

**REVUE DES PROFESSEURS DE FLE**

# **ENSEIGNER.FLE**



**16<sup>e</sup> année**

**no. 22**

**2022**

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

**COMITÉ DE RÉDACTION:**

Prof. Mariana-Vica CIUPU  
*Inspectoratul Școlar Județean Suceava*

Prof. Briana BELCIUG  
*Liceul Tehnologic „Iorgu Varnav Liteanu”, Liteni*

Prof. Bianca-Elena GVINDA  
*Colegiul Tehnic de Industrie Alimentară, Suceava*

Prof. Cristina-Maria HETRIUC  
*Colegiul National “Mihai Eminescu”, Suceava*

**2022 © Enseigner.fle**

**Revue des professeurs de FLE no.22, novembre 2022**

**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 FRANCOFONI (ARPF)

SUCURSALA SUCEAVA

INSPECTORATUL ȘCOLAR JUDEȚEAN SUCEAVA

# ENSEIGNER.FLE

Revue des professeurs de FLE

Suceava, 2022

## SOMMAIRE

**AVANT- PROPOS : Georgiana UNGUREANU, Être professeur(e) de français, à quoi bon ? // p.5**

### I. STRATÉGIES DE CLASSE

**Petronela-Daniela BADALUTA, Projet d'activité didactique - L'adjectif numéral ordinal // p.7**

**Daniela Simona BUZERA, Projet d'activité didactique – Qui suis-je ? // p.13**

**Corina CONTESCU, L'enseignement en ligne // p.16**

**Aura MIHOC, Projet d'activité didactique – Le film en classe de FLE : Dilili à Paris // p.20**

**Anamaria MUNTEANU, La politesse en classe de FLE // p.29**

**Adriana SIMA, Les actes de parole par des jeux théâtraux dans l'apprentissage du français // p.34**

**Cristina-Maria VOITIC, Projet d'activité didactique – A la découverte de la ville // p.42**

### II. EXPÉRIENCES PÉDAGOGIQUES

**Manuela CONDURACHE, La francophonie aujourd'hui // p.52**

**Marieta PAVEL, Rodica CALOTA, Une idée insuffisamment argumentée n'est qu'un évangile épistémologique // p.58**

**Nicoleta PIESZCZOCH, Le projet etwinning « Demain, ma ville » // p.64**

**Carmen Lăcrămioara PORA, Le projet etwinning « Ma vie d'ado » // p.66**

### III. ÉTUDES THÉORIQUES

**Daniela ANGHEL, Etude sur le langage – instrument de l'énonciation // p.70**

**Margareta BINEATA, Approches pédagogiques de la chanson // p.82**

**Lavinia BOB, Objectif pédagogique versus compétence // p.86**

**Raluca Elena COLTUNEAC, Les facteurs qui contribuent au processus d'acquisition d'une langue étrangère // p.93**

**Doina MEDREA, L'idéal de beauté dans la peinture italienne de la Renaissance // p.96**

**Raluca Nicoleta POLOCOSER, La parlure québécoise // p.106**

**Florentina STANCIU, Méthodes et stratégies d'enseignement utilisées pour le développement de la communication orale en français // p.118**

**Les auteurs // p.123**

# AVANT-PROPOS

## ÊTRE PROFESSEUR(E) DE FRANÇAIS, A QUOI BON ?

Georgiana UNGUREANU

Liceul « Iulia Hasdeu », Bucarest

On a l'habitude de parler de la motivation qu'un prof doit transmettre et inspirer à ses élèves. Tout est affaire de motivation, on entend tout le temps et j'admets volontairement que c'est vrai. On parle ensuite du bien-être à l'école. Du bien-être de l'élève à l'école.

Mais la motivation des profs ? Mais le bien-être des profs ? Est-ce que ça nous dit (encore) quelque chose ? Est-ce que ça compte vraiment ? Et si oui, pour qui ?

Il y a actuellement en France un vif débat (vif, comme, d'ailleurs tous les débats en France) sur le mal-être des profs, sur leur solitude, sur les difficultés avec lesquelles ils doivent se confronter chaque jour, sur leur épuisement (burn-out).

Les professeurs roumains n'en sont pas épargnés, et pourtant ce n'est pas un sujet qui fait la une, ni même dans les publications des profs. On a du mal à admettre, et peut-être, même à comprendre, que la situation est compliquée, que le temps est dur, que l'heure est grave.

En tant que professeur de FLE dans un bon lycée de Bucarest, je me pose, hélas, de plus en plus souvent, cette question cioranienne : à quoi bon ? La vérité est que ce sont mes élèves qui me l'adressent, indirectement : pourquoi apprendre le français, me demandent-ils ? Nous n'en avons pas besoin, ajoutent-ils immédiatement. Nous parlons l'anglais, me communiquent-ils, avec emphase, nous l'apprenons depuis petits, nous avons passé tous les examens et obtenu toutes les certifications de langue anglaise, et alors, pourquoi faire un effort considérable pour apprendre une deuxième langue, parfois une troisième qui, soyons honnêtes, perd du terrain, au moins en Europe ?

Je suis toujours prompte dans mes réponses et comme j'anticipe, avec chaque génération cette question, je suis préparée : parce que connaître une nouvelle langue c'est connaître tout un monde, parce que connaître la langue française c'est encore connaître un monde magnifique, c'est savoir-vivre et c'est bien-vivre. C'est avoir des débouchées inespérées sur le marché du travail, c'est des études universitaires gratuites et de très bonne qualité, c'est la beauté et c'est l'élégance, c'est l'ouverture d'esprit. Je leur dit ça avec conviction et avec la passion de la prof qui est amoureuse de cette langue inépuisable et de ce pays fabuleux qui est la France.

Et pourtant !

J'ai lu, il y a quelques années, un article dans le quotidien *Le Figaro*, écrit par l'essayiste et professeur de philosophie Luc Ferry. L'article s'appelait *École: Comment faire boire l'âne qui n'a pas soif*? Ferry observait et soulignait dans cet article le besoin et le désir de plus en plus diminués que les élèves des lycées et des collèges français ressentaient par rapport aux savoirs que l'école peut encore leur transmettre. Il admettait, ensuite, que, malgré les efforts des théoriciens de l'école et des didacticiens, qui, parfois, proposent des études brillantes, les élèves

restent, dans leur écrasante majorité, au-delà du désir d'apprendre. Du moins de celui d'apprendre à l'école.

Il y a, ensuite, ce monsieur formidable, Boris Cyrulnik, neurologue et psychiatre français que je lis et suis avec grand plaisir, et qui constate, à son tour, que les enfants sont de moins en moins pétris par leurs parents, d'autant moins par l'école. Il serait question, de nos jours, dit Cyrulnik, d'une éducation qui passerait plutôt par les images qui « ont un pouvoir de façonnement émotionnel et intellectuel énorme » [...]. (Le Nouvel Observateur, no.2050,19/02/2004)

Les deux points de vue sont, sans aucun doute, basés sur des observations attentives et dûment qualifiées, sur une analyse fine de la société et des microsociétés que représentent les écoles, les classes des élèves et, ensuite, les familles.

La situation que ces deux spécialistes, venant des domaines quand même différents, présentent, est, certes, celle de la France. Mais, si on fait un exercice de lucidité, nous aussi, nous y sommes.

Alors, notre mission aujourd'hui, en tant que profs de français en Roumanie est-elle impossible ? Je ne sais pas, mais je pense que, plus que jamais il ne faut pas baisser les bras, il faut être là pour nos élèves qui ont envie d'apprendre le français et pour ceux qui n'ont pas du tout cette envie. Parce que, cette mission, lorsqu'elle réussit, quelle joie et quel bonheur ! Je ne veux pas parler de la déception et de l'amertume que l'échec, qui fait lui aussi, partie de notre métier, peuvent nous procurer.

Ce sont des pensées qui me préoccupent et que je veux partager avec vous. Et pour boucler, j'espère que j'ai répondu à la question du titre, même si, comme on conseille souvent nos élèves de nuancer, en préparant leurs examens DELF, la réponse n'est pas évidente.

# STRATÉGIES DE CLASSE

## L'ADJÉCTIF NUMÉRAL ORDINAL PROJET D'ACTIVITÉ DIDACTIQUE

Prof. **Petronela-Daniela BĂDĂLUȚĂ**  
Școala Gimnazială Reuseni - Udești

**Classe:** VIII-e

**Niveau :** A1-A2

**Titre de l'unité :** Hyper connectés

**Sujet de la leçon :** L'adjectif numéral ordinal

**Type de leçon :** Acquisition de nouvelles connaissances

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

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

### **Compétences spécifiques:**

- apprendre à utiliser de manière correcte l'adjectif numéral ordinal dans des phrases;
- produire des expressions ou des phrases simples, liés au thème de la leçon

### **OBJECTIFS :**

#### **Communicatifs :**

- repérer le thème de la leçon ;
- repérer dans les phrases indiquées l'adjectif numéral ordinal;

#### **Linguistiques :**

- reconnaître l'adjectif numéral ordinal;
- utiliser le numéral ordinal dans des situations de communication;
- écrire correctement le numéral ordinal qui correspond aux lettres;
- faire la différence entre le numéral cardinal et le numéral ordinal.

#### **Socio-culturels :**

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

#### **Organisation de la classe :**

- travail collectif
- travail individuel

**Matériel utilisé :**

- manuel ;
- portfolios ;
- fiche d'exercices ;

**Méthodes et procédés :**

- la conversation, l'explication, la problématisation, l'exercice (de complètement, de transformation, d'identification, de traduction)

**Déroulement de la leçon**

Étape / Durée	Déroulement	Rôle du professeur	Activité des élèves	Organisation de la classe	Matériel utilisé
<b>Phase 1:</b> <i>Mise en train</i> / 2 min.	Présentation du sujet de la leçon, des compétences et des objectifs	Salut, conversation situationnelle Explication du détail des objectifs	Écoute active des objectifs et des compétences.	Grand groupe	
<b>Phase 2:</b> <i>Activité de brise-glace</i> / 2 min.	Présentation de l'activité de brise-glace	Le professeur demande aux élèves de répondre aux questions: a) Comment ça va ? b) Quel jour sommes-nous aujourd'hui ?	Les élèves écoutent attentivement et ils répondent aux questions.	Grand groupe	
<b>Phase 3 :</b> <i>Mise en route</i> / 10 min.	Vérification du devoir à la maison, ex. 4/page 86 Vérification des connaissances antérieures: - les pronoms	Le professeur demande aux élèves de présenter leur devoir. Le professeur propose aux élèves de compléter les	Les élèves lisent les phrases et corrigent les fautes. Les élèves écoutent les consignes et donnent des	Travail collectif	-les exercices du devoir  -le manuel



	relatifs <i>qui</i> et <i>que</i>	propositions avec le pronom relatif convenable.	réponses orales.		
<p><b>Phase 4 :</b></p> <p><b>Mise en situation d'apprentissage</b> 7 min.</p>	Découverte des règles de formation de l'adjectif numéral ordinal	<p>Le professeur écrit au tableau noir les propositions suivantes :</p> <p><i>Voilà le Soleil et son cortège de huit planètes!</i></p> <p><i>La Terre est la troisième planète du système solaire.</i></p> <p>Il demande aux élèves de les traduire. Ensuite il présente la règle de formation de l'adj. numéral ordinal.</p> <p>Le professeur propose aux élèves de résoudre au tableau noir les exercices du manuel.</p> <p><b>1. Écris le numéral ordinal:</b></p> <p>Vingt-neuf, cinquante-cinq, trente et un, soixante-quatre, quinze,</p>	<p>Les élèves traduisent les 2 propositions. Ensuite ils écrivent dans leurs cahiers les exemples présentés.</p> <p>Les élèves travaillent l'exercice 2 oralement et l'exercice 3 par écrit.</p>	Grand groupe	-le manuel

