte

A2 - Niveau Intermédiaire ou de Survie

B1 - Niveau Seuil

B2 - Niveau Avancé ou Indépendant

C1 - Niveau Autonome : pour un usage régulier dans des contextes de difficulté raisonnable

C2 - Niveau Maîtrise

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

Les avantages de l'application du document authentique dans les activités d'enseignement résident dans la façon dont elle parvient à mobiliser toute la personnalité de l'élève grâce à sa participation active dans l'analyse d'un article. Il va apprendre par exemple un mot ou une expression, ensuite il devra employer le mot appris dans un contexte de communication ; ainsi développerons- nous les composantes linguistiques et socio-linguistiques du CECRL : « **Communiquer c'est utiliser un code linguistique (compétence linguistique) rapporté à une action (compétence pragmatique) dans un contexte socio-culturel et linguistique donné (compétence socio-linguistique).** » (CECRL, 2010 : 18)

Dans le contexte large de la communication, nous pouvons considérer que les manuels doivent donner aux apprenants l'appétit pour assimiler des connaissances, en formant leurs besoins de s'informer ; la presse donne aux élèves une information auxiliaire et complémentaire qui, assimilée volontairement, renforce la valeur éducative de la connaissance du manuel.

Nous parlerons ainsi de la « contextualisation », une composante essentielle à toute démarche didactique. La didactique des langues a placé beaucoup d'importance sur l'approche communicative, sur l'idée que l'on apprend dans et par l'interaction et dans une situation ; nous devons, par conséquent, tenir compte des besoins d'apprentissage de nos élèves. C'est pour cela que nous utiliserons en classe des documents authentiques, pour leur faire comprendre le contexte dans lequel se construit l'apprentissage. De cette manière, ils se feront une image des événements sociaux, politiques, économiques en train de se dérouler dans le monde autour d'eux. La lecture de la presse écrite est une passerelle vers les valeurs culturelles. La lecture systématique maintient l'homme dans l'actualité littéraire, scientifique, technique, le lie à la vie socio-économique et culturelle dans son ensemble.

Comme moyen de communication, la presse peut être un instrument de développement culturel et linguistique des élèves. Les caractéristiques distinctives du journal, par exemple, indiquent d'elles-mêmes le plan que peut occuper le journal dans la conception d'une stratégie pédagogique originale. L'analyse d'un texte journalistique suppose une activité complexe basée sur l'observation de la distribution des rubriques, de la place détenue par les illustrations et la publicité, etc., d'où le développement de la composante pragmatique de la compétence à communiquer langagièrement. L'analyse du contenu suivra l'approche thématique et l'approche générique, tout au long de leur interaction.

BIBLIOGRAPHIE

Le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL), 2010

L'UNITE DU DISCOURS : LA COHESION

prof. **Alina SCÎNTEI**,
Colegiul Tehnic Rădăuți

1. La définition de la cohésion de différents points de vue

La définition de la cohésion linguistique est liée à la différence entre discours/texte/énoncé et à la signification donnée à ces termes. En général, le discours représente l'objet de l'analyse du discours. L'analyse du discours ne nous propose pas seulement une approche descriptive, mais elle essaie d'analyser le discours en profondeur et cherche les facteurs qui déterminent l'unité du discours.

Ces facteurs doivent être cherchés à l'intérieur et à l'extérieur du discours, car le discours ne comprend pas seulement les textes écrits mais aussi les textes du langage parlé. Dans les deux cas, la fonction principale du discours est la communication. La communication constitue aussi le but principal de l'enseignement d'une langue étrangère. Communiquer signifie être capable de recevoir et de produire du discours d'une manière cohérente pour que le discours ait du sens et pour qu'il soit compris par les partenaires de discours (au moins deux personnes). Quand nous parlons de personnes, nous devons prendre en considération plusieurs choses, parce que les gens ne sont pas des entités abstraites. Ils ont un profil psychologique, un statut social, ils sont plus ou moins éduqués, ils s'expriment différemment. Pour communiquer les gens ont besoin d'un contexte, d'une situation etc. Or pour faire cela, il faut connaître les règles de la construction du discours. Premièrement, il faut dire que l'unité du discours doit être réalisée sur deux plans, comme nous avons déjà mentionné : à l'intérieur et à l'extérieur du texte. L'unité du discours se rapporte premièrement à la manière dans laquelle les phrases sont liées pour faire du sens (à l'intérieur du texte), de sorte que les gens comprennent les uns les autres. Il faut chercher ces connexions au niveau formel. Deuxièmement, l'unité du discours se réalise au niveau extérieur du texte par les liens contextuels. En fait, les liens formels (au niveau de la langue) et les liens contextuels sont complémentaires, ils font le sens du discours, ils en créent l'unité.

Un discours n'est pas qu'une simple suite d'énoncés posés les uns à côté des autres. Il suffit d'examiner le moindre texte écrit ou la moindre transcription de l'oral pour relever toutes sortes d'expressions indiquant que tel ou tel segment doit être relié de telle ou telle façon à tel ou tel autre. « L'occurrence de ces marques relationnelles contribue sans nul doute à conférer aux propos une certaine **cohésion** ou continuité. L'analyse linguistique du discours a pour mission essentielle de décrire ces marques. »¹⁶

Dans la linguistique textuelle, la cohésion étudie l'ensemble des marques linguistiques qui assure les liaisons intra- et inter- phrases d'un texte, c'est-à-dire les unités qui s'interprètent grâce à d'autres constituants, placés antérieurement ou présents dans « la mémoire discursive » (l'anaphore) et ceux qui apparaissent ultérieurement dans le cotexte (la cataphore); la répétition des constituants (le cas des noms propres), l'effacement de certains constituants par ellipse, ce qui implique la mise en évidence de certaines présuppositions, la manière dans laquelle les informations progressent dans le texte de l'élément connu (le thème) à l'élément qui apporte l'information nouvelle (le rhème); la manière d'emploi des temps verbaux; la nature des connecteurs entre les phrases (d'opposition, de cause, de

¹⁶ Charolles, M., *Cohésion, cohérence et pertinence du discours*, in Travaux de Linguistique, 1995, 29, 125-151.

conséquence, d'addition, d'enchaînement temporel); l'organisation du texte dans une succession de fragments complémentaires qui rendent perceptible la configuration spatiale du texte; les propositions implicites qu'on peut déduire d'autres propositions présentées comme vraies et qui supposent la présence active du co-énonciateur. La cohésion est un aspect directement lié à la grammaire, les éléments de la cohésion sont seulement des indices pour la cohérence argumentée par une lecture avisée. Autrement dit la cohésion textuelle concerne la forme et suppose le respect des normes morphologiques et syntaxiques.

Tout ce qui concerne la cohésion d'un texte reste relativement objectif et quantifiable. Il devient en quelque sorte l'objet statique d'une analyse formelle. C'est ainsi que D. Slatka (1975, p. 31) a proposé une définition des notions de cohésion et cohérence, fondée sur une distinction rigoureuse entre « texte » et « discours ».

Plan de la signifiante (système de règles linguistiques formelles)

Texte <-----> **phrase** <-----> **morphème**

Plan de la signification (ensemble de normes sociales concrètes)

Discours <-----> **énoncé** <-----> **mot**

Il distingue le texte, "objet formel abstrait" du discours, "pratique sociale concrète". L'analyse de la cohésion reste ainsi une analyse (théoriquement) purement linguistique. Il s'agit du fonctionnement interne du texte qui ne fait pas intervenir les facteurs relevant de la situation d'énonciation ou d'ordre pragmatique.

Dans le contexte de l'apprentissage d'une langue étrangère, une analyse des caractéristiques de surface va évidemment porter sur les fautes provenant d'une imparfaite maîtrise du système linguistique de la langue. Une analyse de la cohésion va nous permettre d'apprécier la maîtrise des règles linguistiques de base, dans la mesure où c'est l'emploi adapté des procédés morphosyntaxiques et sémantiques qui permet de dégager les relations à l'intérieur de la phrase, et également les liens entre les phrases successives qui constituent le texte. Parmi les linguistes qui ont cherché à cerner la notion de cohésion, les travaux de M.A.K. Halliday et R. Hassan, sont devenus une référence incontournable dans ce domaine. Ils sont les premiers à définir la cohésion:

« The concept of cohesion is a semantic one; it refers to relations of meaning that exist within the text, and that defines it as a text. Cohesion occurs where **the interpretation of some element in the discourse is dependent on that of another**. The one presupposes the other, in the sense that it cannot be effectively decoded except by recourse to it. When this happens, a relation of cohesion is set up, and the two elements, the presupposing and the presupposed, are thereby at least potentially integrated into a text. »¹⁷

Dans leur ouvrage intitulé *Cohesion in English* (1976), les auteurs font l'inventaire des procédures linguistiques à la disposition du scripteur pour faire 'coaguler' son texte qu'ils classent sous cinq grandes rubriques: référence, substitution, ellipse, conjonctions et cohésion lexicale. Sous la rubrique 'référence', par exemple figurent les articles définis et indéfinis, les pronoms personnels, les démonstratifs et tout ce qui peut jouer un rôle anaphorique ou cataphorique dans le texte et ainsi contribuer à sa cohésion interne.

Les éléments phoriques qui renvoient en dehors du texte (les exophoriques) - et dont la référence se trouve dans la situation d'énonciation - ne sont pas selon les auteurs « cohésifs » à proprement parler, car ils ne contribuent pas à cette cohésion interne. Cependant, cette distinction n'est pas toujours facile à opérer, notamment dans le cas de la cohésion lexicale. Sous cette rubrique, les auteurs isolent deux sous-catégories: la réitération et l'association ('collocation'). Entre *computer* et *keyboard*, par exemple, il y a pour la plupart des gens une

¹⁷ Halliday, M.A.K., Hassan R., *Cohesion in English*, 1976, London, Longman.

association sémantique, ce qui pourrait créer si on les trouvait ensemble dans un texte un lien de cohésion. Toutefois ce qui constitue un champ associatif dépend dans une large mesure des connaissances extralinguistiques communes aux participants de l'acte de communication. Les données culturelles ne peuvent qu'y être associées. La question des connaissances partagées (ou supposées) se trouve au premier plan dans l'analyse d'un texte écrit. Si à l'oral une réadaptation aux savoirs de l'auditoire peut se faire au moyen des apports de précision et de reformulations, à l'écrit le niveau d'accessibilité doit être fixé dès le départ.

Dans un discours scientifique, où la terminologie est abondante, l'importance de l'adaptation aux connaissances de l'autre reste primordiale. Les scripteurs se voient dans l'obligation de faire usage d'un nombre de termes importants, d'anaphoriques très variés pour renvoyer très souvent à la même notion. Cependant, le lecteur ne saura pas établir un lien de cohésion, par exemple, entre deux synonymes, si ses connaissances extralinguistiques dans le domaine ne le permettent pas. Si l'analyse de la cohésion d'un texte donné ne se délimite pas facilement, c'est justement parce que les deux concepts, cohésion et cohérence, restent largement interdépendants. Un texte qui est très cohésif, qui possède une structure interne où les liens de cohésion sont facilement repérables, fournit au lecteur des outils précieux pour faciliter l'interprétation. La cohésion n'est pas cependant une fin en soi. Tout professeur sait intuitivement que la quantité des corrections ayant trait à la surface textuelle n'est pas forcément en proportion directe avec la qualité ou l'efficacité du texte en tant qu'ensemble.

La présence des marques de cohésion n'est pas suffisante pour qu'un texte soit perçu comme cohérent. La cohésion textuelle n'est que l'un des éléments, qui peut contribuer à l'interprétation de la cohérence.

Lorsque l'on aborde les phénomènes de discours dans cette perspective une des premières difficultés que l'on rencontre consiste à dresser un inventaire raisonné et exhaustif des différents **systèmes de marques de cohésion** disponibles dans une langue donnée. La réalisation de ce programme va évidemment de pair avec une caractérisation aussi fine que possible des pouvoirs relationnels de ces différents systèmes de marques et de chacune des expressions qui en font partie.

Les travaux en la matière ne manquent pas. Dans la période récente, un grand nombre d'études ont en effet paru sur les marques temporelles, l'anaphore, les connecteurs, etc. Il est évidemment très difficile d'avoir une connaissance approfondie de toutes ces recherches qui sont de surcroît parfois d'inspiration très diverse. Un des défis auquel est confronté l'analyse linguistique du discours consiste cependant à essayer de mettre ces travaux en relation afin de mieux comprendre comment les différents types d'expressions contribuant à la cohésion peuvent interagir lors de l'interprétation du discours.