		<p>cent, quarante, dix-huit</p> <p><b>2. Écris en toutes lettres:</b></p> <p>Nous habitons au 13<sup>e</sup> arrondissement</p> <p>Vous avez obtenu le 3<sup>e</sup> prix.</p> <p>Saint-Exupéry a vécu au 20<sup>e</sup> siècle.</p> <p>Il est arrivé en 12<sup>e</sup> position.</p> <p>Au concours, il a été reçu 32<sup>e</sup> sur cent.</p> <p>Ils montent au 4<sup>e</sup> étage.</p>			
<p><b>Phase 5 :</b></p> <p><i>Mise en situation de communication :</i> 23 min.</p>	<p>Renforcement des connaissances par l'exercice. Distribution d'une fiche d'exercices</p>	<p>Le professeur distribue aux élèves la fiche d'exercices et leur demande de lire les consignes et de résoudre les exercices proposés.</p>	<p>Les élèves lisent avec attention les consignes des exercices et essaient de les résoudre.</p>	<p>Travail individuel</p>	<p>- la fiche d'exercices</p>
<p><b>Phase 6 :</b></p> <p><i>Évaluation /</i> 5 min.</p>	<p>Évaluation de la performance</p>	<p>Le professeur vérifie les réponses Remarques et suggestions</p>	<p>Les élèves lisent leurs réponses.</p>	<p>Grand groupe</p>	
<p><b>Phase 7 :</b></p> <p>Devoir à la maison / 1 min.</p>	<p>Explication du devoir à la maison</p>	<p>Le professeur propose comme devoir l'exercice 5 du</p>	<p>Les élèves écoutent la consigne et l'explication du</p>	<p>Grand groupe</p>	<p>- le manuel</p>

		manuel: Lina et moi, on habite dans le même immeuble, mais à des étages différents: moi au 4 <sup>e</sup> et elle, au 9 <sup>e</sup> . Ce château a été bâti au XVI <sup>e</sup> siècle. Aujourd'hui, on est le 1 <sup>er</sup> mars. Victor s'est classé 5 <sup>e</sup> à un concours de reportages.	professeur.		
--	--	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------	--	--

### Fiche de travail - Le numéral ordinal

#### 1. Écris le numéral ordinal correspondant:

Cinq -

deux-

Douze -

vingt et un -

Vingt -

dix-huit -

Trente-trois -

un -

#### 2. Complète en écrivant les nombres ordinaux:

a. Aujourd'hui, nous sommes le ..... (2) mai.

b. C'est ma ..... (1) leçon de piano.

c. Ma boutique de vêtements préférée se trouve dans le ..... (9) arrondissement.

- d. Le ..... (5) est un quartier que j'aime beaucoup.
- e. C'est la ..... (4) fois que je passe cet examen.
- f. Nous sommes au ..... (XXI) siècle.
- g. C'est le ..... (76) exercice.
- h. C'est le ..... (99) épisode de ma série préférée.

**3. Relie les questions et les réponses:**

- |                           |                                          |
|---------------------------|------------------------------------------|
| a. Quel jour sommes-nous? | 1. Le quarantième.                       |
| b. Quel étage?            | 2. Le premier.                           |
| c. Quel arrondissement?   | 3. C'est la trente-troisième du livre.   |
| d. Quelle page?           | 4. J'habite le dix-huitième.             |
| e. Tu as gagné?           | 5. Non, je suis arrivé la deuxième.      |
| f. Vous êtes mariée?      | 6. Il célèbre son neuvième anniversaire. |
| g. Ton père va bien?      | 7. Oui, c'est mon deuxième mari.         |

**4. Écris les chiffres en lettres. Lis les phrases et traduis-les:**

Les 42 concurrents prennent le départ. Le 1<sup>er</sup> coureur file à 30 kilomètres à l'heure. Le 3<sup>e</sup> a abandonné. Le 4<sup>e</sup> passe devant. Le 8<sup>e</sup> et le 11<sup>e</sup> tombent. Quelle course! Au 2<sup>e</sup> tour, les spectateurs applaudissent pour les encourager. Au 12<sup>e</sup> tour, le 20<sup>e</sup> prend la tête. Il franchit la ligne d'arrivée. Il a bouclé les 15 tours du circuit à 30 kilomètres de moyenne.

**5. Choisis la bonne forme:**

- 1. Prenez la deux / deuxième rue à droite.
- 2. Elle habite au neuf / neuvième étage.
- 3. Aujourd'hui à l'école j'ai pris un dix / dixième.
- 4. Vous êtes la dix-huitième / dix-huit personne à me le demander.
- 5. J'ai trois / les troisièmes sœurs.
- 6. Jacques a gagné la septième / sept étape du Tour de France.

## PROJET D'ACTIVITE DIDACTIQUE : Qui suis-je ?

Prof. Daniela Simona BUZERA  
Scoală „Alexandru Stefulescu”, Targu- Jiu

Date: novembre 2011

Classe : la VII-ème

Sujet: **Qui suis-je ?**

Ressources:

Un rouleau de papier, des feutres en nombre suffisant, un rouleau de scotch

Objectifs de communication :

Objectifs généraux :

- douer les élèves d'instruments psycho-intellectuels pour fixer l'information ;
- développer la collaboration entre les élèves ;
- cultiver la disponibilité et la capacité créatrice des élèves ;
- permettre une prise de conscience des ressemblances et des différences entre les élèves ;
- mettre en place un climat de « non jugement » dans **le groupe**.

Objectifs opérationnels :

- mieux communiquer en français ;
- la fixation des connaissances par des jeux.

À la fin de la classe les élèves seront capables de :

- mieux se connaître ;
- jouer des rôles ;
- enrichir le vocabulaire.

Méthodes et procédés :

- La conversation d'orientation ;
- Les jeux en classe de FLE : **le blason** : Qui suis-je ?
- Le jeu de rôle ;

Ressources psychologiques :

- le développement du jugement logique, de la mémoire, de la patience ;
- Le développement de la créativité, de l'imagination.

Moyens illustratifs :

Le flip-chart ;

## Déroulement de la séquence

### Présentation générale

Le professeur présente aux élèves le jeu. Il dessine sur le flip-chart la maquette.

L'activité se compose de trois parties :

- la constitution du blason,
- la présentation au **groupe** de votre blason
- un échange à deux.

### Consignes

L'exercice se fait seul, en silence pour la 1<sup>ère</sup> partie

- Sur une feuille de papier, seul, en silence, vous dessinez un blason comportant 4 cases et un bandeau.
- Tout ce qui sera inscrit le sera sous forme de graphismes, sans vocabulaire ni signes verbaux.
- La valeur artistique des graphismes n'a pas d'importance dans cet exercice.

Dans la première case, en haut à droite, vous dessinez la personne que vous êtes.

Dans la deuxième case, en bas à droite, vous inscrivez vos attentes actuelles

Dans la troisième case, en bas à gauche, vous dessinez ce que vous n'aimez pas

Dans la quatrième case, en haut à gauche, vous mettez ce qui est important pour vous actuellement.

Dans le bandeau vous imaginez un titre pouvant constituer votre devise actuelle.

Vous avez le temps nécessaire à la constitution de votre blason.

Le professeur indiquera la fin de cette première partie.

### Déroulement

Le professeur veillera au silence, à réexpliquer les consignes, si besoin est, et à encourager; il jugera du moment où il lui paraît possible d'arrêter cette partie.

### Consignes et déroulement de la 2<sup>ème</sup> partie

#### Consignes

Chaque élève va afficher son dessin sur le mur, avec du scotch, où il veut.

Ensuite tout le **groupe** va se déplacer progressivement devant chaque dessin (visite du musée)

Chaque élève présente verbalement son blason au groupe en donnant les indications complémentaires qu'elle souhaite. Les autres écoutent dans un premier temps puis ne peuvent que poser des questions, et ne doivent porter aucune appréciation

#### Déroulement

Le professeur:

- Veillera à ce qu'il n'y ait pas de jugement porter sur les dessins (en renvoyant celui qui en ferait à ce que ce jugement signifie pour lui.
- Veillera à la gestion du temps de façon à ce que l'exercice ne traîne pas en longueur et que certains élèves n'aient plus la possibilité de présenter leur dessin.
- Il pourra pointer certaines caractéristiques qui se retrouvent ou diffèrent dans les dessins.

### Consignes et déroulement de la 3 ème partie

#### Consignes

Vous allez à la rencontre d'une autre personne, en fonction de ce qui vous a frappé lors de la présentation de certains blasons et vous échangez entre vous deux sur vos dessins  
Pour cela vous vous disposez dans la salle de façon à ce que chaque **groupe** gêne le moins possible le **groupe** voisin

#### Déroulement

Le professeur veillera à ce que les groupes se constituent et que personne ne reste en rade!

# L'ENSEIGNEMENT EN LIGNE

Prof. Corina CONȚESCU

Liceul Tehnologic „Clisura Dunării”, Moldova Nouă

## Des avantages et des inconvénients

Les nouveaux outils numériques ne cessent de se développer, notamment dans le domaine de l'enseignement. La période difficile qu'a vécue le monde entier, avec la pandémie mondiale du coronavirus n'a fait qu'amplifier ce phénomène. Voici les principaux avantages et inconvénients liés à cette forme d'enseignement en ligne.

### Les avantages des classes virtuelles

L'enseignement virtuel offre plusieurs avantages pour ceux qui le choisissent. La flexibilité est certainement le premier atout que l'on peut mettre en avant. En effet, grâce aux cours en ligne, l'apprenant a la possibilité de rester chez lui pour bénéficier de l'enseignement de son choix. Cela lui évite notamment d'organiser un déplacement physique sur le lieu du cours et donc de multiplier des frais de logement et de déplacement éventuellement engendrés par celui-ci.

L'heure de cours est également flexible pour les cours en individuel. Un simple accord avec le professeur pourra permettre de fixer l'heure de la leçon. Imaginez: vous pouvez désormais suivre un cours où et quand vous voulez ! Vous devenez le maître du lieu et du temps. Par conséquent, si vous avez peu de temps libre, ce système est probablement intéressant pour vous.

En ce qui concerne le contenu des formations à distance, il est le même qu'en présentiel. Les moyens numériques d'aujourd'hui nous permettent par exemple de faire visionner un document à toute une classe virtuelle. La qualité de la présentation reste identique, seules les manipulations de matériel pédagogique ne sont pas exactement les mêmes. Quant aux indices visuels, ils sont tout aussi pertinents dans un cours à distance.

### Les inconvénients des classes virtuelles

Bien sûr, les cours en ligne ne sont peut-être pas ce qu'il y a de plus adapté pour tout le monde. Pour commencer, suivre des cours d'anglais sur *Skype* ou *Zoom* peut paraître compliqué pour une personne qui n'est pas très à l'aise avec les nouvelles technologies. Sur ce point, il ne faut pas vous inquiéter, le fonctionnement des vidéos conférences est très simple. Une fois expliqué, vous ne devriez pas rencontrer de problèmes pour assister aux cours en ligne.



D'autre part, les leçons à distance peuvent éventuellement être perçues comme une expérience solitaire pour les apprenants. En effet, l'apprenant n'est pas seul car il reste accompagné, mais bien sûr la communication et les contacts avec les autres étudiants et le formateur dans le cadre d'un apprentissage en ligne restent virtuels. C'est un avantage en période de pandémie bien sûr, mais un inconvénient pour certaines personnes qui préfèrent les contacts réels.

Finalement, le meilleur moyen de savoir si ce mode d'enseignement vous convient serait certainement d'essayer de suivre un cours à distance pour voir par vous même si vous vous sentez à l'aise avec ce fonctionnement. Sachez qu'Odile Golliet, grâce à ses nombreuses années d'expérience, saura déterminer vos besoins et vous aider à progresser en anglais, aussi bien en présentiel qu'en ligne. L'important reste que le cours à distance, ou pas, soit bien conçu par le formateur !

La crise du coronavirus a-t-elle donné une impulsion à l'apprentissage en ligne ?

Je parlerais plutôt d'un changement pragmatique : de nombreux enseignants acquièrent de l'expérience en matière d'apprentissage en ligne. J'espère qu'il en sera tenu compte après la crise et que des mesures de formation continue seront offertes spécifiquement aux enseignants des écoles et des universités. En Espagne, les enseignants sont déjà depuis longtemps formés à utiliser des médias numériques grâce à des cours en ligne. Après la crise, au lieu de nous limiter à parler d'infrastructures et de plates-formes, nous devrions aussi nous occuper de manière intensive des compétences numériques des enseignants.

### **Qu'est-ce que Google Classroom ?**

*Classroom* : une plateforme collaborative pour l'enseignement à distance que j'utilise avec mes élèves au Lycée Technologique « Clisura Dunării ».

*Classroom* est une plateforme collaborative qui permet de distribuer les devoirs quotidiennement et de renvoyer aux enseignants son travail personnel.

*Google Classroom* permet de rationaliser les devoirs, de faciliter la collaboration et les échanges et rend l'enseignement plus efficace et plus pertinent. Les enseignants peuvent créer des cours, donner des devoirs et envoyer des commentaires. En outre, *Classroom* s'intègre parfaitement à d'autres outils *Google*, tels que *Google Docs* et *Drive*.

Les établissements scolaires et les organisations à but non lucratif bénéficient de *Classroom* en tant que service principal de *G Suite for Education* (*Google Drive, Docs, Sheets, Slides*) et de *G Suite* pour les associations, qui sont des applications gratuites. Les personnes qui disposent d'un compte *Google* personnel peuvent également utiliser *Classroom* gratuitement.

*Classroom* est composé d'outils gratuits d'aide à la productivité comprenant une messagerie, des éditeurs de *documents* et un espace de *stockage*. *Classroom* permet de gagner du temps, d'organiser ses cours et communiquer plus efficacement avec ses élèves.

Configuration aisée: les enseignants peuvent créer un cours, puis inviter des élèves et d'autres professeurs à y participer. La page « Travaux et devoirs » leur permet de partager des informations (devoirs, questions et supports).

Gain de temps : les enseignants peuvent créer des cours, distribuer des devoirs, communiquer et s'organiser, à partir d'une même interface.

Meilleure organisation les élèves peuvent consulter leurs devoirs depuis la page « À faire », le flux du cours ou l'agenda. Les supports de cours sont automatiquement enregistrés dans des dossiers *Google Drive*.

Communication et envoi de commentaires facilités : les enseignants peuvent créer des devoirs, faire des annonces et lancer directement des discussions. Les élèves ont la possibilité de partager des ressources avec leurs camarades et d'interagir dans le flux du cours ou par courriel. Les enseignants savent rapidement qui a terminé ou pas son travail. Ils peuvent noter et commenter les copies en temps réel.

Intégration d'applications familières : *Classroom* fonctionne avec *Google Docs*, *Agenda*, *Gmail*, *Drive* et *Forms*.

Abordable et sécurisé : gratuit pour les établissements scolaires, les associations et les particuliers, *Classroom* n'affiche aucune publicité et n'exploite ni vos contenus, ni les données des élèves à des fins publicitaires.

### **Des outils pour gagner du temps**

Ajouter les élèves en toute simplicité : les élèves peuvent s'inscrire à un cours avec un code.

Gérer plusieurs cours : vous pouvez réutiliser les annonces, les devoirs et les questions créés pour un autre cours. Partagez des posts avec plusieurs classes et archivez vos cours

Enrichir les devoirs : intégrez des supports dans les devoirs, par exemple des vidéos *YouTube*, des enquêtes *Google Forms*, des fichiers *PDF* et d'autres éléments *Google Drive*.

Créer des fiches d'exercices en un clic : joignez une fiche d'exercices à un devoir et créez une copie pour chaque élève d'un simple clic.

Personnaliser les devoirs : ajoutez des catégories de notes, des dates limites, des barèmes de notation et des thèmes à vos devoirs.

Réaliser des contrôles de fin de session et des sondages rapides : publiez une question à l'attention de vos élèves, puis affichez les résultats dans *Classroom*.

Centraliser les ressources : créez un thème pour les principales ressources afin que les élèves puissent en permanence accéder aux supports tels qu'une feuille d'inscription à vos heures de permanence le programme d'un cours ou un texte en ligne.

Aider les élèves à s'organiser : *Classroom* crée un événement *Google Agenda* pour chaque cours, dans lequel sont indiqués les devoirs et leurs dates limites. Les élèves peuvent également consulter les devoirs à rendre en un clic.

Aider les enseignants à s'organiser : examinez les travaux des élèves, y compris les devoirs, les questions, les notes et les commentaires précédemment ajoutés.

Personnaliser la notation : choisissez un système de notation, créez des catégories de notes et affichez toutes les notes d'un cours sur la *page Notes*.

Noter rapidement et facilement : vous pouvez trier les élèves, voir qui a rendu son devoir, ajouter des commentaires, attribuer des notes temporaires aux copies pour les communiquer aux élèves ultérieurement ou rendre les devoirs notés à tous les élèves en un seul clic. Vous pouvez aussi, dans l'application mobile *Classroom*, ajouter des annotations et des commentaires visuels sur les devoirs de vos élèves.

Il est possible d'organiser autant de cours que vous voulez. Chaque cours est attaché à un groupe d'élèves qui va suivre les enseignements et activités à faire. Les outils de communication permettent de publier des informations regroupées à un endroit et forment un fil de discussion pour une meilleure lecture des élèves. Une classe *Google Classroom* est construite sur la base d'un flux chronologique qui rassemble toutes les informations et tous les devoirs des élèves. Le flux s'organise automatiquement en fonction des dates de publication ou de planification des devoirs. Pour pouvoir utiliser *Classroom* avec des élèves au sein d'un établissement scolaire, ce dernier doit créer un compte gratuit : *Suite for Education*. Il appartient ensuite à l'établissement scolaire de sélectionner les services *Google* auxquels ses enseignants et élèves ont accès.

## **BIBLIOGRAPHIE**

Manderscheid , Jean-Claude, *L'enseignement en ligne*

Ries, Rebeca, *Google Classroom for teachers : an illustrative step by step*

# PROJET D'ACTIVITE DIDACTIQUE

## LE FILM EN CLASSE DE FLE : DILILI A PARIS

Prof. Aura MIHOC  
Școala Gimnazială Ipotesti, Suceava

**Date :** le 21 février 2022

**Classe :** VI-ème B

**Niveau :** A1.1

**Discipline :** Langue française

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

**Sujet de la leçon :** Le film en classe de FLE « Dilili à Paris »

**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 d'animation 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 *Dilili à Paris*
  
- **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

### DÉROULEMENT DES ACTIVITÉS

Phase/Etape /Durée	Déroulement	Rôle du professeur	Activité des élèves	Organisation de la classe	Matériel utilisé
<b>Phase 1 Mise en train de la classe/2'</b>	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	Grand groupe	

			du professeur		
<b>Phase 2</b> <b>Le contrôle des devoirs/5'</b>	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 „ Dilili à Paris”; chercher des informations sur le réalisateur, Michel Ocelot	Les élèves lisent leurs devoirs.  Les autres doivent intervenir si c'est le cas.	Grand groupe	Les cahiers
<b>Phase 3/ La vérification des connaissances antérieures/8'</b>  <b>Phase 4. Mise en situation de communication/5'</b>	Débat  Déroulement de la séquence vidéo avec son : la bande-annonce du film  <a href="https://www.youtube.com/watch?v=F9eNDKnHKrg">https://www.youtube.com/watch?v=F9eNDKnHKrg</a>	L'enseignant entame une conversation sur le film « Dilili à Paris». 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 « Dilili à Paris ».	Les élèves répondent oralement aux questions.	Grand groupe	
<b>Phase 5. Mise en situation</b>		En voyant la bande-annonce les élèves se rappelleront les moments importants du film. Alors, on posera des questions sur :	Les élèves travaillent sur la fiche n°1.		La fiche

3

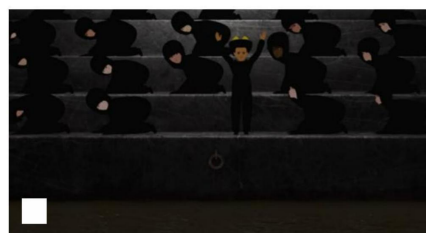
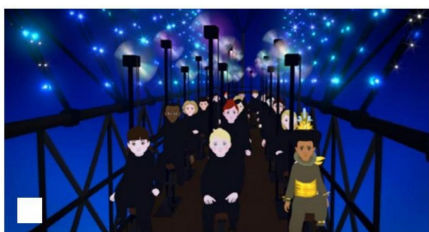
<b>d'entraînement/ Renforcement des connaissances / 10'</b>	Distribution d'une première fiche	- <b>les moments du film.</b> On reconstitue grâce à six images les grands moments du film (fiche de travail 1)	Les élèves répondent aux questions, écoutent les explications du professeur, notent sur la fiche de travail 2.	Grand groupe	de travail n°1
	Distribution d'une deuxième fiche	- <b>les personnages :</b> 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)		Sous-groupes	La fiche de travail n°2
	Distribution d'une troisième fiche	Trouvez les noms des autres personnages qui aident Dilili grâce aux indices et écrivez-les dans la grille. (fiche de travail 3)	Les élèves notent sur la fiche de travail 3.		La fiche de travail n°3