L'analyse linguistique du discours (écrit aussi bien qu'oral) a pour objectif essentiel, nous l'avons déjà dit, de répertorier et décrire les différents systèmes de marques contribuant à sa cohésion. Il s'agit en somme, pour le linguiste, d'étudier comment chaque langue fournit aux locuteurs toute une batterie de moyens leur permettant d'indiquer certains rapports qu'ils établissent entre les différentes choses qu'ils ont à dire. Il s'agit donc de repérer les différents **systèmes de solidarité** à même de conférer au discours une certaine continuité ou homogénéité.

Ces systèmes sont de nature très diverse et il convient, dans un premier temps, de bien les identifier. Parmi ces systèmes il importe tout d'abord de distinguer très clairement, comme le font M.A.K.Halliday et R.Hasan au début de *Cohesion in English* (1976), ceux qui mettent en oeuvre ce que, à la suite de L.Tesnière (1959), on peut appeler des **connexions structurales** (cf; également F.Corbilin 1987b). Les connexions structurales relèvent essentiellement du dispositif syntaxique. La **syntaxe** est un puissant facteur d'intégration des

données verbales qui repose sur des relations entre des termes appartenant à des catégories grammaticales déterminées et susceptibles d'occuper des positions prédéterminées.

Le domaine dans lequel s'exercent ces contraintes, comme le rappelle fort justement J.C. Milner (1989), est fini. La portée du système de projection régissant la distribution des catégories syntaxiques est en effet limitée, ce qui n'exclut évidemment pas la récursivité. Pour se rendre compte du caractère limité des connexions syntaxiques il n'est qu'à songer aux phénomènes de rection verbale. Le verbe ne peut, comme on le sait, régir qu'un nombre fini d'actants ou de rôles thématiques fixés dans le lexique -grammaire ; le verbe n'appelle donc, en tant que catégorie occupant la position la plus haute dans l'architecture projective de la phrase, qu'un nombre fini de positions dépendantes.

A côté des liens structuraux ou partiellement structuraux il existe, selon l'opinion de M. Charolles, dans les différentes langues, tout un ensemble d'outils relationnels de nature sémantique pragmatique qui, en quelque sorte, complètent le système des relations distributionnelles et positionnelles de caractère syntaxique ainsi que le dispositif logico énonciatif (thème/propos).

Parmi ces systèmes de marques on trouve notamment les éléments suivants, classés par M. Charolles:

-« [...] les connecteurs qui indiquent des relations fonctionnelles entre les contenus propositionnels et/ou les actes illocutionnaires qui leur sont associés (relations du type: justification, opposition, consécution, etc.),

- les différentes formes d'anaphores qui assurent des solidarités référentielles (coréférence, associativité, etc.) entre certains constituants des énoncés et qui donnent naissance à des chaînes de référence,

- les expressions introductrices de cadres de discours qui délimitent des domaines ou cadres (temporels, spatiaux, modaux, etc.) s'étendant parfois sur de vastes séquences,

- les marques configurationnelles (alinéas, organisateurs méta discursifs) qui délimitent au sein du continuum textuel des ensembles présentés par le locuteur comme constituant une ou plusieurs unités en regard d'un certain critère dispositionnel. »¹⁸

Les différents systèmes de marques évoqués ci-dessus ne sont certainement pas les seuls qui contribuent à la cohésion. Nous essaierons de faire une courte présentation des plus importants éléments linguistiques qui puissent assurer la cohésion d'un texte.

2. Quelques marques de la cohésion

2.1. Les relations anaphoriques

Les relations anaphoriques représentent une part essentielle des relations qui assurent la cohésion textuelle. En général, on comprend par le terme d'anaphore la reprise d'un élément par un autre dans une chaîne textuelle. L'anaphore peut viser l'adjectif ou le verbe : « Il rêve plus souvent que son amie le *fait*. », mais l'anaphore nominale forme le système le plus riche. L'anaphore nominale représente la reprise d'une expression nominale, soit de taille supérieure, soit égale à la phrase par un GN ou un pronom.

Dans un sens général, le terme d'anaphore (plus rarement, on dit aussi endopnore) désigne dans un énoncé toute relation de reprise d'un terme (mot, groupe de mots, phrase, succession de phrases) par un autre, que le terme repris place soit avant, soit après le terme qu'il reprend. Mais, strictement parlant, l'anaphore est opposée à la cataphore pour faire la différence entre les reprises ou un terme qui reprend *suit* le terme repris (anaphore) et celles où le terme qui reprend précède le terme repris.

¹⁸ Charolles, M., *Cohésion, cohérence et pertinence du discours*, in Travaux de Linguistique, 1994, 29, 125-151.

Exemple : 1) *Luc ne dort pas : il s'est énervé* ;(anaphore)

2) Reconnaissons *le fait : rien ne sera comme avant.* (cataphore)¹⁹

L'anaphore et la cataphore établissent une relation asymétrique entre les deux éléments , dans l'énoncé :

Paul dit qu'il évite maintenant ses amis (il= Marius)

Le pronom anaphorique *il* n'a pas de signifié ; pour lui en donner un, il faut le mettre en liaison avec un antécédent, avec *Paul*.

Par conséquent, « l'anaphore » et « la cataphore » ne se confondent pas avec la **coréférence**. Deux unités peuvent être coreférentielles sans anaphore ou cataphore : par exemple quand deux GN font référence parallèlement au même individu et quand aucune n'a besoin de l'autre pour être interprétée ; dans ce cas on peut changer l'ordre sans problèmes. Pour expliquer plus clairement on va donner l'exemple²⁰ de Dominique Maingueneau : si on lit un texte où apparaissent successivement « *Madame Bovary* » et « *L'amoureuse de Léon Dupuis* » ou « *Louis XIV* » et « le fils d'Anne d'Autriche », les connaissances d'ordre extralinguistique (en occurrence le fait que je connais le roman de Flaubert et l'histoire de la France) me permettent d'identifier les deux termes, le nom propre et la description définie, comme désignant le même individu : il ne s'agit pas dans ce cas d'anaphore.

L'anaphore peut reprendre un terme dans ses trois dimensions :

- ayant le même référent : *un cheval... il...*
- ayant le même signifié : *le livre de Paul...le mien...* . Dans ce cas le signifié pour « livre » est anaphorisé et pas le référent (il ne s'agit pas de même livre) ;
- ayant le même signifiant : « *Fleur* » est un beau mot ; *il a six lettres*. Le pronom *il* ne reprend ni le référent, ni le sens de *fleur*, mais le mot même.

Pour avoir une idée claire du fonctionnement de l'anaphore dans la progression du discours , le linguiste Dominique Maingueneau propose la distinction suivante :

- **l'anaphore lexicale fidèle** quand il s'agit de la reprise de la même unité lexicale, en passant du déterminant indéfini au déterminant défini ou démonstratif. Le référent du groupe nominal indéfini, par le simple fait d'être introduit dans le texte, est considéré identifié et il doit constituer l'objet d'une reprise par *article défini + S* ou par *démonstratif +S*

Exemple : Ils parlaient d'*un tableau* qui représentait *un homme* plus âgé, semblant prier. *Cet homme* était le donateur *du tableau*.

- **l'anaphore lexicale infidèle** quand il s'agit d'un changement de l'unité lexicale. Il y a deux types d'anaphore lexicale infidèle :
 - a) la forme anaphorisante indique une propriété de la forme anaphorisé, ce qui renvoie en quelque sorte à la compétence lexicale : reprenant « une tulipe » par « une fleur », c'est-à-dire par un hyperonyme, on exploite une relation sémantique codée de la langue ;
 - b) la relation anaphorique entre deux termes du texte n'est pas garantie de la compétence lexicale : par exemple « un homme blond » et « facteur postal ». Entre ces deux cas extrêmes, on trouve des relations

¹⁹ Maingueneau ,Dominique, *Lingvistica pentru textul literar*, Editura Institutul European, Iasi, 2008, p.316.

²⁰ idem

stéréotypes, qui ne sont pas nécessairement lexicales, mais ni purement contingentes. Par exemple l'anaphore infidèle *un étudiant...le jeune* est basée sur un stéréotype : même si, par définition, un étudiant n'est pas toujours jeune, cependant l'étudiant stéréotype est jeune.

2.2. La pronominalisation

La catégorie traditionnelle des « pronoms » mélange deux types d'éléments avec des propriétés distinctes : *le pronom représentant* (ou le pronom substitut) et *les pronoms autonomes*. Seulement les premiers, qui varient en genre et en nombre, sont des éléments endophoriques, de vrais pro-noms, c'est-à-dire les éléments qui reprennent une autre unité du cotexte. Les pronoms autonomes (personne, rien, tout...) sont des pronoms parce qu'ils ont un statut syntaxique de groupe nominal, mais ils ne reprennent aucun terme, ce qui les rapprochent de « pronoms » déictiques *Je* ou *Tu*. Mais certains éléments peuvent fonctionner alternativement comme pronom représentant et comme pronom autonome ; c'est le cas de *chacun* :

Exemple : Chacun ne pense qu'à soi. (autonome)

Ils retournèrent. Chacun avait un sac. (représentant)

Le pronom le plus utilisé et le plus souple est *il*, sujet, et sa variante morphologiques *lui*, aussi bien que les déterminants possessifs de troisième personne (son, sa, ses, leur, leurs), qui contiennent une anaphore pronominale.

Exemple : Stendhal aime *son* héros. (*son* est l'équivalent de *le lui*, mais l'accord en genre et en nombre se fait avec un nom déterminé, pas avec celui anaphorisé, avec *Stendhal*).

2.3. Répétition et nom propre

La répétition du groupe nominal est le plus simple cas de reprise nominale. On ne peut pas parler d'anaphore, parce que, par définition, les deux termes ne peuvent pas être changés entre eux ; aucun n'a de référence en l'autre. Il s'agit particulièrement de la répétition des noms propres ou de celle avec *Je* et *Tu*.

En fait, les déictiques *Je* et *Tu* ne se substituent pas. C'est le cas des noms propres qui suscitent de grands débats logico-philosophiques ; la question est si ces noms ont ou pas de signifié. Ceux qui soutiennent l'idée conformément à laquelle les noms propres n'ont pas de signifié continuent la thèse défendue dans le XIX^e-ième siècle par S. Mill, et plus récemment par S. Kripke²¹. Pour celui-ci, les noms propres seraient *des descripteurs rigides*, des éléments qui désignent le même individu partout. Ainsi, on pourrait s'imaginer des mondes où Julien Sorel ne serait pas « l'amoureux de Mathilde » ou « le précepteur des enfants de Monsieur de Rénal », mais où « Julien Sorel » désignerait la même personne. Les noms propres seraient des étiquettes collées sur les objets. Ce fait les distinguerait de *descripteurs définis*, qui sont des descripteurs non-rigides : les descripteurs définis comme « l'amoureux de Mathilde » ou « le précepteur des enfants de Monsieur de Rénal » renvoient à un individu par l'intermédiaire d'une propriété qui est, à son tour, contingente : « l'amoureux de Mathilde » aurait pu bien être quelqu'un d'autre que Julien Sorel.

²¹ Traduction française: Kripke, S., *La logique des noms propres*, Ed. Minuit, Paris, 1982.

2.4. La progression thématique

La cohésion textuelle est basée sur des contraintes locales, d'une phrase à l'autre, ce qui assure la continuité de l'énoncé. Les facteurs de structuration locale, de cohésion se rapportent à tout texte en qualité de texte. Ainsi, la possibilité de reprendre d'une phrase à l'autre un groupe nominal quelconque par un groupe précis (un *homme... l'homme*) n'est pas limitée à un certain type de texte.

La continuité d'un texte sort de l'équilibre variable entre deux besoins fondamentales : un besoin de progression et un besoin de répétition. En fait, d'une part, un texte doit se répéter (sans être un déraillement) et d'autre part il doit contenir des informations nouvelles(pour ne pas improviser). La compréhension de la dynamique textuelle implique l'étude de la manière de réaliser cet équilibre par lequel on opère une transformation continue des informations nouvelles en informations acquises, points de départ pour attirer d'autres éléments nouveaux.

Il faut mentionner ici l'activité des linguistes groupés sous la dénomination d'« École de Prague » dont l'un des représentants avant la deuxième guerre mondiale a été V. Mathesius, et à partir des années '60 on mentionne les efforts de F. Danes et J. Firbas. Leurs recherches se sont concentrées sur la progression thématique, sur la manière dans laquelle de différents groupes syntaxiques d'une phrase véhiculent deux types d'informations : celles qui dans une certaine étape du texte apparaissent acquises, données et celles qui sont considérées nouvelles. Ce qui suppose qu'une phrase s'analyse non seulement comme structure syntaxique- sémantique, mais comme structure porteuse d'information au cadre d'une certaine dynamique textuelle.