<b>Phase 6. Présentation de l'activité de production orale 5'</b>	Comprendre un dialogue du film	On regarde la séquence vidéo sans son (00:87) et on pose des questions sur :	Les élèves regardent la séquence vidéo et répondent oralement aux questions.	Grand groupe	
	Distribution d'une quatrième fiche de travail	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>la scène du film.</b> 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 remémoration. Ils doivent se rappeler à quel moment voient-ils la scène; à quel moment ont-ils entendu la chanson (fiche de travail 4)</li> </ul>	Les élèves travaillent sur la fiche n° 4.		
<b>Phase 7. Présentation de l'activité de compréhension de l'oral 8'</b>	Distribution d'une cinquième fiche de travail	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>comprendre la chanson</b> (Dites si les affirmations sont vraies ou fausses; corrigez ce qui est faux ..... ) (fiche de travail 5)</li> </ul>	Les élèves travaillent sur la fiche n° 5		
	Distribution d'une sixième fiche de travail: la transcription de la chanson	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>e repérage des mots</b> (fiche de travail 6 : Cochez dans le tableau les mots que vous avez entendus.</li> </ul>	Les élèves travaillent sur la fiche n° 6		
	Distribution d'une septième fiche de travail: la transcription de la chanson	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>la transcription</b> de la chanson (fiche de travail 7). Complétez les points par les mots qui manquent.</li> </ul>	Les élèves travaillent sur la fiche n° 7		

5

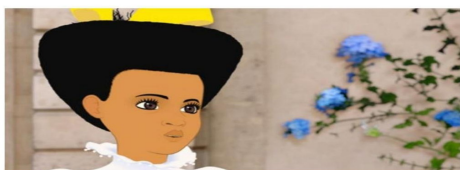
<b>Phase 8. Evaluation/6'</b>	Test d'entraînement à la compréhension de l'oral	Le professeur demande aux élèves d'écouter le document audio et de choisir la bonne réponse.  <a href="https://www.youtube.com/watch?v=FUee49UpvqM">https://www.youtube.com/watch?v=FUee49UpvqM</a>	Les élèves travaillent sur la fiche n° 8.	Activité individuelle	La fiche de travail n° 7
<b>Phase 9. Devoir à la maison 1'</b>	Distribution de la fiche <i>Devoir à la maison</i> : Faites des recherches sur la Tour Eiffel.	Le professeur propose aux élèves de travailler la fiche: „Devoir à la maison” et explique la consigne.	Les élèves prennent la fiche et ils écoutent attentivement les explications du professeur	Travail individuel	Cahiers de devoirs (La fiche: „Devoir à la maison”)

Fiche de travail 1  
 Reconstituez les grands moments du film et classez-les dans l'ordre chronologique.



7

Fiche de travail 2  
 Identifiez le nom des personnages et faites le portrait physique de chacun de ces personnages.



.....

.....



Fiche de travail 3

- a) Comment s'appellent les ennemis de Dilili ? Complète le titre et entoure la lettre de leur chef.  
b) Quel est leur but ? Que font-ils pour cela ? Qu'ont-ils de particulier ?



Fiche de travail 4

Regardez et écoutez bien la scène. A quel moment voit-on cette scène? A quel moment avez-vous entendu cette chanson ?\*



### Fiche de travail 5

#### Comprendre la scène

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

PHRASES	VRAI	FAUX	RECTIFICATION
a) Emma Calvé chante avec tout le monde.			
b) Dilili chante et danse avec les autres petites filles.			
c) Orel danse mais ne chante pas.			
d) Monsieur Lebeuf apparaît avec sa femme après la chanson.			

### Fiche de travail 6

Repérez les mots.

Cochez les mots que vous avez entendus.

- |                                  |                                     |                                  |
|----------------------------------|-------------------------------------|----------------------------------|
| <input type="checkbox"/> soleil  | <input type="checkbox"/> neige      | <input type="checkbox"/> fraises |
| <input type="checkbox"/> légumes | <input type="checkbox"/> fruits     | <input type="checkbox"/> bronzés |
| <input type="checkbox"/> chanter | <input type="checkbox"/> ensemble   | <input type="checkbox"/> danser  |
| <input type="checkbox"/> nuit    | <input type="checkbox"/> princesses | <input type="checkbox"/> rois    |
| <input type="checkbox"/> bébés   | <input type="checkbox"/> beautés    | <input type="checkbox"/> fous    |

### Fiche de travail 7

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

#### Transcription du dialogue :

Refrain: Le soleil et la pluie,  
Les fleurs et les fruits,  
Le jour et la nuit,  
Lui et lui,  
Elle et .....,

Refrain

.....et ....., eux et ..... ou ou ou ou

Ceux d'ici, de là-bas a a a a

Les bronzés, les nacrés é é é é

Et tous ensemble...

Refrain

Les sultans, les mendiants an an an an

Les valets et les rois a a a a

Les sorciers et les fées é é é é

Et..... ensemble...

Refrain

Les....., les papas a a a a

Les beautés, les ratés é é é é

Les....., les pépés é é é é Les savants et les fous ou ou ou ou

Les .....et les garçons on on on on

Les.....et les ..... an an an an

Et tous ensemble... Et tous ensemble...

Refrain

## Fiche de travail 8

**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 Michel Ocelot
  - C. une publicité pour le film « Dilili à Paris »
  - D. **clip réalisé spécialement pour soutenir le plaidoyer de l'UNICEF**

2. Dilili devient
  - A. une petite kanake qui mène une enquête sur des enlèvements mystérieux de garçons
  - B. messagère de l'UNICEF
  - C. la porte parole de toutes les femmes dans la lutte contre la famine
  - D. *un sujet de la maltraitance des femmes*
  
3. Selon Dilili, les filles :
  - A. ont droit de grandir
  - B. doivent se marier très jeunes
  - C. doivent bien travailler
  - D. n'ont aucun droit
  
4. L'UNICEF
  - A. apparaît pour la première fois dans les années 29
  - B. est adapté de la vieille série « Dilili »
  - C. c'est l'histoire d'une jeune fille
  - D. donne aux filles le pouvoir d'inventer l'avenir

## LA POLITESSE EN CLASSE DE FLE

Prof. Anamaria MUNTEANU

Liceul Tehnic « Latcu-Voda », Siret

*Techniques et procédés utilisés dans le procès d'enseignement/apprentissage des actes de paroles exprimant la politesse au niveau débutant*

Dans le procès d'enseignement-apprentissage des actes de paroles exprimant la politesse, l'enseignant peut recourir à de nombreux techniques et procédés, qu'ils soient modernes ou bien traditionnels. L'important est que les apprenants atteignent l'objectif proposé et qu'ils se débrouillent dans diverses situations de communication sans avoir crainte de prendre la parole en public.

L'activité de conversation n'est pas si simple, surtout dans une langue étrangère, que nous le pensions, car la compétence d'expression orale renferme deux autres compétences : *la compétence de compréhension* (c'est-à-dire la capacité de l'apprenant de comprendre les idées principales d'un discours oral) et *la compétence de production* (définie comme la capacité de formuler des avis sur un certain thème ou des réponses convenables à une situation spécifique de communication orale). Savoir des règles et les maîtriser (de lexique, de grammaire ou de phonétique) ne suffit pas, car les personnes qui participent à une conversation doivent aussi maîtriser les aspects socioculturels et situationnels, la compétence de communication consistant à l'adaptation de son discours à la situation, et non « à parler comme un livre » (Garcia-Debanco, 1999 :199).

Pour les didacticiens Cuq et Gruca « la didactique de l'oral propose des activités de production libre à partir d'une consigne de départ et qui sollicitent les opinions de l'apprenant, son engagement personnel et sa créativité afin de développer des véritables conduites langagières : décrire, raconter, justifier, convaincre, argumenter, exposer, etc. » (2012 : 183)

L'acquisition d'une bonne compétence d'expression orale est assez difficile parce que la situation de classe nous offre peu d'occasions de conversation authentique : l'enseignant pose toujours des questions dont il connaît déjà les réponses, ce qui n'est pas le cas lors d'une conversation réelle, spontanée. Dans la classe, l'enseignant joue le rôle de meneur et initiateur du jeu conversationnel. Ce qu'il dit ou qu'il fait servir à l'organisation de la classe, soit qu'il s'agisse d'information, de questions linguistiques, de correction ou même d'évaluation. Parfois, l'enseignant, répète et reformule une question, peu après l'avoir adressée aux apprenants, en se rendant compte qu'elle était trop difficile à comprendre ou incomplète et c'est pour cela qu'il n'a pas reçu la réponse attendue.

D'ailleurs, les réponses des apprenants sont quasi différentes de celles que nous obtenons habituellement au cours d'une conversation authentique. Le cadre rigide de la classe les y force : en général, les enseignants recommandent aux élèves de produire des phrases complètes (sans utiliser les possibilités d'ellipse, d'anaphore, etc.), ce qui n'est, d'après Dorina Roman, qu'une « manière d'expression artificielle ». De plus, si nous faisons attention à l'intonation des apprenants, nous observerions qu'elle est ascendante, ce qui est une preuve que l'apprenant demande et attend une réaction évaluative de la part de l'enseignant, qu'il parle afin d'être approuvé ou corrigé.

Il est, d'abord, recommandable d'essayer de connaître les apprenants, leurs motivations et leurs centres d'intérêt qui diffèrent d'une génération à l'autre pour travailler plus sur des sujets qui les touchent et pour choisir les meilleures stratégies et techniques.