Par conséquent, on distingue deux plans d'analyse pour les unités : le même élément a un rôle dans le plan syntaxique (on parle, par exemple de sujet, complément du nom, attribut...) et un rôle dans le plan thématique (dans ce cas, on parle de thème et de rhème).

Le thème est le groupe qui représente l'information considérée connue, donnée, le rhème est le groupe qui représente l'information nouvelle, qui est apportée.

Exemple : *Paul m'a donné un stylo*,²²

Placé au début du texte, « Paul » pourrait être considéré le thème, le point de départ, l'élément qui est supposé acquis et « m'a donné un stylo », le rhème. Introduit dans le texte, le rhème ou une part du rhème peut devenir thème pour une autre phrase :

Exemple : *Il ne marche pas bien*.²³

Dans cette dernière phrase, le pronom qui reprend « un stylo » constitue un nouveau thème. Il y a des langues où les phénomènes thématiques ont des marques particulières, mais en français, c'est la topique qui joue le rôle principal pour déterminer le thème et le rhème. Dans les exemples que nous avons cités, le thème coïncide avec le sujet de la phrase, mais cette coïncidence n'est pas obligatoire, la structure syntaxique et la structure thématique sont indépendantes l'une de l'autre.

Dans une phrase détachée à gauche :

Exemple : *Paul, je l'ai vu hier*,²⁴

« Paul » est le thème, mais il n'est pas le sujet de la phrase.

²² Maingueneau, Dominique, *Linguistica pentru textul literar*, Editura Institutul European, Iasi, 2008, p. 307.

²³ idem

²⁴ ibidem

L'opposition entre « thème » et « rhème » ne doit pas être confondue avec la notion syntaxique de « thème » qui, en principe, ne dépend pas de contexte. Dans une phrase on distingue souvent « le thème » du prédicat, c'est-à-dire ce qui est dit sur le thème.

Exemple : 1) *Paul, il a bu deux bouteilles ;*
2) *Paul a bu deux bouteilles ;*
3) *Il eut bu deux bouteilles.*²⁵

De point de vue syntaxique, dans 3) on peut considérer qu'on n'a pas de thème, mais dans 1), la phrase détachée à gauche, le thème est différent de sujet (« il »), et dans 2) le thème coïncide avec le sujet. À cause de l'ambiguïté de la notion de « thème », les uns préfèrent parler de *focus* pour désigner ce que l'École de Prague nomme « rhème » et de *présupposé local* pour le « thème ».

Le rhème ne peut pas être trouvé si on ne prend pas en considération le contexte discursif. Pour l'identifier, on recourt d'habitude à des tests comme la négation ou l'interrogation, qui sont des opérations à « valeur » variable, c'est-à-dire elles peuvent renvoyer à des éléments différents de la phrase. Par définition, le rhème est l'élément auquel l'interrogation fait référence et le thème est ce que la question suppose être connu, acquis.

Dans un texte par la répétition de certains éléments, le thème assure la continuité des phrases. Donc le thème et le rhème représentent des marques importantes de la cohésion textuelle aidant le texte à progresser et le récepteur à le comprendre.

2.5. L'ellipse

Notre utilisation du terme *ellipse* répond à la nécessité d'une dénomination commode pour l'omission de certains constituants de la phrase. Nous entendons ce terme dans une acception large, fondée sur son étymologie : « L'ellipse (étymologiquement « manque, défaut de quelque chose ») consiste à supprimer certains éléments d'une phrase sans en modifier ou en amoindrir le sens. » (Bacry 1992 : 150).

L'ellipse se présente comme un phénomène éminemment discursif, Cornish (1990) la place parmi les anaphoriques.

L'ellipse est un moyen de ne pas réaliser la totalité d'une expression linguistique sans perte sur le plan de la signification ni de la référence : ce qui est effacé n'est pas pour autant absent du discours et doit être accessible lors de l'interprétation.

3. La cohésion dans la perspective didactique

Dans le cadre d'une analyse textuelle, la question fondamentale pour tout professeur de langue et linguiste est de comprendre ce qui fait qu'une suite de phrases devient un texte. C'est la mise en relation des caractéristiques de surface avec un jugement plus subjectif sur la qualité et la lisibilité de l'ensemble. Autrement dit il s'agit des liens entre les notions de cohésion et cohérence. Le professeur doit être conscient lui-même de ce qu'il veut faire apprendre aux élèves : comprendre et produire des textes oraux et écrits dans la langue étrangère. Or cela suppose premièrement l'apprentissage d'un certain lexique et des règles de base de la morphologie et de la syntaxe, c'est-à-dire la connaissance de surface d'une langue qui permettra à l'élève d'acquérir de nouvelles connaissances linguistiques.

Dans le contexte de l'apprentissage d'une langue étrangère, une analyse des caractéristiques de surface va évidemment porter sur les fautes provenant d'une imparfaite maîtrise du système linguistique de la langue. Une analyse de la cohésion va nous permettre

²⁵ ibidem

d'apprécier la maîtrise des règles linguistiques de base, dans la mesure où c'est l'emploi adapté des procédés morphosyntaxiques et sémantiques qui permet de dégager les relations à l'intérieur de la phrase, et également les liens entre les phrases successives qui constituent le texte, soit-il oral ou écrit.

La question des connaissances partagées (ou supposées telles) se trouve au premier plan dans l'analyse d'un texte écrit. Si à l'oral une réadaptation aux savoirs de l'auditoire peut se faire au moyen des apports de précision et de reformulations, à l'écrit le niveau d'accessibilité doit être fixé dès le départ.

Le texte écrit doit s'adapter premièrement au niveau de connaissances linguistiques de l'élève, puis à ses intérêts en ce qui concerne le contenu informationnel du texte en question : le texte doit répondre à ses connaissances en ajoutant d'autres sur une base déjà existante. Donc, le professeur est responsable du choix des textes à étudier et il doit tenir compte de critères déjà mentionnés. Pour pouvoir aborder un texte, le professeur doit s'assurer que l'élève détient les connaissances linguistiques appropriées pour pouvoir saisir la continuité du sens à l'intérieur d'une phrase et d'une phrase à l'autre.

En ce qui concerne l'enseignement de la production écrite, il faut être conscient qu' en tant qu'enseignant, notre rôle n'est pas seulement celui du lecteur intéressé, mais également celui d'un évaluateur. « L'élève rédacteur est conscient du fait qu'il écrit pour être évalué, d'où peut-être une importance accrue de marqueurs explicites de continuité pour réduire 'les efforts' de réinterprétation et guider le lecteur de façon claire vers une interprétation de la cohérence. »²⁶

Si pour être cohésif, un texte doit posséder une construction interne claire au niveau de sa progression logique et thématique, encore faut-il que cette progression soit repérable pour les lecteurs. Un texte, de quelque genre que ce soit, est rarement rédigé d'un seul trait sans modification ultérieure. Ce sont les reformulations et réécritures qui permettent à un scripteur de réorienter son écrit. Les détails nouveaux qui font avancer le texte doivent être insérés dans un plan facilement discernable pour le destinataire. Pour l'étudiant étranger écrivant en français, il semblerait utile de distinguer deux étapes distinctes. Premièrement le scripteur développera une schématisation ou plan en français d'après ses connaissances dans le domaine. Ensuite il vérifiera que ce plan est perçu par le lecteur auquel il est destiné. Afin de procéder à la deuxième étape, le scripteur doit se distancier par rapport à son écrit pour pouvoir en évaluer sa lisibilité.²⁷

Trop souvent, dans notre expérience, l'étudiant reste centré sur les mots devant lui et ne parvient pas à franchir ce pas. En encourageant les élèves à relire leur travail (au-delà du niveau des erreurs morphosyntaxiques et des fautes classiques d'orthographe) du point de vue du destinataire, ils seront ainsi amenés à réfléchir sur le discours en construction en tant que globalité. Dans un article paru dans « Second Language Writing » (1990), U. Connor et M. Farmer décrivent comment l'emploi d'une analyse de structure thématique peut être exploité en cours. Les étudiants doivent eux-mêmes repérer et souligner les thèmes des phrases dans un extrait de leur propre rédaction et en établir un schéma montrant les différents types de progression (progression à thème constant, progression linéaire..) qui s'y trouvent. L'enseignant les aidera ensuite à interpréter les résultats et à proposer des améliorations dans l'organisation de leurs rédactions. Les implications de ce type d'exercice sur un plan théorique

²⁶ Thomas, Shirley, *Langue de spécialité, cohésion, culture et cohérence*, 1994, paru dans la Revue du Geras, vol. 5/6, p.63.

²⁷ Ce plan est adapté selon le modèle de Shirley Thomas pour l'étudiant étranger en anglais, mentionné dans son article *Langue de spécialité, cohésion, culture et cohérence*, 1994, paru dans la Revue du Geras, vol. 5/6, p.63.

simple ainsi que les possibilités d'autocorrection qui y sont préconisées, semblent très utiles. Nous passons beaucoup de temps à montrer aux élèves par exemple, l'importance des mots clés dans un paragraphe ou une section, mais si nous les encourageons à analyser eux-mêmes leurs écrits, en soulignant simplement les thèmes de phrases comme décrit ci-dessus, ils pourront ainsi mieux se rendre compte de certaines anomalies.

En travaillant sur la progression thématique d'un texte et en réfléchissant sur le discours en construction au-delà de la phrase, ils s'aperçoivent à quel point on peut jongler avec la langue et ainsi faciliter l'accès au sens. La structure ou progression thématique d'un texte concerne la répartition de l'information sur la ligne de la phrase. Une phrase progresse de son début - thème - vers sa fin - rhème selon un dynamisme communicatif lié au statut pragmatique de l'ordre des mots dans la phrase. (B. Combettes, 1983). Dans tout texte il y aura un équilibre à maintenir entre les thèmes (ce dont on parle qui sont les points de départ des énoncés et les rhèmes (ce que l'on dit du thème) qui font progresser le texte.

L'ordre des éléments dans la phrase est fortement lié à la syntaxe, et ceci est surtout vrai de l'anglais et du français. Toutefois, ces langues permettent des latitudes, à travers par exemple l'emploi de la voix passive, des constructions emphatiques, la dislocation et d'autres procédés de la syntaxe marquée. Pour un non-natif la tentation de respecter l'organisation canonique de la phrase en langue étrangère sera évidemment très forte. C'est pourquoi, très souvent, on ressent les textes créés dans la langue étrangère par les non-natifs un peu forcés. D'ici découlent toutes sortes de fautes dans l'expression, car il faut prendre en considération le fait que l'influence de la langue maternelle est très forte et que les élèves essaient à l'éviter en respectant les règles de grammaire de la langue étrangère. C'est ici que le professeur doit intervenir en insistant sur la spécificité et les particularités de la langue en question.

BIBLIOGRAPHIE

- ADAM, J.-M., *Eléments de linguistique textuelle*, Liège, Mardaga, 1990.
- ADAM, J.- Charolles, M., *Cohésion, cohérence et pertinence du discours*, in Travaux de Linguistique, 1995, 29,125-M., 1992, *Les textes : types et prototypes*, Paris, Nathan Université.
- ARDELEANU, S.-M., *Analyse du discours- éléments de théorie et pratique sur la discursivité*, Editura Universității Suceava,2002.
- ARDELEANU, S.-M., *Repères et principes fondamentaux dans l'analyse du discours*, Editura Universității Suceava, 1997.
- AUSTIN, J.-L. 1962. *How to do Things with Words*, London, Oxford University Press. Traduction en 1970, *Quand dire, c'est faire*, Paris, Seuil.
- CHAROLLES, M., *Cohésion, cohérence et pertinence du discours*, in Travaux de Linguistique, 1995
- HALLIDAY, M.A.K.; HASSAN, R., *Cohesion in English*, London, Longman,1976
- KRIPKE, S., *La logique des noms propres*, Ed. Minuit, Paris, 1982
- MAINGUENEAU, Dominique, *Lingvistica pentru textul literar*, Editura Institutul European, Iasi, 2008
- THOMAS, Shirley, *Langue de spécialité, cohésion, culture et cohérence*, paru dans la Revue du Geras, vol.5-6,1994

FONCTIONNEMENT DE L'UNION EUROPÉENNE AU XXI^e SIÈCLE

prof. **Dana STAVROSITU**
Liceul Tehnologic Virgil Madgearu, Constanța

1.1 Institutions de l'Union Européenne

Les institutions de l'Union européenne sont les institutions qui régissent l'Union européenne. « Étant devenue une figure politique, économique et monétaire, celle-ci a besoin d'institutions dont le rôle est de défendre ses valeurs, ses objectifs, ses intérêts, ceux de ses citoyens et de ses États membres, et qui fonctionnent en étroite collaboration avec les gouvernements et les administrations de ceux-ci. »²⁸ Selon l'article 13 du traité sur l'Union européenne, ces institutions sont les suivantes : le Parlement européen, le Conseil européen, le Conseil de l'Union européenne (souvent appelé simplement « le Conseil »), la Commission européenne, la Cour de justice de l'Union européenne, la Banque centrale européenne et la Cour des comptes européenne.

Dans ce qui suit, nous présenterons une brève histoire et une synthèse des fonctions des institutions européennes.

« La plupart des institutions de l'Union européenne ont été créées en même temps que la CECA (Communauté européenne du charbon et de l'acier) dans les années 1950 et ont beaucoup changé depuis, notamment à cause du bouleversement de l'équilibre des pouvoirs entre le Conseil et le Parlement, d'abord favorable au premier, qui ont évolué vers une importance accrue du second. »²⁹ La Commission a eu souvent un rôle d'arbitre ou a fait pencher la balance entre ces deux institutions. Toutefois, la Commission est devenue avec le temps plus soumise au Parlement : celui-ci a provoqué la démission de la Commission Santer, le 15 mars 1999 et a imposé en 2004 un remaniement à la Commission Barroso qui était alors en train de se constituer. « La création et l'évolution des institutions, depuis les différents traités et accords, ont démontré que les étapes de la construction de l'Union européenne se sont déroulées sans objectif unique et clair. »³⁰ Certains, comme le journaliste Tom Reid du Washington Post, ont alors pu dire que « personne n'aurait délibérément conçu un gouvernement aussi complexe et dans lequel les pouvoirs sont aussi mal délimités que celui de l'Union européenne »³¹

Le 25 mars 1957 sont signés à Rome le traité instituant la Communauté européenne et le traité instituant la Communauté européenne de l'énergie atomique (Euratom) afin de créer un marché commun (la Communauté économique européenne) et de promouvoir la coopération dans le développement de l'énergie atomique. Ces communautés partageaient certaines institutions comme la Cour de justice et le Parlement, par contre elles possédaient chacune leur propre Conseil et Haute autorité qui prit à ce moment-là le nom de Commission. À cette époque, « le fonctionnement des institutions a été modifié par le gouvernement français qui se méfiait du supranationalisme et souhaitait limiter les pouvoirs des Commissions des nouvelles Communautés en donnant aux Conseils un rôle plus important dans la surveillance de l'exécutif européen. »³²

²⁸ www.touteurope.fr

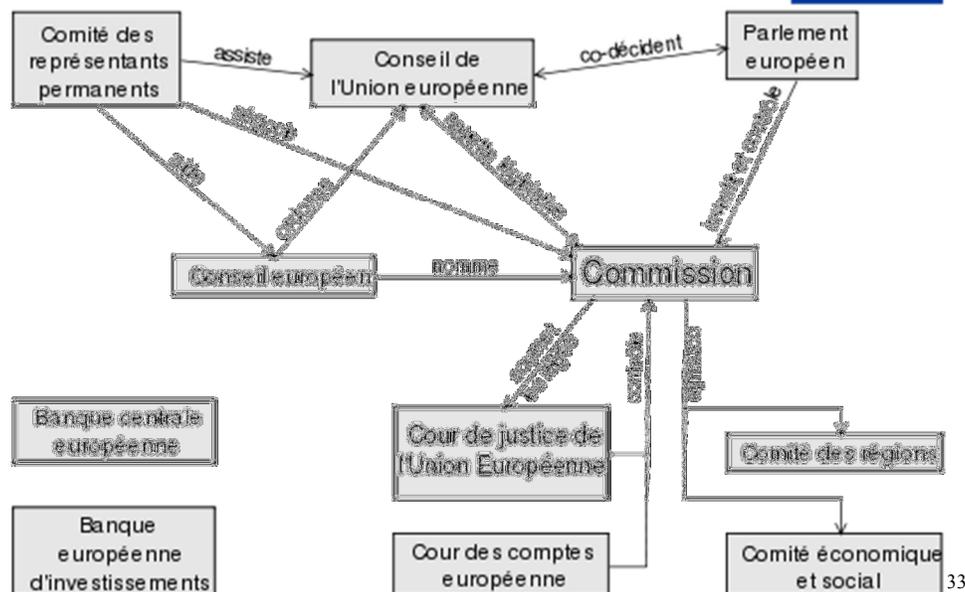
²⁹ Pierre Verluise, *Une nouvelle Europe. Comprendre une révolution géopolitique*, éd. Karthala, Paris, 2006, p. 112

³⁰ Ibidem

³¹ Robert Schuman, *L'Etat de l'Union: Rapport Scuman 2007 sur l'Europe*, éd. Lignes de Repères, Paris, 2007, p. 88

³² www.europe.gouv.fr

Institutions de l'Union européenne



« Le Traité de Lisbonne opère un certain nombre de changements à la structure institutionnelle de l'Union européenne. Conservant les principaux changements proposés par la Constitution européenne, il mène tous les domaines politiques (dont le budget) vers le système de la codécision (renommé *procédure législative ordinaire*), augmentant ainsi le pouvoir du Parlement. Le système de répartition des sièges au parlement est aussi changé. »³⁴

« La taille de la Commission (dont le nom officiel perd les termes « des Communautés européennes ») est réduite et inclut le Haut Représentant avec la nomination d'un Président plus dépendant vis-à-vis des dernières élections de l'Union européenne. Le Conseil des ministres adopte le vote à la majorité qualifiée. »³⁵ Il y a aussi quelques changements mineurs de configurations et quelques pouvoirs sont transférés au Conseil européen (voir ci-dessous). La Cour de justice des Communautés européennes devient la « Cour de justice de l'Union Européenne » quand il s'agira de se référer à l'institution juridique entière, tandis que la cour elle-même (en excluant le Tribunal de première instance) sera simplement appelée Cour de justice. Le Tribunal de première instance des Communautés européennes est rebaptisé « Cour générale », et des cours spécialisées pourront être attachée à cet organe par la législation...

1.2. Institutions politiques

« Il y a trois institutions politiques qui détiennent les pouvoirs exécutif et législatif de l'Union. Le Conseil représente les gouvernements, le Parlement représente les citoyens, et la Commission représente les intérêts européens. Le Conseil, le Parlement ou d'autre partie font

³³ www.touteurope.fr

³⁴ Pierre Verluise, *Fondamentaux de l'Union Européenne. Démographie, économie, géopolitique*, éd. Ellipses, Paris, 2008, p. 177

³⁵ Ibidem, p.178

une requête de législation à la Commission. »³⁶ La Commission fait alors une ébauche et la présente au Parlement et au Conseil, qui dans la plupart des cas doivent donner leurs accords. Bien que la nature exacte de ceci dépende de la procédure législative en usage. Une fois que c'est approuvé et signé par les deux chambres elle devient une loi. « La tâche de la Commission est d'assurer sa mise en œuvre dans les activités journalières de l'Union et d'amener devant la Cour de justice ceux qui les enfreignent. »³⁷ *Parlement*

« Le Parlement est le seul organe élu directement. Le Parlement européen partage les pouvoirs législatifs et budgétaires de l'Union avec le Conseil »³⁸. Le Président du Parlement (son porte-parole) est Jerzy Buzek (PPE), qui a été élu par le Parlement en 2009. Ses 736 eurodéputés sont élus tous les cinq ans par suffrage universel et siègent en fonction de leur appartenance politique. Ils représentent environ 500 millions de citoyens (la deuxième élection démocratique la plus importante dans le monde) et forme le seul organe directement élu de l'Union. Bien qu'il soit une des deux chambres législatives de l'Union, ses pouvoirs sont moins importants que ceux du Conseil dans certains domaines et il ne possède pas l'initiative législative. Cependant, il détient des pouvoirs sur la Commission que le Conseil n'a pas. Il est parfois considéré, par sa nature démocratique et ses pouvoirs grandissants, comme l'une des législatures les plus puissantes du monde.

Conseil européen

« Le Conseil européen est devenu une institution avec l'entrée en vigueur du traité de Lisbonne le 1^{er} décembre 2009. Il n'est pas composé des ministres mais des chefs d'États ainsi que du président de la Commission. »³⁹ Il se réunit quatre fois par an pour définir l'agenda politique de l'Union et donne une impulsion à l'intégration. Le Conseil possède son président permanent pour deux ans et demi. « Le Conseil européen a gagné en pouvoir exécutif tel que le pouvoir de désigner le président de la Commission et le Haut Représentant de l'Union pour les affaires étrangères et la politique de sécurité. « L'organe dans son ensemble a été décrit comme le plus haut corps politique de l'Union européenne. »⁴⁰

Conseil de l'Union Européenne

« Le Conseil de l'Union européenne (dont les noms informels sont le « Conseil » ou le « Conseil des ministres ») est un organe détenant les pouvoirs législatif et exécutif et est donc le principal organe décisionnel de l'Union »⁴¹. Sa présidence tourne entre les États tous les six mois, mais chaque présidence coopère avec deux autres présidences sur un programme commun selon le système du triplet. L'organe est différent du Conseil européen, qui est un organe similaire, mais qui est composé des leaders nationaux, cf. Conseil européen.

Le Conseil est composé de 27 ministres nationaux (un par État), cependant sa composition varie en fonction du sujet traité lors des réunions. Par exemple, lorsque l'agriculture est le sujet qui sera débattu, le Conseil sera composé des ministres de l'agriculture de chaque État membre. Ils représentent leur gouvernement et son responsable devant leur système politique nationaux. Les votes sont effectués soit à la majorité ou à l'unanimité avec un poids par vote dépendant de la population de l'État. Dans ses différentes formes ils partagent le pouvoir législatif et budgétaire avec le Parlement, et conduit aussi la coopération des deuxième et troisième piliers : la politique étrangère et de sécurité commune et la coopération policière et judiciaire en matière pénale.

³⁶ Thomas Ferenczi, *L'Europe*, éd. J'ai Lu, 2004, Libro Document, p. 185

³⁷ Ibidem, p. 197

³⁸ Ibidem, p. 198

³⁹ Phillippe Moreau-Defarges, *Introduction à la géopolitique*, éd. Du Seuil, Paris, 1994, p. 103

⁴⁰ Thomas Ferenczi, *op. cit.*, p. 186

⁴¹ Ibidem, p. 187

Commission Européenne

La Commission est l'organe exécutif de l'Union. C'est un organe composé d'un représentant par État (actuellement 27) mais est organisé de façon à être indépendant des intérêts nationaux. « L'organe est à l'origine du droit de l'Union européenne et a le monopole de l'initiative législative au sein du pilier Communauté européenne. Il s'occupe aussi de l'activité journalière de l'Union à la tâche de surveiller l'application des lois et des traités (ce rôle lui confère le nom de Gardienne des Traités). »⁴²

« La Commission est menée par un Président qui est nommée par le Conseil (en pratique le Conseil européen) et approuvée par le Parlement. »⁴³ Les commissaires restent proposés par les États membres, en accord avec le Président, et doivent être approuvés par le Parlement dans leur ensemble avant que la Commission puisse prendre ses fonctions. L'actuel président est José Manuel Barroso (PPE), sa commission a été élue en 2004 et son mandat a été renouvelé en 2009.

« La politique de l'Union européenne (UE) se dessine distinctement des systèmes politiques nationaux. »⁴⁴ En tant que fusion supranationale d'États souverains, elle représente, à l'égard du domaine politique, une innovation historique étant à la fois intergouvernementale, supranationale et une démocratie parlementaire multipartite. Le Tribunal constitutionnel fédéral allemand a, pour la désigner, utilisé le néologisme *staatenverbund*.