Le devoir de tout enseignant est de créer, ensuite, un monde social dans la classe de telle manière qu'il développe l'imagination de ses apprenants en leur donnant des écrits dialogiques faciles, comme modèles, en leur formant petit à petit l'habitude de construire eux-mêmes des dialogues, en partant d'une idée directrice et d'un schéma général simple. Les apprenants doivent s'habituer, d'abord, avec les structures fréquentes de début et de clôture de dialogue, avec quelques actes de parole accompagnés des formules adéquates de politesse et avec quelques marqueurs pragmatiques. Il s'agit, pour résumer, d'une « initiation et d'un entraînement progressif à la réplique et de là à la textualité dialogique »<sup>1</sup>

Il est assez dangereux, donc, de donner comme tâche au niveau débutant (A1, A1+) et au niveau moyen (A2, A2+) un exercice d'expression orale basé sur l'improvisation, avant de les avoir en préalable mis en contact avec la forme dialogique spécifiquement française, avant de leur avoir fait lire/écouter des dialogues/ des textes construits à cette intention. L'enseignant devrait, tout d'abord, sensibiliser les apprenants à la conversation française en leur donnant des dialogues sur la vie quotidienne, des histoires, des chansons, des poèmes et des devinettes, des blagues ou des bandes dessinées faciles à comprendre et toutefois présentant des aspects du patrimoine culturel. Ce genre d'exercices s'est avéré très utile, surtout pour les débutants, mais l'enseignant devrait y renoncer assez tôt, car les dialogues stéréotypés, les micro-conversations construites dans un but didactique, ne feront qu'arrêter l'imagination et la créativité des apprenants. Il faut chasser l'artificiel de la classe de FLE. Par contre, une activité de groupe qui permette l'utilisation des actes de parole, enchâssés dans des échanges simples, sera recommandable. Les apprenants roumains reproduisent, dans une première étape, les sonorités entendues en insistant surtout sur les nasales et sur le « r roulé » qui n'existent pas chez nous. La deuxième étape est constituée par le passage de l'oral à l'écrit par l'établissement de la relation phonème-graphème. La production des énoncés qui correspondent à la situation dans laquelle l'apprenant est amené à parler vient en troisième.

---

<sup>1</sup> Roman, D. (1994), *La didactique du français langue étrangère*, Editura Umbria, Baia Mare

Puis, à partir de cette base, l'enseignant pourra diriger les apprenants vers l'expression libre et aussi libérée des contraintes didactiques auxquelles se heurtent la plupart d'entre eux.

Cette initiation à la conversation française sera faite graduellement, en fonction du niveau des apprenants. Ainsi, **au niveau débutant**, l'enseignant enseignera un français parlé, non pas celui de la rue, mais un français commun, courant, tout en évitant les rigueurs stylistiques du français soigné, littéraire. Les apprenants doivent acquérir quelques notions élémentaires de grammaire, de lexique, ainsi que des habitudes de parole suffisantes afin de pouvoir former des énoncés correctes, simples ou développés et de les prononcer correctement et à un rythme normal. Dans ce sens, l'écoute des chansons ou des histoires permettra aux apprenants de sentir la musique de la langue française : sons, type d'intonations, rythme.

Les sujets abordés à ce niveau font partie de l'univers familier de l'enfant : la classe, la famille, la nature, les activités auxquelles il participe, la météo, etc., toutes les leçons d'expression orale s'appuyant sur l'observation active de la part de l'apprenant qui sera mis en situation d'observer, de comparer, de lire ou d'écouter des choses capables de lui éveiller l'intérêt et la curiosité. Le but de ces activités est d'éveiller dans l'apprenant ses idées et le besoin de s'exprimer.

R. Damoiseau (1968) propose quelques types d'initiation à la conversation dans une langue étrangère qui nous servent, aussi de nos jours, de support :

- *Simple réponse, en écho, sans changement dans le verbe :*
  - Est-ce qu'il fait beau temps ? - Il fait beau temps.
  - On va en France ? – On va en France.
  - Part-il à Paris ? – Il part à Paris.
- *Question avec réponse négative :*
  - Est-ce que nous lisons « Le Petit Prince » ? – Non, nous ne lisons pas ...
- *La réponse qui contient un pronom de remplacement (les pronoms adverbiaux, par exemple) :*
  - On va au musée ? – On y va/ On n'y va pas.
- *Réponse en écho, avec changement dans le verbe et dans les pronoms (le passage de **vous** au **nous** /**je** et l'accord du sujet avec le verbe):*
  - Comment vous appelez-vous ? - Je m'appelle...
  - Quand êtes-vous partis ? – Nous sommes partis...

- *Questions posées pour le maniement des temps de l'indicatif :*
- Depuis quand apprenez-vous l'anglais ? – Nous apprenons...
  - *L'utilisation variée des temps et des modes :*
- Que ferait-on si un jour... ?
  - *l'utilisation des nombres : « EN » + nombres*
- Combien de cahiers avez-vous ? – J'en ai cinq.
  - *Réponses brèves, elliptiques, spécifiques à la langue parlée :*
- Chez qui achète-t-on de la farine ? – Chez l'épicier.
- *Conversation tournante :*
  - Où es-tu allé hier soir ?
  - Hier soir, je suis allé chez Monique.
  - Michel me dit qu'il est allé chez Monique hier soir.
- *Questions posées pour le maniement des formes verbales :*
  - Tu pars à la montagne ?
  - Non, je ne pars pas à la montagne.
  - Oui, je pars à la montagne.
- *Questions pour obtenir des réponses utilisant des articles partitifs, des pronoms adverbiaux, des pronoms personnels C.O.D et C.O.I :*
  - Qu'est-ce que vous achetez ? – J'achète du sel, du sucre, de l'huile et de la confiture.
  - On va au théâtre ? – Non, on n'y va pas.
  - Aimes-tu les roses ? – Oui, je les aime.
- *Structures interrogatives complexes :*
  - Pourquoi buvons-nous ? – Parce que nous avons soif/ Pour vivre...
- *Tournures habituelles afin de renforcer un jugement (les connecteurs pragmatiques) :*



- ✓ Il va sans dire
- ✓ D'une part...d'autre part
- ✓ Et en plus de cela
- ✓ De plus
- ✓ D'ailleurs
- ✓ Par contre
- ✓ Pourtant/cependant
- ✓ Tandis que, etc.

C'est ainsi que les enseignants peuvent préparer les bases linguistiques, mais aussi les bases pragmatiques qui serviront aux apprenants aux autres niveaux de la conversation.

Nous observons qu'il est assez difficile d'introduire toutes les modalités d'expression de la politesse, mais à ce niveau, il est nécessaire d'utiliser au moins les pronoms de politesse, le conditionnel pour demander quelque chose et les formules pour remercier, s'excuser et dire « s'il te/vous plaît », l'impératif. Les apprenants acquerront des mécanismes de langage et seront capables de communiquer de manière simple, à poser des questions et à répondre sur des sujets familiers ou sur ce dont ils ont immédiatement besoin, d'utiliser des expressions et des phrases simples tout en respectant les règles de la politesse.

#### **BIBLIOGRAPHIE :**

BÉRARD, Evelyne, *L'approche communicative, Théorie et pratiques*, Paris, Cle International, 1991

*CADRE EUROPEEN COMMUN DE REFERENCE POUR LES LANGUES*, Conseil de l'Europe, Les Editions Didier, Paris, 2001

CORNEANU, Sorana, *Cum să faci lucruri cu vorbe*, Pitești, Paralela 45, 2005

COSTE, D., « *Un Niveau-seuil* », *Le français dans le monde*, no.126, 1997

CRISTEA, Teodora, *Linguistique et techniques d'enseignement*, TUB, Bucuresti, 1984

CUQ Pierre Jean, GRUCA Isabelle, *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Grenoble, Presses Universitaires de Grenoble, 2002

## **LES ACTES DE PAROLE PAR DES JEUX THÉÂTRAUX DANS L'APPRENTISSAGE DU FRANÇAIS**

Prof. **Adriana SIMA**

Scoala gimnaziala nr.20/78, Bucuresti

L'approche communicative constitue un point central de l'enseignement des langues étrangères et spécialement du FLE parce qu'elle a pour objectif d'apprendre à communiquer dans une langue étrangère. Elle réside de plusieurs théories et d'entre eux on mentionne la pragmatique, où l'acte de parole a pris une place essentielle au sein de la didactique des langues étrangères. Mis en situation d'écoute, d'observation et d'agir ou de faire, l'apprenant développera, au fur et à mesure, des stratégies de compréhension à l'oral et à l'écrit.

Introduire les actes de parole dans le processus d'apprentissage du FLE permet à l'apprenant de s'exprimer dans des situations de communication. Partant de la prémisse que parler, c'est effectuer/faire un acte, l'enseignant doit faire comprendre aux apprenants que parler à autrui signifie qu'exercer sur lui une forme d'action mutuelle. Ce moyen d'action l'aide à établir des relations actives dans la classe et, plus tard, dans la société, il permet aux apprenants aussi de se débrouiller au sein de la classe et de participer à leur apprentissage, en étant capables de donner leurs avis, d'interroger, demander un renseignement sur un fait, se justifier, etc.

À l'heure actuelle, les élèves n'ont plus de patience, ils ne peuvent plus être capturés plus longtemps grâce à des activités basées sur des méthodes d'expositions. Ils ressentent vivement le besoin de bouger, de schématiser, de se voir délivrer des informations courtes, objectives, précises, qui ne conduisent pas à l'ennui. Le verbe qui décrit les élèves d'aujourd'hui et leur manière d'apprendre est de faire et de faire maintenant, rapidement.

Dans cette situation, l'enseignant doit adapter son style et proposer des méthodes basées sur l'action, sur le faire, qui mettent l'accent sur l'élève, l'élève qui met en pratique, joue, est actif et observe directement le fonctionnement des choses. Ainsi, le professeur doit utiliser dans le processus d'enseignement plusieurs types de communication : une communication authentique, une communication simulée à l'aide des éléments situationnels contraignants, la pratique d'une habileté pour développer la faculté de compréhension et d'expression, la pratique des éléments de langue (vocabulaire, grammaire et prononciation).

Introduire une manière ludique d'apprendre, c'est faire développer l'expression libre, pendant les simulations et les interactions réelles entre élèves, la créativité de type ludique, la réflexion et le courage d'agir. La ludicité peut avoir un grand impact social, elle peut aider à établir un bon rapport entre la langue et les utilisateurs, entre la situation de communication, même simulée, et ceux qui la mettent en pratique.

En outre, aujourd'hui, les étudiants se posent des questions, ils veulent savoir comment et pourquoi, ils sont curieux et n'hésitent pas à trouver de nombreuses informations relatives à l'espace culturel. En fait, il est recommandé de ne pas enseigner une langue étrangère sans tenir compte des éléments de culture et de civilisation, éléments concrets qui relient l'abstrait à la réalité, de parler (une interaction orale improvisée), de lire (pour la compréhension de textes écrits), d'écouter (pour une interprétation de séquences sonores), de systématiser (pour apprendre comment gérer les enseignements grammaticaux).

Ainsi, la ludicité privilégie le rôle de l'acteur social de l'élève et du professeur, dotés de la compétence de communication et d'un ensemble de savoirs, savoir-être et savoir-faire. Ceux-ci permettent, par le contrôle et par la mise en œuvre de moyens langagiers, de s'informer, d'apprendre, de se distraire, de créer, de faire, d'agir dans un environnement déterminé sans avoir l'impression de faire un effort.