« Dès la phase d'apparition du projet d'unification européenne, après la Seconde Guerre mondiale, les différentes conceptions, qui existent encore aujourd'hui, opposaient la notion d'un État issu de l'Union (les États-Unis d'Europe au sens de Winston Churchill) tandis que l'autre conception consistait plus en une confédération (l'Europe des patries au sens de Gaulles). Dans cette contradiction s'est formée la structure institutionnelle actuelle, sur la base de compromis établis entre les États membres. »⁴⁵

Les institutions politiques les plus importantes sur le niveau européen sont la Commission européenne, le Conseil de l'Union européenne (aussi appelée le « Conseil des ministres »), le Parlement européen, la Cour de justice de l'Union européenne et le Conseil européen. La Commission est un organe indépendant qui est obligé d'œuvrer dans l'intérêt de toute l'Union et détient essentiellement le pouvoir exécutif. Le législatif est principalement détenu par le Conseil dans lequel des ministres des États membres sont rassemblés et représentent les intérêts de leurs gouvernements respectifs ; et par le Parlement européen qui est élu directement depuis 1979 et représente donc la population européenne. « La jurisprudence à l'UE provient de la Cour de justice de l'Union européenne qui est politiquement indépendante. Enfin, le Conseil européen dans lequel, depuis 1969, les chefs d'État et de gouvernement des États membres se rencontrent lors de sommets réguliers - institués formellement depuis 1993 - et fixent et décident les lignes directrices de la politique de l'UE ». ⁴⁶

1.3. Institutions économiques

Banque centrale européenne

« La Banque Centrale et le Conseil européen deviendront des institutions avec les nouveaux Traités. La Banque centrale européenne est le second organe à devenir une institution. C'est la banque centrale de l'eurozone (les 16 États qui ont adopté l'euro) et

⁴² Thomas Ferenczi, *op. cit.*, p. 190

⁴³ Henri Mendras, *L'Europe des Européens*, éd. Gallimard, Paris, 1992, p. 87

⁴⁴ Ibidem, p. 88

⁴⁵ www.ec.europa.eu

⁴⁶ www.touteurope.fr

contrôle donc la politique monétaire dans ce domaine avec pour but de maintenir la stabilité des prix. »⁴⁷ Elle est au centre du système européen de banques centrales qui comprend toutes les banques nationales de l'UE. La banque est dirigée par les dirigeants des banques nationales et un président, actuellement Jean-Claude Trichet, qui est désigné par le Conseil. Ce pouvoir de désignation passera au Conseil européen. Dès le départ, la banque a été pensée de façon à être indépendante des influences politiques. Trichet a exprimé des préoccupations car transformer la banque en institution, pourrait selon lui réduire son indépendance.

Cour des comptes européenne

« La cinquième institution est la Cour des comptes européenne, qui, en dépit de son nom, n'a pas de pouvoir judiciaire. Elle vérifie que le budget de l'Union européenne a été correctement utilisé. »⁴⁸ La Cour rend un rapport d'activité pour chaque année fiscale au Conseil et au Parlement. Le Parlement l'utilise pour décider si elle doit approuver la façon dont la Commission utilise le budget. La Cour donne aussi des avis et des propositions sur la législation financière et les actions à l'encontre des fraudes.

C'est la seule institution qui n'est pas mentionnée dans les traités originaires, puisqu'elle a acquis ce statut en 1975. « Elle a été créée comme une institution indépendante à cause de la sensibilité en matière de fraude dans l'Union (l'agence antifraude, OLAF, est aussi bâtie sur cette indépendance). »⁴⁹ Elle est composée d'un membre par État désigné par le Conseil tous les six ans. Tous les trois, l'un d'entre eux est élu pour devenir président de la cour, poste actuellement détenu par Hubert Weber.

1.4. Institution judiciaire

Cour de justice de l'Union européenne

« La Cour de justice de l'Union européenne est l'institution judiciaire de l'Union en matière de droit de l'Union. Son rôle est d'assurer que le droit communautaire est appliqué de la même façon dans tous les États et de mettre fin aux disputes en matière légale entre les institutions et les États. »⁵⁰ Elle se subdivise en trois cours. La première, la Cour de justice, est composée de 27 juges (un par État) avec un président élu parmi eux (actuellement Vassilios Skouris). « Elle est devenue une institution puissante car le droit communautaire est supérieur au droit interne des États membres. »⁵¹ En 2001 elle a jugé que la Loi fondamentale allemande était illégale vis-à-vis des traités et qu'elle devait être révisée. Ceci dû au fait que les femmes ne pouvaient pas participer aux combats militaires.

La Cour de Justice est assistée par une chambre basse appelée Tribunal de première instance de l'Union européenne (TPI) et le Tribunal de la fonction publique de l'Union européenne est conçu pour réduire la charge de travail de la cour principale.

Actes et procédures : Un certain nombre de type de législation peut être fait. Le plus important est le règlement, une loi directement applicable dans son intégralité. Viennent ensuite les directives qui donnent des objectifs à atteindre dans un certain délai par les pays membres. Ces derniers utilisent alors leurs propres lois et procédures pour l'atteindre, ils ont donc une marge de manœuvre dans l'application de la décision sur eux. « Une décision est un instrument qui a trait à un groupe ou à une personne en particulier et qui est directement applicable. Les institutions peuvent aussi publier des recommandations et des avis qui ne sont que de simples déclarations non obligatoires. »⁵²

⁴⁷ Ibidem

⁴⁸ www.ue.2008.fr

⁴⁹ www.ec.europa.eu

⁵⁰ www.europarl.europa.eu

⁵¹ www.ue2008.fr

⁵² Ibidem

Pour accomplir ces actes, trois procédures sont possibles. Ils changent l'équilibre des pouvoirs entre le Parlement et le Conseil. L'avis conforme et l'avis simple donnent moins de contrôle sur la législation au Parlement prévoyant un système plus monocaméral centré sur le Conseil. Sous le système de la conformité, le Parlement doit seulement accepter ou rejeter la proposition. Sous le système de la consultation on demande au Parlement, et aux autres organes consultatifs, leur avis et le Parlement peut proposer des amendements mais il ne peut pas bloquer la proposition.

« Le système le plus couramment utilisé est celui de la procédure de codécision qui accorde un poids égal aux deux organes. Sous cette procédure, la Commission présente une proposition au Parlement et au Conseil. »⁵³ Ils envoient alors ces amendements au Conseil qui peut soit adopter le texte avec ses amendements soit renvoyer une position commune. La proposition peut être approuvée ou d'autres amendements plus précis peuvent être proposés par le Parlement. Si le Conseil ne les approuve pas, un Comité de conciliation est formé. Le Comité est formé par les membres du Conseil et un nombre égal de députés qui cherchent alors une position commune. Une fois qu'une position finale est trouvée, elle doit à nouveau être soumise au Parlement et votée à la majorité absolue.

1.5. Sièges des institutions

Bruxelles est le siège de plusieurs institutions, avec des débats sur le siège du Parlement. Les institutions ne sont pas concentrées dans une seule capitale : elles sont situées dans trois villes différentes, Bruxelles, Luxembourg et Strasbourg. « La disposition actuelle a été prévue en 1992 et attaché au Traité d'Amsterdam. Le Traité établit que la Commission et le Conseil serait basée à Bruxelles, la Cour à Luxembourg et le Parlement à Strasbourg. »⁵⁴ Toutefois certains départements de la Commission et certaines réunions du Conseil ont lieu à Luxembourg, tandis que le Parlement a son comité et fait certaines sessions à Bruxelles et son secrétariat à Luxembourg. Parmi les organes qui deviendront de nouvelles institutions se trouvent la Banque centrale qui est basée à Francfort-sur-le-Main et le Conseil européen qui est basé à Bruxelles (mais certaines réunions extraordinaires se déroulent ailleurs).

Bruxelles accueille la plupart des institutions ce qui en a fait un centre majeur de l'UE. En cela, ainsi qu'en tant que siège de l'OTAN a attiré plus de journalistes et ambassadeurs que Washington, D.C. « Cependant, l'accord faisant de trois villes les centres de l'Union est sujet à certaines critiques, notamment en ce qui concerne le Parlement (avec les déplacements réguliers entre Bruxelles et Strasbourg). »⁵⁵ Le parti Vert européen estime que cet accord coûte 200 millions d'euro et produit 20268 tonnes de dioxyde de carbone. Certains considèrent Bruxelles à cause de la présence d'autres institutions et d'autres groupes, tandis que Strasbourg est soutenue pour son importance historique pour l'unité européenne.

⁵³ Olivier Favry, *Tout savoir sur l'Europe*, éd. Ellipses, Paris, 2005, p. 56

⁵⁴ Ibidem, p. 60

⁵⁵ www.touteurope.fr

1.6. Les symboles de l'Union Européenne

« L'Union européenne est identifiée par des symboles »⁵⁶ :

- un drapeau : 12 étoiles or sur fond bleu forment un cercle en signe d'union. Le nombre de 12 est symbolique : invariable, il n'indique pas le nombre de pays membres, mais symbolise la perfection et la plénitude ;
- un hymne : l'Ode à la Joie, prélude du 4ème mouvement de la IXème symphonie de Ludwig van Beethoven. Dès 1972, le Conseil de l'Europe choisit ce thème musical comme hymne. C'est en 1985 que les dirigeants européens décident d'en faire l'hymne officiel de l'Union Européenne. Sans paroles, il doit transmettre les idéaux de liberté, de paix et de solidarité que souhaite diffuser l'Europe ;
- une fête : la Journée de l'Europe est célébrée le 9 mai, en souvenir de la déclaration Schuman de 1950, véritable point de départ de la construction européenne ;
- une monnaie unique : l'euro. Ratifié en 1992, le traité de Maastricht propose la mise en place d'une monnaie unique dans l'UE. Les pièces et billets sont introduits au 1er janvier 2002 dans les pays remplissant les conditions requises ;
- une devise : « Unie dans la diversité ». Elle apparaît officiellement pour la première fois en 2004, dans le traité établissant une Constitution pour l'Europe. Cette devise illustre la volonté de l'UE pour faire en sorte que les différentes cultures, traditions et langues des Européens soient un atout pour le continent.

BIBLIOGRAPHIE

- DALLOZ, Jacques, *La France et le monde depuis 1945*, éd. Armand Colin, Paris, 2002, coll. Cursus – Histoire ;
- KESSLER, Marie-Christine, *La Politique étrangère de la France*, éd. Presse de la Fondation Nationale des Sciences Politiques, Paris, 1999 ;
- MAGNETTE Paul, *Le régime politique de l'Union européenne*, Paris, Presses de Sciences Po, 2003 ;
- PACTET Pierre, *Les institutions françaises*, Presses universitaires de France, coll. « Que sais-je ? », Paris, 1998 ;
- PEYREFITTE, Alain, *Tout le monde a besoin d'une France qui marche*, éd. de Fallois/Fayard, Paris, 2000 ;
- QUERMONNE Jean-Louis, *Le système politique de l'Union européenne*, Paris, Montchrestien, 1998 ;
- REMOND René, *Religion et société en Europe : essai sur la sécularisation des sociétés européennes aux XIX^e et XX^e siècles, 1789-1998*. Paris, Collection Faire ;
- SCHNAPPER Dominique, *Qu'est-ce que la citoyenneté ?*, Paris, Folio Gallimard, 2000 ;
- SCHNAPPER Dominique, *Qu'est-ce que l'intégration ?*, Paris, Folio Gallimard, 2007 ;
- SCHUMAN Robert, *L'état de l'Union : Rapport Schuman 2007 sur l'Europe*, Lignes de Repères, 2007 ;
- SOUTOU, Georges-Henri, *L'Alliance incertaine. Les rapports politico-stratégiques franco-allemands 1954-1996*, éd. Arthème Fayard, Paris, 1996 ;
- TCHAKALOFF, Marie-France Christophe, *Les Grandes Étapes de l'organisation de l'Europe, 1945-1996*, éd. Presses universitaires de France, 1997, coll. Que sais-je ? ;
- VEDRINE, Hubert, *Les Mondes de François Mitterrand*, éd. Arthème Fayard, Paris, 1996 ;

⁵⁶ Ibidem

VERLUISE Pierre, *20 ans après la chute du Mur. L'Europe recomposée*, Paris, Choiseul, 2009.

SITOGRAFIE :

www.europe.gouv.fr

www.elysee.fr

www.europarl.europa.eu

www.diplomatie.gouv.fr

www.touteurope.eu

www.culture.gouv.fr

www.ec.europa.eu

www.gaullisme.fr

www.defense.gouv.fr

www.rpfrance.org

www.ue2008.fr

www.traitederome.fr

www.ena.lu

DE LA TÂCHE À L'ACTIVITÉ PASSANT PAR L'EXERCICE

prof. **Narcisa-Mariana TCACIUC**
Școala Gimnazială « Ion Creangă » Suceava

En premier lieu, le terme d'**exercice**, issu de latin **exercitium** : **exercice, pratique**, est aujourd'hui couramment utilisé. Par extension, le terme s'applique au matériel pédagogique : cahier d'exercices. Mais comment peut-on définir l'exercice en didactique des langues ?

L'exercice est : « un travail précis, avec un objectif spécifique, entrant dans le cadre d'une méthodologie, et destiné, soit à faire acquérir à l'apprenant un savoir ou un savoir-faire, soit à contrôler si ce savoir ou ce savoir-faire ont été acquis. Ce travail peut être d'ordre phonétique, lexical, grammatical ou discursif. » (Robert, 2008 : 86).

Tout simplement, c'est une activité langagière qui sert à exercer un domaine particulier. Par rapport aux notions de tâche et d'activité, l'exercice apparaît comme le plus contraint et le plus spécifiquement scolaire. Il est aussi considéré comme la tâche la plus éloignée de la vie réelle.

En deuxième lieu, on distingue le terme **tâche**, issu du latin **taxare** : **évaluer, estimer, taxer**. Son emploi était jusque récemment réservé au milieu de la recherche, mais grâce au CECRL et sa centralisation privilégiée, il est de plus en plus utilisé. « La tâche ne doit pas être nécessairement langagière. Elle peut relever un domaine **personnel** (téléphoner à un ami pour prendre des nouvelles), **public** (acheter un croissant), **éducatif** (jeu de rôle) ou **professionnel** (rédiger un e-mail au fournisseur). » (Robert, 2008 : 194)

Selon le CECRL, les tâches pédagogiques communicatives « visent à impliquer l'apprenant dans une communication réelle, ont un sens (pour l'apprenant), sont pertinentes (ici et maintenant dans la situation formelle d'apprentissage), exigeantes, mais faisables (avec un réajustement de l'activité si nécessaire) et ont un résultat identifiable (ainsi que d'autres, moins évidents dans l'immédiat) ».

Dans la pratique, la tâche responsabilise l'apprenant. En effet, pendant la réalisation de telle ou telle tâche, les apprenants ont plus de liberté en comparaison avec un exercice. Il s'ensuit que son évaluation est ainsi plus difficile. Comme nous avons déjà dit plus haut, les tâches exigent plus ou moins d'activités langagières, mais il est privilégié que les tâches amènent les apprenants à s'exprimer en langue étrangère et que les étudiants prennent un rôle actif pour arriver à un certain but. Il est important que la tâche soit signifiante, proche de vie réelle. Dans ce cas-là, on suppose que la motivation des élèves augmente. Ils doivent mobiliser toutes leurs compétences pour arriver à un résultat souhaitable.

En troisième lieu, la notion d'**activité** est aussi souvent utilisée et surtout grâce au CECRL (comme c'est le cas d'utilisation du terme tâche). Il faut constater que le CECRL ne voit pas une grande différence entre la notion de tâche et d'activité. On peut dire que l'activité est à mi-chemin entre exercice et tâche.

1. Typologie d'activités

Le meilleur entraînement de la langue cible, dans notre cas celui du français, se fait sans doute en milieu naturel, cela veut dire en France où dans un autre pays francophone. L'apprenant entre en contact avec des locuteurs natifs et il est parfois obligé de se débrouiller seul et de compter sur ses propres connaissances. Mais la réalité est toute autre. Les apprenants rencontrent peu de natifs et ne peuvent pas pratiquer le français comme il est souhaitable. Pour simuler le plus possible un milieu naturel, les enseignants utilisent des matériaux authentiques dans la communication scolaire.

Une question porte sur l'utilisation ludique de la langue. Le jeu en tant qu'outil pédagogique en classe de FLE, est une activité qui rend les apprenants capables de s'adonner entièrement à l'activité d'apprentissage, avec intérêt et enthousiasme. Utiliser le jeu dans l'apprentissage d'une langue apporte une perspective intéressante qui favorise la créativité et l'interaction. Il est considéré comme un instrument naturel de l'éducation. C'est un moyen qui permet aux enfants et surtout aux adultes d'oublier pour un moment la routine de la vie quotidienne. Grâce au jeu, les étudiants peuvent acquérir des connaissances linguistiques, mais aussi développer leurs habiletés et leurs compétences d'une façon aisée.

Selon les concepteurs du CECRL, le terme de tâche incorpore toutes les activités langagières, de la compréhension orale et écrite à la production orale et écrite. Les objectifs de tout programme d'apprentissage sont structurés autour de ces quatre grands types de compétences.

2. Activités de compréhension orale

La compétence de la compréhension orale est la plus difficile à acquérir, mais la plus indispensable. Dans des activités de réception orale l'apprenant : « reçoit et traite un message parlé produit par un / plusieurs locuteurs ». (CECRL, 2013 : 54)

Comprendre est la reconnaissance du sens d'un discours. La compréhension orale est donc la capacité d'accéder au sens à partir de l'écoute d'un énoncé ou d'un document sonore. Elle suppose la connaissance du système de prononciation ainsi que des règles linguistiques et socioculturelles. La compréhension orale met en jeu différentes stratégies permettant de favoriser l'écoute et la compréhension d'un grand nombre de messages, peu importe leur provenance, le débit et la voix de celui qui parle.

Selon l'intérêt qu'il présente, ce message fait l'objet de différentes écoutes :

- a) **écoute de veille** : l'auditeur n'est pas vraiment attentif sauf il y a un message qui l'intéresse (par exemple écouter la radio pendant qu'on est occupé à faire d'autres choses) ;
- b) **écoute globale** : l'auditeur veut comprendre la signification générale du message ;
- c) **écoute sélective** : l'auditeur cherche une information précise dans le message ;
- d) **écoute détaillée** : l'auditeur veut connaître tous les détails du message (par exemple apprendre une chanson).

En règle générale, on distingue deux types de discours. Premièrement, ce sont **les échanges en face à face**, les situations dans lesquelles l'auditeur est impliqué directement et sur lesquelles il n'a aucune prise. Par contre, la parole est accompagnée par les gestes et mimiques, ce qui peut aider à mieux comprendre. La compréhension orale peut être aussi favorisée par l'intonation, les pauses, les accents d'insistance, etc. Le locuteur a aussi possibilité de demander de répéter ou de préciser les propos. Deuxièmement, ce sont tous **les documents sonores**, comme **émission radio** ou **chanson**.

Apprendre à comprendre un document sonore, c'est avant tout apprendre aux élèves à **utiliser leurs connaissances** (nous développons la connaissance linguistique par la découverte de mots, de structures grammaticales...), à **utiliser des stratégies d'écoute** (par exemple de repérer les mots-clés) et à **distinguer les sons** (la découverte de différents registres et accents de langue). Avant l'écoute du document, il est nécessaire de donner aux apprenants une tâche précise à accomplir. Cela permet de repérer les informations demandées et de prendre des notes.

Les auteurs des manuels recommandent de faire écouter plusieurs fois le document sonore. Pour la plupart, nous effectuons la première écoute pour faire des hypothèses. Après la première écoute, pour aider les étudiants, l'enseignant peut demander de focaliser leur attention sur quelques éléments précis. La deuxième écoute sert à

vérifier leurs hypothèses et la troisième écoute, c'est-à-dire la dernière permettra de confirmer ou d'infirmer les hypothèses.

Voici des activités variées de compréhension orale :

- ❖ **écouter des annonces publiques** : renseignements, consignes, mises en garde, etc.
- ❖ **fréquenter les médias** : radio, télévision, enregistrements, cinéma ;
- ❖ **être spectateur** : théâtre, réunion publique, conférences, spectacles, etc.
- ❖ **surprendre une conversation**, etc.

Les documents sonores sont des émissions radiophoniques, des enregistrements audio, des chansons. Pour qu'un document sonore soit bien compris par les élèves, l'enseignant doit veiller :

- ✓ à l'accessibilité au sens du document présenté aux élèves en veillant à ce que la syntaxe et le vocabulaire soient adaptés à leur niveau réel ;
- ✓ au débit, c'est-à-dire, la vitesse utilisée pour dire un énoncé. Ceci joue un rôle très important dans la compréhension orale en ce sens que les élèves ne pourront comprendre le document lu ou enregistré que si la vitesse est normale (ni trop rapide, ni trop lente) ;
- ✓ à la qualité du son : la présence d'un bruit dans un document sonore ou un bruit produit au moment où l'enseignant lit le texte constitue un obstacle à la compréhension ;
- ✓ à la durée de l'enregistrement ou de la lecture du texte. La longueur d'un texte peut nuire à sa compréhension.

Les documents vidéo présentent l'avantage de mettre en œuvre les éléments non verbaux. Ils facilitent la compréhension. En visant des objectifs précis, **les textes oralisés** peuvent constituer un entraînement à la compréhension orale.

- **Le récit** peut, par exemple, cibler l'attention des élèves sur la chronologie des événements.
- **La description** permet d'affiner le travail de compréhension, puisqu'elle s'attache à détailler une situation, un lieu, une personne, etc.
- **Le compte rendu** favorise la capacité à présenter des faits de façon chronologique et à utiliser les temps appropriés.
- **Le texte argumentatif** permet de développer la capacité à organiser des idées, notamment grâce à l'emploi de connecteurs.

3. Activités de production orale

La production orale est une compétence très difficile à maîtriser dans l'apprentissage du FLE. L'oral, ce n'est pas seulement la langue. D'une part, il comporte aussi des éléments, comme le rythme, l'intonation, l'accent et d'autre part, les paramètres non linguistiques comme le langage corporel ou les gestes. L'objectif principal d'apprentissage de l'oral est de faire communiquer les apprenants de la manière la plus naturelle et la plus authentique.

L'oral pratiqué en classe de langue émane souvent d'une base écrite. C'est le cas des exposés oraux élaborés à la maison ou des mises en commun orales qui résultent de travaux en groupe et qui se font à partir de notes écrites. Ce type d'oral est appelé **écrit oralisé**.

Selon Courtyllon, nous pouvons classer chronologiquement l'acquisition d'une langue étrangère dans quatre étapes principales :

- ❖ **acquisition du lexique et de la phonétique** : (« étroitement associées puisqu'on ne peut se faire comprendre sans une prononciation plus ou moins correcte ») ;
- ❖ **acquisition de la syntaxe** : acquisition qui s'acquiert graduellement ;
- ❖ **acquisition de la morphologie** : qui « occupe un rang accessoire dans la transmission du message » ;

- ❖ **acquisition des registres de langue** : « en fonction des différents paramètres de la situation de communication ».

L'attractivité des cours est bien sûr influencée par l'activité et par la motivation des élèves. Si les étudiants participaient aux diverses discussions et menaient de vifs débats sur n'importe quel sujet, la pratique de l'oral porterait ses fruits. Malheureusement, les apprenants sont souvent plutôt passifs en classe, très peu d'apprenants prennent la parole spontanément. Il est parfois difficile de réussir à les faire parler. Au début des cours, les activités de production orale sont bienvenues. Les étudiants se mettent ainsi en ambiance française. L'enseignant peut les **activer** par **des questions** concrètes, par exemple sur les événements actuels, par le brainstorming traitant tel ou tel problème ou par exemple par l'écoute d'une chanson française. Pour pratiquer l'articulation et la prononciation, nous faisons souvent lire les élèves à haute voix.

Selon le CECRL les activités de production orale peuvent inclure :

- **les annonces publiques** : renseignements, instructions, etc. ;
- **les exposés** : discours dans des réunions publiques, conférences à l'université, sermons, spectacles, commentaires sportifs, etc. ;
- **la lecture d'un texte écrit à haute voix** ;
- **la rédaction d'un exposé** en suivant des notes ou commenter des données visuelles : diagrammes, dessins, tableaux, etc. ;
- **le jeu d'un rôle** qui a été répété ;
- **le dialogue spontané** ;
- **le chant d'une chanson** ;
- **la pratique théâtrale.**

4. Activités de compréhension écrite

Comment pouvons-nous définir l'écrit ?

Selon le *Dictionnaire actuel de l'éducation*, **l'écrit** signifie : « le domaine de l'enseignement de la langue qui comporte l'enseignement et l'apprentissage de la lecture, de la graphie, de l'orthographe, de la production de textes de différents niveaux et remplissant différentes fonctions langagières ».

De nos jours, nous évitons une lecture mot à mot. Bien au contraire, nous cherchons à transférer en langue étrangère des habitudes et des stratégies que l'apprenant maîtrise dans sa langue maternelle. Nous tentons de conduire le lecteur pour qu'il soit capable de construire le sens global, de dégager les idées essentielles. Le premier regard est consacré au texte sur le plan de son organisation. L'apprenant observe le titre (dont la lecture attentive peut révéler déjà de nombreuses informations), sous-titre, intertitre, éléments de typographie (caractères gras, italiques, majuscules, etc.), images ou photos. Purement et simplement, tout ce qui attire ses yeux. Dans cette phase, il ne lit pas en détail, mais il prend connaissance du document d'une manière générale. Depuis ce moment-là, le lecteur commence à lire le texte en abordant les éléments pertinents qui facilitent la compréhension. L'activité de compréhension orale est introduite par la consigne ou des questions. Donc, cela donne à l'apprenant des tâches précises à réaliser et ainsi l'aide à construire le sens. Il existe évidemment d'autres types de lecture classés selon les objectifs différents d'un lecteur, néanmoins le type de la lecture globale est souvent utilisé dans les méthodes d'enseignement du FLE.