Nous devons reconnaître que lorsque nous parlons d'éducation, d'école et de formation de l'être humain, dès le plus jeune âge, nous parlons, en fait, de la découverte, de l'acquisition et de la fixation des compétences nécessaires à la vie. Dans ce contexte, les éléments issus de l'art théâtral, de la formation des futurs acteurs, peuvent contribuer, précisément par le fait que, grâce à des exercices soigneusement sélectionnés et bien définis, à l'apprentissage efficace d'une langue étrangère, mais aussi au développement de l'enfant : le travail d'équipe, la capacité d'observer, de concentrer l'attention, l'imagination, le développement des sens, la mémoire, la maîtrise des émotions, l'intuition, la maîtrise des conflits, la liberté d'expression en public et la capacité à créer un dialogue, une scène. À travers des **jeux de théâtre ou de rôle**, en gagnant toutes ces disponibilités, les étudiants pourront s'intégrer avec succès dans l'univers dont ils font partie.

L'art du théâtre sert l'éducation précisément par le fait que ce n'est qu'avec l'aide du **jeu** si apprécié et aimé des enfants, en refusant les méthodes rigides d'enseignement-apprentissage, que le petit être humain peut devenir un adulte avec une histoire de vie réussie. À l'école, les activités ludiques n'ont pas pour objectif de créer des acteurs, mais de développer le futur adulte, de le découvrir, de mettre en valeur ses qualités, de le faire maîtriser dans les situations difficiles, critiques et de l'aider à développer son imagination et sa créativité, à la fois avec le nouveau vocabulaire et les notions de grammaire.

D'autre part, l'enseignant doit encourager les activités d'apprentissage créatives en assurant une ambiance scolaire permissive, sans critiques exagérées et en augmentant la confiance en soi des élèves qui agiront dans la direction souhaitée. Ainsi, se développera une série d'attitudes propices à la créativité et à l'expressivité des élèves, l'indépendance de pensée sera développée en encourageant leurs manifestations expressives-créatives. Les activités ludiques offrent à chaque enfant l'espace et la liberté nécessaires pour affirmer son individualité. Par le **jeu**, les enfants apprennent, expérimentent et participent activement. Le **jeu** implique un but et des règles claires que les participants prennent au sérieux, mais qu'ils ne perçoivent pas comme des obligations car l'expérience est agréable. Dans le jeu, l'élève découvre beaucoup de choses sur lui-même et sur le monde qui l'entoure, apprend les règles et le lexique, propose des idées sans être jugé et catégorisé comme bon et mauvais, idées qui sont le résultat de la créativité et de l'adaptation de chacun à la situation d'apprentissage offerte par le jeu, il découvre les mondes fictifs et le monde réel. Le jeu conduit à la construction et à la reconstruction continue des propres expériences des élèves, il déclenche une expérience consciente et active, les amenant à se rapprocher de la vérité et à aller au cœur des choses.

Nous proposons une version moderne de l'enseignement, sans que l'objet d'apprentissage devienne une routine, mais un acte de communication, qui relie tous les sujets d'apprentissage par la coopération et l'interaction. L'apprentissage est réalisé grâce à un effort commun, à travers une nouvelle construction, l'enseignement devenant un espace actif de confrontation et de dialogue, la communication étant réalisée en stimulant une interaction ou une intercommunication intensive et créative. À travers les activités proposées dans le troisième chapitre, nous mettons l'accent sur le développement des compétences communicatives, la création de situations communicatives qui stimulent un environnement d'interactivité.

En conclusion, nous plaçons pour une conception de l'enseignement-apprentissage inspirée des principes de la psychopédagogie humaniste contemporaine qui met l'accent sur l'apprentissage actif, sur le développement de l'être humain, un enseignement de la demande et de la stimulation du progrès individuel sous tous ses aspects, basé sur une motivation intrinsèque, sur le plaisir d'apprendre car le chemin est agréable. C'est pourquoi nous plaçons encore pour la valorisation du potentiel de la spontanéité de nos étudiants, comme ressort clé du processus d'apprentissage et de résolution de problèmes.

## Décrire

### Contenus

- compétences culturelles : l'expression de la tenue, activité de réception du texte
- compétences lexicales : lexique de la famille
- compétences linguistiques : l'adjectif possessif, le verbe „aller”
- compétences pragmatico-discursives : conversation, description
- compétences communicatives : jeu de rôle, interaction, actes de langage
- Niveau CECR: A1
- Temps: 3 heures

### Activité 1

Écoutez la vidéo « Ma famille » à partir du site

<https://www.youtube.com/watch?v=MFk9YmJv-jc> et répondez aux questions suivantes :

1. La chanson est une mélodie triste, gaie, classique ou ennuyante ?

.....

2. Dans la chanson est présentée :

- a. une voiture
- b. une famille
- c. un film
- d. un livre

### Activité 2

Réécoutez la chanson « Ma famille » à partir du site

<https://www.youtube.com/watch?v=MFk9YmJv-jc> et remplissez les trous en identifiant les mots manquants tout en précisant auquel champ lexical ils appartiennent :

Aujourd'hui je vais

Vous présenter à .....

Venez, suivez-moi!  
Tous le monde est dans la cuisine.  
Il y a .....  
et .....  
....., Nicolas.  
..... n'est pas là  
Elle est allée au cinéma.  
.....,  
.....  
Et....., Robert  
.....n'est pas là  
Ce soir elle chante à l'opéra.

**Activité 3**

Après avoir interprété la chanson « Ma famille » en vous servant du support sur le site « Ma famille » à partir du site <https://www.youtube.com/watch?v=MFk9YmJv-jc> et des fiches avec la transcription de la chanson, précisez le sentiment que vous éprouvez en chantant sur la famille. Pourrait-elle être votre famille ?

**Activité 4**

Lisez la transcription de la chanson « Ma famille » et cochez la case correspondante pour dire si chaque assertion c'est vrai ou faux, en marquant avec un V ou un F:

	ASSERTIONS	VRAI / FAUX
1.	Dans la famille présentée il y a neuf personnes.	
2.	Le père n'est pas là.	
3.	Le petit frère s'appelle Nicolas.	
4.	L'oncle s'appelle Raoul.	
5.	L'oncle est roux.	
6.	La tante chante dans un spectacle de marionnettes.	

7.	Tout le monde est dans le salon.	
8.	Tout le monde, sauf la sœur et la tante, dansent dans la cuisine.	

### Activité 5

Réécoutez la chanson « Ma famille » et précisez les traits physiques de chaque personne de la famille présentée :

1. Le père est petit / grand.
2. La mère a les cheveux lisses / les cheveux bouclés.
3. La sœur est grosse / mince.
4. Le petit frère est haut / court.
5. Le grand-père est jeune / vieux.
6. La grand-père porte des lunettes / porte un chapeau rouge.
7. L'oncle Robert est roux / blond / brun.
8. L'oncle Robert a une barbe et une moustache / une moustache.
9. La tante a les cheveux courts / les cheveux longs.

### Rappel lexical

Décrire un objet	Décrire une personne
- Comment est...? - Il/Elle est...	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Formes: rond(e), carré(e), ovale, rectangulaire</li> <li>• Dimensions: grand(e) ≠ petit(e), long (longue) ≠ court(e), gros (grosse), large</li> <li>• Couleurs: bleu (e), vert(e), gris(e), noir(e), blanc (blanche), rouge, jaune, rose,</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• grand(e) ≠ petit(e), blond(e) ≠ brun (e)</li> <li>joli(e), beau (bel), belle</li> <li>• intelligent(e), bon (bonne), calme, adorable, super, sympathique</li> <li>• Il a une barbe/ une moustache. Il/Elle porte des lunettes.</li> </ul>

## Activité 6

Imaginez que vous venez de rencontrer un martien. Dessinez-le et puis décrivez-le ! Est-il drôle ou effrayant ? Comparez les dessins !

### Rappel grammatical

#### Le verbe „ALLER”

#### La conjugaison au présent

Je vais	Je ne vais pas	Tu vas au cinéma?
Tu vas	Tu ne vas pas	Vas-tu au cinéma?
Il va/ Elle va	Il ne va pas/ Elle ne va pas	Est-ce que tu vas au cinéma?
Nous allons	Nous n’allons pas	Oui, je vais au cinéma.
Vous allez	Vous n’allez pas	Non, je ne vais pas au cinéma.
Ils vont/ Elles vont	Ils ne vont pas/ Elles ne vont pas	

#### Le futur proche

**ALLER (au présent) + verbe à l’infinitif** -  
pour exprimer une action proche dans le temps.

Exemple: Je **vais** vous **présenter** ma famille.

### Exercices

#### Exercice 1

Retrouvez dans le texte de la chanson les vers qui contiennent les formes du verbe „aller”. Précisez le temps et la personne. Donnez deux autres exemples avec les formes de ce verbe.

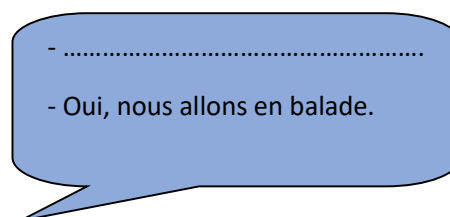
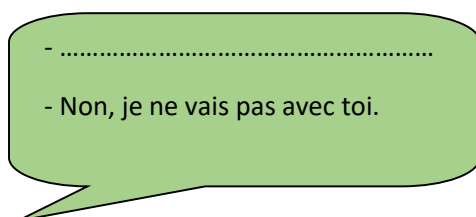
#### Exercice 2

Complétez les phrases avec les formes du verbe „aller” :

1. Jean et Louis ..... au parc.
2. Je ne ..... au spectacle.
3. Vous ..... nous montrer les photos de votre bébé.
4. Christine ..... à la piscine?
5. Non, nous ..... regarder ce film.

#### Exercice 3

Trouvez la bonne question pour chaque réponse, en utilisant les formes du verbe „aller” :



- .....  
- Non, il ne va pas vous montrer son livre.

- .....  
- Oui, elle va au parc avec nous.

### Rappel grammatical – Les adjectifs possessifs

	masculin		féminin	
JE	<b>MON</b> crayon	<b>MES</b> crayons	<b>MA</b> gomme	<b>MES</b> gommes
TU	<b>TON</b> crayon	<b>TES</b> crayons	<b>TA</b> gomme	<b>TES</b> gommes
IL/ ELLE	<b>SON</b> crayon	<b>SES</b> crayons	<b>SA</b> gomme	<b>SES</b> gommes
<b>!!! ma/ ta/ sa + voyelle ou h muet = mon/ ton/ son</b> Exemple: mon amie/ ton amie/ son amie				
La possession avec la préposition <b>DE</b> <b>De + voyelle/ h muet = d'</b> Exemple: C'est le livre <b>de</b> Clarisse./ C'est le livre <b>d'</b> Alex.				

#### Exercice 4

Exprimez la possession comme dans l'exemple :

Exemple: je – le crayon

J'ai un crayon.

C'est mon crayon.

1. tu – la gomme
2. Claire – les frères
3. il – la sœur
4. Pascal – le chien
5. je – les grands-parents
6. tu – le livre

#### Exercice 5

Exprimez la possession à l'aide de la préposition „de”, comme dans l'exemple :

Exemple : le bracelet – Nadine



C'est le bracelet de Nadine.

les crayons – Vivianne

Ce sont les crayons de Vivianne.

1. le père – Emma
2. les stylos – Marc
3. la raquette – Julie
4. les affaires – Alex et Agathe

### **Exercice 6                    MES AFFAIRES**

Présentez, tour à tour, vos affaires à la classe. Utilisez des modalités différentes pour exprimer la possession.

### **Exercice 7                    MIROIR MIROIR**

Devant la classe, deux par deux, les participants s'imaginent que l'un est le miroir et l'autre est la personne qui s'y reflète. Celui qui est le miroir décrit le reflet de l'autre (traits généraux, l'apparence du visage). Ensuite, ils changent le rôle. Puis, le jeu reprend avec d'autres équipes.

### **Exercice 8                    RETROUVE CELUI QUI...**

Un par un, un participant volontaire décrit un de ses copains devant la classe, sans préciser son nom. Les autres doivent deviner son nom. Qui est qui ? C'est marrant ?

### **Exercice 9                    C'EST MOI!**

Tous les participants dessineront une figure humaine sur une feuille de papier, une figure humaine d'un lui-même idéal. Puis, tour à tour, ils présenteront la description de ce „MOI” devant la classe.

### **Exercice 10    C'EST COMME ÇA QUE TU ES, C'EST COMME ÇA QUE JE TE VOIS**

En binômes, les participants font un portrait du coéquipier puis le décrivent devant la classe tel qu'ils voient. Les portraits peuvent être remis aux collègues, en souvenir.

## **PROJET D'ACTIVITE DIDACTIQUE : « À LA DECOUVERTE DE LA VILLE »**

Prof. **Cristina – Maria VOIȚIC**  
Școala Gimnazială „Acad. H. Mihăescu” Udești

**Classe :** VI<sup>e</sup> (L1)

**Niveau :** Débutants (A1 +)

**Titre de l'unité :** Unité 5 : „*À la découverte de la ville*”

**Sujet de la leçon :** Le présent à l'indicatif des verbes irréguliers sortir et voir

**Type de leçon :** Leçon d'enseignement / apprentissage / de communication

**Compétences générales :**

Compréhension de l'oral

Compréhension de l'écrit

Interaction orale / écrite

**Compétences spécifiques :**

1.2. L'identification de la signification générale des messages oraux courants, clairs et articulés rarement

2.4. La manifestation de l'intérêt pour la participation à l'échange verbal

3.1. L'identification des informations nécessaires des listes ou des textes fonctionnels simples

**Objectifs opérationnels :**

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

**a) Objectifs linguistiques :**

- d'identifier dans un document support (texte / document audio) les formes des verbes irréguliers usuels sortir et voir au présent de l'indicatif;

- de retenir et déduire la règle de formation du présent à l'indicatif de ces verbes irréguliers usuels.

**b) Objectifs communicatifs :**

- d'utiliser correctement les formes du présent à l'indicatif des verbes irréguliers usuels sortir et voir dans des exercices et dans des situations de communication proposés par le professeur / dans des phrases personnelles;

- de répondre oralement et par écrit aux exercices de la fiche de travail

**c) Objectifs socio-culturels :**

- de développer l'intérêt des élèves pour la langue française et la communication en français

**Supports utilisés :**

- le manuel scolaire
- les billets pour le moment brise-glace
- les fiches d'apprentissage
- les fiches de travail
- l'ordinateur portable
- le tableau noir

**Formes d'activité :** travail individuel, travail collectif (grand groupe), travail en équipes

**Méthodes et procédés didactiques :** la lecture, la conversation, l'explication, l'observation systématique, le jeu didactique, l'exercice oral et écrit, l'exploitation des documents audio (<https://www.youtube.com/watch?v=WDCOfECYppo> pour le verbe *sortir*, <https://www.youtube.com/watch?v=WDCOfECYppo> pour le verbe *voir*)

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

**Durée :** 50 min.

**BIBLIOGRAPHIE:**

- Le programme scolaire de langue française pour le VI-e, L1, 2017 (O.M. Nr. 3393 / 28.02.2017)
- Le manuel scolaire des Éditions Sitka, auteurs Alain Brouté, Dorin Gulie, Alicia Criado Pena, 2019
- Collectif, *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues*, Paris, Didier, 2005
- *Grammaire en dialogues*, Claire Miquel, Paris, CLE International, 2018

### Déroulement des activités

Phase / Durée	Déroulement	Activité du professeur	Activité des élèves	Organisation de la classe	Matériel utilisé
Phase 1 / 2 min.	Mise en train	Salut. Appel. Conversation situationnelle. Qui est le responsable de classe ? Quels sont les absents ? Quel jour sommes-nous aujourd'hui ?	Les élèves préparent leurs documents et répondent aux questions du professeur.	Travail collectif	
Phase 2 / 5 min.	Activité « brise-glace »	Le professeur présente l'activité « brise-glace ». <i>Questions :</i> Comment t'appelles-tu ? Quelle âge as-tu ? En quelle classe es-tu ? Quelle est ta couleur préférée ? Quel est ton sport préféré ? Quelle est ta matière préférée ? Quelle est la capitale de la France ? Quelle est la capitale de la Roumanie ?	Les élèves écoutent attentivement les explications du professeur. Chaque élève tire un billet et essaie de répondre à la question.	Travail collectif	Les billets contenant des questions

		<p>Quel est le monument-symbole de Paris et de la France ?</p> <p>Quelles sont les couleurs du drapeau français ?</p>			
<p><b>Phase 3 / 4 min.</b></p>	<p><b>Vérification du devoir à la maison</b></p> <p>– <b>Interaction orale</b></p>	<p>Le professeur vérifie le devoir à la maison.</p> <p>Le professeur corrige la lecture / la prononciation / les réponses des élèves.</p>	<p>Les élèves présentent oralement le devoir réalisé et corrigent les éventuelles fautes au tableau noir, si nécessaire.</p>	<p>Travail collectif</p>	<p>Les cahiers de devoirs des élèves</p>
<p><b>Phase 4 / 2 min.</b></p>	<p><b>Présentation du sujet de la leçon et des objectifs</b></p>	<p>Le professeur annonce le sujet et les objectifs de la leçon</p> <p>Il écrit le titre de la leçon au tableau noir.</p>	<p>Les élèves écoutent attentivement les objectifs et ils écrivent le titre dans leurs cahiers de classe.</p>	<p>Travail collectif</p>	<p>Les cahiers de classe des élèves</p>
<p><b>Phase 5 / 12 min.</b></p>	<p><b>Mise en situation d'apprentissage / Acquisition de nouvelles connaissances</b></p>	<p>Le professeur propose aux élèves d'écouter deux documents audio sur le présent des verbes <u>sortir</u> et <u>voir</u> et de répéter leurs formes au présent.</p> <p>Le professeur distribue aux élèves une fiche d'apprentissage contenant des phrases avec les formes au présent de l'indicatif des verbes irréguliers usuels <u>sortir</u> et <u>voir</u>.</p> <p>Puis, il fait la</p>	<p>Les élèves écoutent les deux documents audio sur les verbes <u>sortir</u> et <u>voir</u> et ils les répètent leurs formes au présent de l'indicatif.</p> <p>Ensuite, les élèves écoutent d'abord attentivement la lecture modèle réalisée par le professeur,</p>	<p>Travail collectif</p>	<p>Les documents audio sur les verbes proposés</p> <p><a href="https://www.youtube.com/watch?v=WDCOfECYppo">https://www.youtube.com/watch?v=WDCOfECYppo</a></p> <p><a href="https://www.youtube.com/watch?v=WDCOfECYppo">https://www.youtube.com/watch?v=WDCOfECYppo</a></p>

		<p>lecture modèle des phrases proposées.</p> <p>Ils leur demandent de les lire attentivement et d'identifier les formes de ces verbes au présent.</p> <p>Le professeur demande aux élèves de déduire et retenir la règle de formation du présent à l'indicatif.</p>	<p>ensuite, ils lisent eux-mêmes les phrases proposées et identifient les formes de ces verbes au présent.</p> <p>Enfin, ils essaient de retenir et de déduire la règle de leur formation au présent à l'indicatif (<i>radicaux + terminaisons</i>)</p>		Les fiches d'apprentissage
Phase 6 / 15 min.	<p>Mise en situation d'apprentissage – compréhension de l'écrit</p> <p>Renforcement des connaissances acquises</p>	<p>Le professeur invite les élèves à résoudre les exercices proposés dans les fiches de travail. Il guide les élèves, en leur offrant des suggestions afin de réaliser les exercices proposés dans les fiches de travail.</p>	<p>Les élèves résolvent oralement et en écrit les exercices proposés (compréhension de l'écrit).</p>	Travail par groupes	Les fiches de travail
Phase 7 / 4 min.	<p>Mise en situation de communication libre</p> <p>Utilisation des verbes <u>sortir</u> et <u>voir</u> au présent</p> <p>Renforcement de</p>	<p>Le professeur propose aux élèves de répondre oralement aux questions posées:</p> <p>a. <i>Tu sors avec tes amis ?</i></p> <p>b. <i>Tu vois des films au cinéma ou à la télé ?</i></p> <p>c. <i>Avec qui sors-tu</i></p>	<p>Les élèves répondent oralement aux questions posées par le professeur.</p>	Travail collectif et individuel	

	<b>connaissances</b>	<i>en week-end ? d. Vous voyez des émissions sportives ?</i>			
<b>Phase 8</b> / <b>4 min.</b>	<b>Évaluation formative</b>	Le professeur adresse aux élèves quelques questions portant sur le présent des verbes irréguliers.	Les élèves répondent aux questions posées du professeur.	Travail collectif	
<b>Phase 9</b> / <b>2 min.</b>	<b>Devoir à la maison. Explications.</b>	Le professeur donne comme devoir à la maison l'exercice 2, page 83, du manuel.	Les élèves écoutent attentivement les explications du professeur.	Travail collectif	Les cahiers de classe des élèves

### Activité brise-glace

#### Questions trouvées sur les billets tirés par les élèves:

- a. Comment t'appelles-tu ?
- b. Quelle âge as-tu ?
- c. En quelle classe es-tu ?
- d. Quelle est ta couleur préférée ?
- e. Quel est ton sport préféré?
- f. Quelle est ta matière préférée ?
- g. Quelle est la capitale de la France ?
- h. Quelle est la capitale de la Roumanie ?
- i. Quel est le monument-symbole de Paris et de la France ?
- j. Quelles sont les couleurs du drapeau français ?