La connaissance de types de textes est assez importante. Car ces connaissances préalables facilitent la construction du sens. Il existe différentes typologies textuelles, mais la plus connue est celle du linguiste suisse Adam qui distingue cinq schémas prototypiques des séquences **narrative, descriptive, explicative, argumentative, et dialogale**. Il y a d'autres

typologies qui dégagent par exemple le type **prédicatif** représenté par les bulletins météorologiques ou l'horoscope et le type **injonctif** qui se réalise dans les recettes de cuisine.

Selon les concepteurs du CERCL, parmi les activités de la compréhension écrite nous trouvons :

- **lire pour s'orienter** ;
- **lire pour information**, par exemple en utilisant des ouvrages de référence ;
- **lire et suivre des instructions** ;
- **lire pour le plaisir, etc.**

5. Activités de production écrite

Dans la théorie de la communication, **la production écrite** est : « une activité de production d'un texte écrit vue comme une intégration entre une situation d'interlocution et un scripteur dont le but est d'énoncer un message dans un discours écrit ». (Robert, 2008 : 174)

Dans l'écriture en langue étrangère, il est difficile d'atteindre le même niveau comme les natifs (après tout, c'est difficile dans l'apprentissage des langues en entier). Bien sûr, qu'ils rencontrent les difficultés eux-mêmes, mais pour les étrangers, c'est un vrai défi. Ils se heurtent aux plusieurs obstacles. Premièrement, ce sont **les difficultés linguistiques**, quant à la richesse du lexique et à la maîtrise de la langue en global. Ils ont aussi du mal à mettre en œuvre des stratégies de production du texte, ce qui se définit comme **les difficultés cognitives**. **Les difficultés socioculturelles** reposent sur des caractéristiques qui sont propres à chaque langue. Qu'est-ce que l'apprenant d'une langue étrangère peut faire pour s'améliorer et s'approcher le plus possible au niveau des natifs ? C'est surtout la lecture qui permet d'enrichir le vocabulaire, d'adopter la grammaire et bien sûr l'orthographe. Elle permet aussi de s'approprier les particularités socioculturelles de la langue cible.

Dans l'élaboration d'un texte, nous distinguons trois grands processus d'écriture. Au cours de l'étape de **la planification**, le scripteur récupère ses connaissances puisées dans sa mémoire à long terme, nécessaires à la production du texte pour élaborer un plan d'ensemble. Dans cette phase, il définit le contexte, fixe le but d'écriture et détermine à qui est le texte destiné. Puis, **la mise en texte** suit. Celle-ci correspond aux activités relatives à la rédaction elle-même. Finalement, **la révision** qui concerne la relecture et la réécriture. Le scripteur tente d'améliorer sa façon d'énonciation, éventuellement ses idées ou l'organisation du texte et corrige les erreurs qu'il est capable de diagnostiquer.

Parmi les activités de production écrite, nous trouvons, par exemple :

- **remplir des formulaires et des questionnaires** ;
- **écrire des articles** pour des magazines, des journaux, des bulletins, etc. ;
- **produire des affiches** ;
- **rédiger des rapports, des notes de service**, etc. ;
- **prendre des notes pour s'y reporter** ;
- **prendre des messages sous la dictée**, etc. ;
- **écrire des textes libres** ;
- **écrire des lettres personnelles ou d'affaires**, etc.

6. Activités d'interaction didactique

Dans les activités interactives, l'utilisateur de la langue joue alternativement le rôle du locuteur et de l'auditeur ou destinataire avec un ou plusieurs interlocuteurs afin de construire conjointement un discours conversationnel dont ils négocient le sens suivant un principe de coopération. L'interaction peut se faire face à face, en paires ou en groupe ayant des échanges

d'opinion, des discours professionnels ou au téléphone. L'interaction en paires permet aux apprenants de construire leurs savoirs.

Parmi les activités interactives nous trouvons, par exemple :

- ❖ **les échanges courants** ;
- ❖ **la conversation courante** ;
- ❖ **les discussions informelles** ;
- ❖ **les discussions formelles** ;
- ❖ **le débat** ;
- ❖ **l'interview** ;
- ❖ **la négociation** ;
- ❖ **la planification conjointe** ;
- ❖ **la coopération en vue d'un objectif** ;
- ❖ **la pratique théâtrale.**

Dans le cadre scolaire, les activités que l'enseignant propose sont très importantes parce qu'elles influent la motivation des apprenants qui commande du déroulement de la leçon et la proportion de leur assimilation.

BIBLIOGRAPHIE

- CUQ, Jean-Pierre : *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, Paris, CLÉ International, 2003 ;
- ROBERT, Jean-Pierre : *Dictionnaire pratique de didactique du FLE.*, Lassay-les-Châteaux, EMD S.A.S., 2008 ;
- Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues : Apprendre, Enseigner, Évaluer*, Paris, Didier, 2013.

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

prof. **Cristina VORNICEANU**
Colegiul Tehnic « Samuil Isopescu » Suceava

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

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

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

Patrick Charaudeau, professeur de sciences du langage à l'Université de Paris, affirme dans son « contrat de communication dans la situation classe » que tout acte d'enseignement / apprentissage dans une institution scolaire présente trois paramètres : les identités des partenaires, les finalités de chacun de partenaires et les rôles de ceux-ci. (*Le contrat de communication dans la situation classe : www.patrick-charaudeau.com/Le-contrat-de-communication-dans.html*). L'enseignant a un statut socio-professionnel public ou privé dans l'institution où il travaille. Ainsi, il est le représentant de l'Institution scolaire. Il a une *compétence de savoir* et de *savoir - faire* en relation avec la finalité du contrat et aussi, il a un savoir à transmettre et il sait le transmettre. L'élève a dans le système scolaire un statut d'*assisté* et il se trouve du point de vue de la compétence dans un état de *non savoir*. Il lui est attribué une qualification et une compétence. La qualification est qu'il doit apprendre parce que *cela est bon pour lui*. Il a aussi un « désir d'apprendre » ou un « désir de savoir » et une double compétence : d'*apprentissage* et de *compréhension*. D'*apprentissage*, s'il est apte à acquérir du savoir ; de *compréhension*, s'il a la capacité de comprendre ce que l'on va lui enseigner.

Le contrat suppose aussi des « finalités » de chacun des partenaires et ainsi l'enseignant est le *médiateur* entre le savoir de référence et l'élève joue ainsi le rôle de *guide*. Le savoir représente une « vérité » sinon elle n'aurait pas à être enseignée. L'élève s'inscrit

dans cette finalité en *travaillant*, c'est à dire en répondant aux recommandations de l'enseignant. Celui-ci va *évaluer*, va vérifier les résultats et va organiser le travail. Cette évaluation se fait par le moyen de *notes* ou d'*appréciations*. L'enseignant va capter l'attention des apprenants pour empêcher le refus, l'oubli, l'inattention et l'ennui. Quant à l'*élève*, sa finalité est d'*apprendre*, activité qui consiste à acquérir du savoir et du savoir dire ou à reproduire un modèle et de *prouver*, activité qui consiste à apporter la preuve de ce *savoir dire* en faisant correctement les exercices d'évaluation et en ayant un comportement conforme aux sollicitations de l'école. L'*intérêt* porté à l'enseignement joue ici un rôle important sans lequel l'enseignant perd un peu de son identité.

Le contrat suppose aussi des « rôles » pour chaque partenaire : le rôle de l'*enseignant* est de *présenter* les documents, les outils et les thèmes de travail. Il a aussi le rôle d'*explication*, de *description*, d'*évaluation*, de *questionnement*, et aussi le rôle de *présentation* des *consignes* de travail et le rôle de *correction* par notes et appréciations. De plus, il a le rôle de *justification* et de *valorisation* de l'objet de savoir et du programme pour faire les élèves apprendre, de *séduction* ou de *menace* formulés par divers actes de langage : paroles d'autorité, d'ironie, promesses, défis, provocations, félicitations et enfin, le rôle d'*explicitations*, manifesté à l'aide de récits, d'anecdotes et de traits humoristiques. L'*élève* a le rôle d'écoute (il doit produire les signes d'écoute), le rôle de *répétition* (il se doit de répéter des modèles de parole) et aussi le rôle de *répondant* (il faut qu'il réponde aux questions), de *répétition* (par quoi l'élève confirme qu'il a entendu et acquis un savoir dire) et de *questionnant* (questions portant sur l'objet de savoir qui indique l'intérêt porté à celui-ci).

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

Il ne faut pas associer « approche actionnelle » et « activité visible ». Dans les approches devenues déjà traditionnelles, « l'action » était considérée, par exemple, une mise en scène avec ardeur d'un jeu de rôle. Or, lire un livre peut être considéré très bien comme une « action » car notre élève peut être, en fait, en train de se préparer mentalement pour un entretien d'embauche. Par voie de conséquence, un apprenant roumain qui lit un livre en français, qui dit quelle heure il est à un moment donné, qui demande à son camarade français de lui prêter un stylo ou qui explique, cette fois-ci en roumain, à son frère les paroles de la chanson *La dernière danse* chantée par Indila, n'est pas moins « actif », n'agit pas moins qu'une personne qui est en train de ranger sa chambre ou de faire ses courses, des faits vus comme des « actions » par excellence.

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

Austin a groupé les énoncés en *constatifs* et *performatifs*, à partir de la division : *décrire / faire*.

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

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

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

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

Tableau des valeurs *illocutoires* des énoncés selon la situation de communication

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

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

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

Dans un autre ouvrage, *Sens et expression*, Searle analyse l'énoncé « Peux-tu me passer le sel ? » où le locuteur pose une question, marquée par la tournure interrogative de la phrase, il s'informe en fait, sur la capacité de l'interlocuteur de lui passer le sel. Mais, le locuteur n'accomplit cet acte, qualifié justement pour cette raison de *secondaire* que pour exprimer ce qui constitue le but *primaire* de son énoncé, autrement dit, pour accomplir son

intention *directive* : déterminer l'interlocuteur de lui passer le sel. Searle appelle, donc, *secondaire* l'acte qui représente le sens littéral de l'énoncé et *primaire* l'acte correspondant à son sens dérivé.

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

Un des principes de base de la perspective actionnelle, c'est « la prise en compte de l'action dans sa totalité ». Autrement dit, les activités langagières de réception, d'interaction et de médiation, sont accompagnées par des activités autres que langagières : des activités kinésiques, par exemple, comme manipuler des outils, déplacer une chaise ou une table ou des activités mimo-gestuelles : des grimaces, des sourires. Ainsi l'enseignant peut-il demander à ses élèves de décrire leurs états d'âmes qu'ils ont eus dans la matinée et d'essayer d'en nommer les causes. Ce sont des activités langagières qui dépendent d'autres activités intervenant dans l'action.

Un autre bon exemple est quand l'enseignant demande à ses apprenants d'interpréter une séquence d'un film récemment vu à la télévision ou au cinéma (par exemple, *Roméo et Juliette*, pour développer aussi la compétence interculturelle) après avoir prêté une attention particulière aux échanges verbaux et aussi à la mimo-gestuelle des acteurs (hochements de la tête, clins d'œil, etc.) ; une autre activité de ce genre est de demander aux élèves de décrire les sentiments d'une jeune fille tombée amoureuse au premier regard en écrivant une lettre de réponse à son amie, une activité du manuel *Limba franceza (L2), manual pentru clasa a XI-a de Groza, D., Belabed, G., Dobre, C., Ionescu D., Corint, 2008*. Si l'approche communicative met l'accent sur la communication, impliquant plus un effort d'imagination pour décrire mentalement la jeune fille Sophie tombée amoureuse au premier regard en insistant sur les sentiments éprouvés à ce moment-là (confusion, angoisse, joie, enthousiasme) et en faisant des descriptions fictives, dans l'approche actionnelle les apprenants sont placés dans le feu d'action, devant accomplir la description tout en prenant conscience de l'effet des énoncés qu'ils entendent, respectivement produisent. Dans l'approche communicative, l'apprenant se projette dans une réalité dont le décor lui est offert, tandis que dans l'approche actionnelle il agit dans son milieu, il parle à partir d'une situation qui lui est familière. Il va tout faire pour arriver au-devant et pour connaître de l'intérieur cette réalité qui répond à une mission qui lui a été confiée.

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

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

| | APPROCHE COMMUNICATIVE | PERSPECTIVE ACTIONNELLE |
|---------------|--|---|
| L'APPRENANT | - le récepteur du matériel nécessaire à l'activité | - le producteur du matériel : le C.D. avec le film |
| L'ENSEIGNANT | - animateur de l'activité | - le producteur d'un fichier terrain en présentant le film au vidéoprojecteur |
| TYPE D'ACTION | - simple ou centrée sur | - complexe, articulant actions |

| | | |
|------------------------------|---------------------------|-----------------------------------|
| | la production langagière | langagières et non langagières |
| LA RÉALISATION DE L'ACTIVITÉ | - dans la salle de classe | - en dehors de la salle de classe |
| LA PRISE DE RISQUE | - minime | - important |

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

BIBLIOGRAPHIE

- ALEMANNI, Laurence, GIRODET, Catherine, 2012, *Mobile, méthode de français*, Didier ;
 BAGLIETO, David, GIRADEAU Bruno, MAGNE Michaël, MISTICHELLI, Marion, 2011, *Agenda, méthode de français*, Hachette ;
 GROZA, Doina, BELABED, Gina, DOBRE, Claudia, IONESCU, Diana, 2008, *Limba franceză, manual pentru clasa a IX-a*, Corint ;
 AUSTIN, John Langshaw, 1970, *Quand dire, c'est faire*, Seuil, Paris ;
Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer, 2001, Paris, Didier ;
 JAKOBSON, Roman, 1963, 1973, *Essais de linguistique générale*, vol. I et II, Paris, Minuit ;
 SEARLE, John Rogers, 1972, *Les actes de langage (Speech Acts, 1969)*, Paris, Hermann.

Les auteurs

ANGHEL DANIELA, enseignante langue française au Lycée Économique "Ion Ghica" Bacau. Publications: Le fonctionnement de l'appareil énonciatif dans le discours journalistique (édition électronique – cd-rom, 2017), ISBN 978-973-0-23475-6. Rédacteur en chef de la revue ATTITUDE, ISSN 2559 – 4176 ISSN-L 2559 – 4176. **daniela_anghel@ymail.com**

BALTĂ SILVIA NICOLETA, enseignante de FLE 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 est l'auteur de plusieurs articles consacrés à la didactique du FLE et au vocabulaire chromatique en roumain et en français. Elle est animatrice de la plateforme IFprofs Roumanie (<https://www.ifprofs.org/>). E-mail : **silvia_balta@yahoo.com**

BARBU MARCELA- enseigne le français depuis 30 ans. Actuellement, elle est professeur de FLE à Colegiul Național Mircea cel Bătrân Râmnicu-Vâlcea, titulaire d'un master, évaluateur DELF DALF et secrétaire de l'Association Roumaine des Professeurs de Français-Vâlcea. Coordinatrice du dictionnaire 500 Words and Expressions of Pop Culture. Passionnée par l'écriture, elle est co-auteur du roman Esther et Xerxès paru en 2014 et auteur(e) du roman Midva publié en 2016 aux éditions EDILIVRE.

BĂDĂLUȚĂ PETRONELA DANIELA est licenciée ès lettres de la Faculté des Lettres de l'Université «Ștefan cel Mare», Suceava, la spécialisation roumain- français en 2007; professeur de français à l'École Gymnaziale de Reuseni/ commune d'Udești, département de Suceava, ayant 17 ans comme expérience professionnelle. En 2011, elle a obtenu le premier degré de l'enseignement. **danielabada@yahoo.com**

CORLADE DANIELA-ELENA, enseignante de français à Colegiul « Grigore Antipa » de Bacău. Elle est titulaire d'un diplôme de licence en français et en anglais et d'un master dans « Les sciences de la communication et de la langue ». Elle a écrit des articles sur l'importance de l'étude d'une langue étrangère. **corladedaniela@yahoo.ro**

DAVID EMILIAN-BOGDAN est enseignant de français à l' École Numéro 1, Iaslovăț. En 2006, il a obtenu le Diplôme de Master en *Théorie et pratique de la traduction* à l'Université „Ștefan cel Mare” de Suceava. Il est habilité à corriger les épreuves écrite et orales des examens DELF DALF pour les niveaux A1, A2, B1 et B2. En 2017, il a participé aux ateliers-formations « Nouvelles pratiques de classe et enseignement du français » pendant le Printemps de l'Innovation du Français, organisé à Suceava. **edavidbogdan@yahoo.com**

DONISAN ANCA est licenciée ès lettres de la Faculté de Théologie de l'Université de București la spécialisation théologie-français en 2001; professeur de français au Collège *Andronic Motrescu* de Rădăuți, département de Suceava, ayant dix-sept ans comme expérience professionnelle et 1^{er} degré. **anknissan@yahoo.com**

FODOR LUCIA OANA est enseignante de FLE au Lycée Vasile Lovinescu, Fălticeni Elle a obtenu le 1er degré en enseignement en 2014 avec l'ouvrage *Enseigner/Apprendre l'expression de la quantité dans la classe de FLE*. Elle a participé à plusieurs stages de perfectionnement en Roumanie et en France (Besancon, 2012). Elle a coordonné les élèves qui ont participé à des concours régionaux et nationaux.

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**

JUCAN VASILICA-LOREDANA, enseignante de français au Collège *Vasile Lovinescu* Fălticeni, licenciée ès lettres de la Faculté des Lettres de l'Université « Al.I.Cuza » de Iasi, en langues étrangères : espagnol-français. Titulaire d'un DEA en Théorie et pratique de la traduction- la langue française, à l'Université « Ștefan cel Mare », Suceava. **spoialaloredana@hotmail.com**

MIHOC MIHAELA AURA, enseignante de français au Collège National d'Informatique « Spiru Haret » de Suceava. Elle est titulaire d'une Maîtrise de Lettres Modernes, d'un Master Civilisations et Langues, Mention : Littératures, Cultures et Spiritualités à l'Université « Paul Verlaine » Metz, France. Elle a publié des articles dans la revue « La Lettre R » de l'Université « Ștefan cel Mare », dans les revues « Mozaic » et « Enseigner.fle ». Elle a écrit deux mémoires : « Gide et le modèle stendhalien » et « La représentation des écrivains dans *Les Voyageurs de l'Impériale* d'Aragon ». En 2011, le 11

novembre l'Université « Paul Verlaine » de Metz lui confère le grade de Docteur ès lettres. Elle a soutenu une thèse portant sur le sujet suivant : Barrès et la culture allemande (Littérature et philosophie). En 2013, elle obtient le 1^{er} degré en enseignement ; **auradolcianu@yahoo.fr**

MITITIUC-ŞVEICA LOREDANA GABRIELA, enseignante de français, elle a soutenu en février 2011 la thèse de doctorat ayant le titre *La spécificité de la traduction de l'œuvre de Tahar Ben Jelloun dans l'espace roumain* à l'Université « Ştefan cel Mare » de Suceava. Elle est titulaire d'un DEA en *Théorie et pratique de la traduction*. Elle a écrit de nombreux articles sur la traduction de la littérature maghrébine dans l'espace roumain. Elle a participé à plusieurs stages de perfectionnement dans le domaine de sa thèse de doctorat, parmi lesquels le stage à l'Institut Supérieur de Traducteurs et Interprètes de Bruxelles et le stage Comenius à l'Institut Lyon Bleu International de France sont les plus importants. **sveica76@yahoo.com**

MUREA IOANA, enseigne le français au Lycée « Dimitrie Cantemir » de Suceava. Elle a fini les études de L'Université de Suceava, la Faculté de Lettres- spécialisation français – roumain. Elle a réalisé les revues scolaires : « Bordeaux- la ville des 3 M », « A la découverte de l'Europe ».

PIESZCZOCH NICOLETA, est licenciée ès lettres de la Faculté de Géographie de l'Université « Stefan cel Mare » de Suceava, la spécialisation géographie-langue française en 2002. Elle a soutenu sa thèse de licence à l'Université « Stefan cel Mare » de Suceava, dans le domaine de la géographie. Le titre de son mémoire de diplôme est « Caracterizarea geografico-demografica si economica a orasului Siret ». Elle est enseignante de français au Collège Technique « Latcu-Voda » de Siret, département de Suceava depuis 2002. Elle a participé à plusieurs stages de perfectionnement : « La Mallette Pédagogique », à l'école « Ion Creanga », Suceava, 2004 ; « Techniques de classe », au Collège National « Nicu Gane », Falticeni, 2006 ; « Connaître le nouveau programme d'action communautaire dans le domaine de l'éducation », au Centre Culturel Français de Iasi, 2007 ; « La formation continue des enseignants à l'utilisation des instruments informatiques modernes dans l'enseignement efficace du français et l'évaluation au niveau européen des compétences linguistiques », au Collège National « Eudoxiu Hurmuzachi », Radauti, 2011. Elle a obtenu le 1^{er} degré en enseignement, en 2014, avec l'ouvrage « Enseigner la francophonie en classe de FLE ». Chaque année, depuis 2002, elle organise les concours « Kangourou » et les activités dédiées à la Fête de la Francophonie. **nicoletapiesciuc@yahoo.com**

SCINTEI ALINA est licenciée ès lettres de la Faculté des Lettres de l'Université « Babes-Bolyai » de Cluj- Napoca, en langues étrangères : français – anglais. Depuis 2002, elle est professeur titulaire au Collège Technique Radauti. En 2013, elle a eu le 1^{er} degré en enseignement. **alinacimp@yahoo.com**

STAVROSITU DANA, enseignante de français au Lycée Technologique « Virgil Madgearu » de Constanta. Elle est titulaire d'un Master « FLE et Plurilinguisme en espace européen » et du 1^{er} Degré en Enseignement.. Elle a écrit des articles sur la méthode audio-orale et sur la civilisation en langue étrangère – des activités didactiques en classe de FLE dans diverses revue francophones. Elle a participé avec ses élèves au concours de la Francophonie organisé par ARPF Bucarest et aux partenariats européens Comenius, Leonardo da Vinci, Jeunesse III . Elle est aussi collaboratrice à l'Alliance Française de Constanta. **danasvs@yahoo.com**

TCACIUC NARCISA-MARIANA est enseignante de français au Collège « Ion Creangă » Suceava. J'enseigne aussi l'anglais au Collège *Numéro 3* Suceava. J'ai suivi Le lycée « Petru-Rareș » Suceava, les spécialisations *Roumain – Français*. J'ai fini mes études à ce lycée en 2002. Puis, j'ai étudié à L'Université « Ștefan cel Mare » Suceava, les langues étrangères Le français et L'anglais depuis 2002 jusqu'à 2006. J'enseigne les langues étrangères, le français et l'anglais depuis 2006. **narcisa_tcaciuc@yahoo.com**.

TOMESCU OANA-RALUCA, enseignante de français au Lycée Théorique de Novaci, dans le département de Gorj. Licenciée ès lettres depuis 2007, par la Faculté de Lettres, Université de Bucarest, attirée par les livres et l'étude des langues en général. Elle a écrit des articles dans la revue des professeurs de langues étrangères -FIGES. Elle est membre de l'ARPF – Succursale de Gorj et elle s'occupe de la coordination du projet „ Le Moi face à la langue française,,. **tomescuoanaraluca@ymail.com**

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- saxone. **oanaitrifan@yahoo.com**

DES PRÉCISIONS CONCERNANT LA RÉDACTION :

1. Corps du texte – 12, Times New Roman, interligne simple ;
2. Les titres d'œuvres, de revues et de journaux seront en italique ; les titres d'articles – entre guillemets ;
3. Les signes de ponctuation (: ; ? !) doivent être précédés d'un espace insécable ;
4. Les mots étrangers seront marqués en italique ;
5. Les citations seront présentées entre guillemets français : « » ; celles plus longues de trois lignes – en retrait par rapport au texte ;
6. Les majuscules seront accentuées : À ;
7. Les tirets seront plus longs que les traits d'union ;
8. Les passages omis seront signalés par des points de suspension entre crochets : [...] ;
9. Les notes devront figurer en bas de page.
10. La bibliographie sera écrite à la fin de l'article.

Dans les deux derniers cas (notes et bibliographie) veuillez employer l'ordre suivant : Nom, Prénom, *Titre*, Localité, Maison d'Édition, collection (« »), année, page (p.).

Veillez ajouter une brève notice biobibliographique en français de vous mêmes (6-8 lignes au maximum) dans laquelle vous donnerez des informations sur vos coordonnées professionnelles, spécialisation(s), publications, adresse électronique, etc.

Pour le no.18, envoyez vos articles à l'adresse électronique :
irinalulciuc@yahoo.fr