**Fiche d'apprentissage**  
**(le présent des verbes irréguliers sortir et voir)**

Exemples	Consignes	Règle de formation
1. Je sors avec mes amis dans le parc. 2. Tu sors avec ta soeur en ville? 3. Il sort avec son ami Marc. 4. Nous ne sortons pas ensemble dimanche. 5. Vous sortez avec vos amis au cinéma? 6. Elles ne sortent pas avec moi.	1. Lisez attentivement les phrases proposées. 2. Identifiez et soulignez les formes des verbes <u>sortir</u> et <u>voir</u> au présent de l'indicatif. Traduisez quelques phrases. 3. Observez la manière de formation du présent de ces verbes. 4. Identifiez et reprenez les radicaux et les terminaisons du présent de ces verbes.	1. Le présent du verbe <u>SORTIR</u> se forme à l'aide des <b>radicaux</b> : - au singulier : ..... - au pluriel :.....
1. Je vois un film intéressant à la télé. 2. Tu ne vois pas ton ami dans la récréation. 3. Elle voit son frère sur le webcam. 4. Nous voyons une émission sportive. 5. Vous voyez une belle exposition? 6. Ils voient leurs amis chaque jour.		2. Le présent du verbe <u>VOIR</u> se forme à l'aide des <b>radicaux</b> : - au singulier : ..... - au pluriel :..... et des <b>terminaisons</b> : -                    - -                    - -                    -

**Groupe no. 1**

**Fiche de travail**

**I. Complétez avec les formes des verbes sortir et voir au présent de l'indicatif :**

1. Mes amis ..... la vie en rose. (*voir*)
2. Nous ..... ensemble au cinéma. (*ne pas sortir*)
3. Tu ..... avec ton amie Marie en ville ? (*sortir*)
4. Je ..... souvent avec ma copine. (*sortir*) (*souvent* = adesea)



5. Vous ..... cette émission à la télé ? (*voir*)
6. Elle ..... bien sans ses lunettes. (*ne pas voir*)

## II. Répondez :

1. – Tu sors avec ton ami en ville ?
  - Oui,
  - Non,
2. – Vous voyez cette émission sportive ?
  - Oui
  - Non,
3. – Il sort dans le parc ?
  - Oui,
  - Non,

## III. Traduisez les phrases :

1. Tu vezi un film interesant la cinema.
2. Noi nu ieșim împreună la muzeu.
3. Ei văd meciul pe stadion.

## Groupe no. 2

### Fiche de travail

#### I. Complétez avec les formes des verbes sortir et voir au présent de l'indicatif :

1. Je ..... des arbres en fleurs. (*voir*)
2. Vous ..... ensemble au musée. (*sortir*)
3. Ils ..... avec leurs cousins en ville. (*ne pas sortir*)
4. Elle ..... toujours avec sa soeur ? (*sortir*)
5. Tu ..... ce film au cinéma ? (*voir*)
6. Nous ..... cette exposition sur les plantes. (*ne pas voir*)

## II. Répondez :

1. – Tu vois ce film au cinéma?  
– Oui,  
– Non,
2. – Vous sortez ensemble?  
– Oui  
– Non,
3. – Elle voit des tigres au zoo ?  
– Oui,  
– Non,

## III. Traduisez les phrases :

1. Voi nu ieșiți repede din clasă.
2. Ea vede această expoziție în excursie
3. El nu vede emisiunea sportivă la televizor.

## Groupe no. 3

### Fiche de travail

#### I. Complétez avec les formes des verbes sortir et voir au présent de l'indicatif :

1. Je ..... avec mon amie Marie en ville. (*sortir*)
2. Vous ..... dans le parc de la ville. (*ne pas sortir*)
3. Ils ..... leurs amis chaque jour. (*ne pas voir*) (*chaque jour = zilnic*)
4. Le soir, elles ..... dans la rue. (*sortir*)
5. Tu ..... ce beau tableau? (*voir*)
6. Nous ..... le film d'aventures. (*ne pas voir*)

#### II. Répondez :

1. – Tu sors en ville?  
– Oui,

– Non,

2. – Vous voyez ces animaux?

– Oui

– Non,

3. – Ils sortent vite du laboratoire?

– Oui,

– Non,

### **III. Traduisez les phrases :**

1. El iese repede din laboratorul de chimie.

2. Noi nu vedem acest film polițist.

3. Tu nu ieși în oraș sâmbătă.

# EXPÉRIENCES PÉDAGOGIQUES

## «LA FRANCOPHONIE AUJOURD'HUI »

Prof. **Manuela CONDURACHE**

Collège Nationale "Dimitrie Cantemir", Onesti

Enseigner la civilisation, ce sera étudier les réalités du monde actuel. Apprendre une langue étrangère « c'est apprendre une culture nouvelle, des modes de vivre, des façons de penser, augmenter son capital de connaissances et d'informations nouvelles, son propre niveau de compréhension, ouvrir les portes de communication entre civilisations, traditions et cultures ».<sup>2</sup>

L'initiation à la civilisation est un facteur de motivation très puissant sans lequel l'enseignement des langues étrangères risque de devenir monotone et mécanique. L'enseignement du français langue étrangère sans une initiation à la civilisation française reste un enseignement incomplet, amputé de sa partie la plus intéressante.

Ce serait comme dans « La cantatrice chauve » d'E. Ionesco, pièce issue d'une idée simple, celle d'attacher les phrases les plus ordinaires, comme dans un manuel de langue étrangère, où le premier objectif est d'enseigner le vocabulaire et les structures grammaticales, pas les actes de communication. Les personnages de cette pièce de théâtre ressemblent, plus ou moins, à nos élèves, qui sans l'aide de l'enseignant, se trouveraient dans une situation semblable : dans une activité de conversation, leurs mots deviendraient de plus en plus rares, de moins en moins timides, incorrects, jusqu'à la désintégration totale de la phrase.

Ce terme a été créé en 1880 par ONÉSIME RECLUS pour désigner l'ensemble des pays dont le français est langue maternelle, véhiculaire ou officielle.

---

<sup>2</sup> Courtillon, J., *La notion de progression appliquée à l'enseignement de la civilisation*, In *Le Français dans le Monde*, n° 188, Paris, Hachette Larousse, 1984.

Des liens historiques.

Les pays dont le français est langue maternelle sont : la France, la Suisse, la Belgique, le Luxembourg et le Canada Francophone. Les autres pays, jadis colonies françaises, utilisent le français comme langue administrative ou langue d'enseignement. Ils sont situés en grande majorité en Afrique, mais on en rencontre aussi en Asie et dans les îles de l'Océan Indien. Il faudrait ajouter tous pays qui ont manifesté leur volonté d'adhérer à l'organisation et qui jouissent du statut d'observateurs.

Un long processus de mise en place, quelques dates :

- 1880 : naissance du terme francophonie.
- 1960 : constitution de la première structure internationale concernant le domaine éducatif : la Conférence des ministres de l'Éducation des pays ayant en commun l'usage du français
- 1961 : création d'une association regroupant les universités utilisant partiellement ou totalement la langue française (AUPELF).
- 1970 : création de l'Agence de coopération culturelle et technique (ACCT).
- 1986 : réunion de la Conférence des chefs d'État à Versailles et coup d'envoi de l'Organisation Internationale de la Francophonie.
- 1991 : mise en place des organes de la Conférence de la Francophonie par la désignation d'un conseil permanent.

Des ambitions partagées.

Si la francophonie veut réunir au sein d'une organisation tous les pays qui ont le français en commun, elle tend à promouvoir les autres aspects de la coopération, à savoir la coopération culturelle économique et sociale. En 1990, a été créé à Alexandrie (Égypte), un institut universitaire de langue française dont l'objectif est d'enseigner des disciplines ayant un rapport avec les besoins des pays en développement : nutrition et santé, gestion des projets, institutions financières, environnement.

Tous pour la paix.

Si au début, les motivations étaient surtout politiques, aujourd'hui la francophonie vise à élargir et à renforcer les liens d'amitié entre les pays membres et, par-là, promouvoir la paix dans le monde.

Chaque année, le 20 mars, a lieu la journée de la francophonie. Des manifestations, dans le monde entier, célèbrent le rayonnement de la langue française. La francophonie a même un emblème : sur un fond blanc, un cercle composé de parties rouge, bleu, verte, jaune et violette qui représentent les cinq continents.

Le mouvement francophone est né dans les années 1960 et depuis, à l'aide de nombreux organismes ou associations, il ne cesse de promouvoir la langue française. Ils sont considérés comme francophones tous les pays où le français est la langue maternelle ou officielle (la langue qu'un pays choisit pour communiquer) ou encore une langue très employée car, à un moment de l'histoire de ces pays, le français avait une place importante.

Au total, 42 pays sont francophones.

Origines de la francophonie.

L'expansion de la langue remonte au XVIème siècle, époque des explorations et des grandes découvertes. En Europe, les hommes réalisent de nombreux progrès dans la construction des bateaux. Ils peuvent ainsi naviguer plus loin et plus longtemps et découvrir des terres jusqu'alors encore inconnues.

Christophe Colomb, qui cherche à atteindre les Indes par l'ouest, découvre l'Amérique et les européens partent à la conquête de ce nouveau monde, persuadés d'y trouver de nombreuses richesses, comme l'or et les épices. À partir du XVIIème siècle, des français s'établissent aux Antilles (Martinique, Guadeloupe) et en Guyane. En Amérique du nord, ils occupent un vaste territoire, la nouvelle France, qui s'étend depuis la baie d'Hudson jusqu'au golfe du Mexique. Sur la route des Indes, ils s'arrêtent à Madagascar et aux Seychelles, à l'est de l'Afrique.

Plus tard, au XIXème siècle, à l'époque des grandes conquêtes coloniales, plus de deux millions d'européens s'installent en Afrique du Nord. On les appelle des colons. Les français vont, par exemple, rester en Algérie pendant plus d'un siècle. Certaines régions de l'Asie du sud-est sont aussi colonisées par les français. Aujourd'hui, toutes ces colonies sont devenues des états

indépendants. Mais on y parle encore le français, soit comme langue officielle, soit comme langue couramment employée. Son utilisation peut parfois progresser, c'est le cas aux Seychelles, ou bien régresser en faveur des langues créoles ou de l'anglais, comme à Haïti.

Dans certains pays d'Afrique, le français est resté langue officielle. L'un des plus importants porte-parole de la francophonie était d'ailleurs un chef d'état africain qui était aussi un poète : Léopold Sédar Senghor. En Afrique du Nord, le français n'est plus la langue officielle, mais il est parlé par beaucoup de gens. On estime, aujourd'hui, que près de 100 millions de personnes s'expriment en français. En dehors de la France, le français est notamment parlé en Belgique, en Suisse romande, en Italie, dans la principauté de Monaco, au Canada, aux Antilles françaises, en Guyane, à la Réunion, en Nouvelle-Calédonie et en Polynésie. Le français a gardé ses positions dans le monde arabe et reste présent en Afrique aussi.

La francophonie n'est pas juste une communauté linguistique mais elle est aussi un enjeu politique. Elle est un moyen culturel de lutter contre l'influence anglo-saxonne et notamment américaine.

En 1986, se tient à Paris le premier sommet des chefs d'État et de gouvernement des pays ayant l'usage du français en commun, suivi par ceux de Québec, Dakar, Chaillot, Maurice. Ce qui marque la naissance d'une francophonie politique, qui compte déjà des réalisations importantes : la création de T.V.5 qui diffuse par satellite un grand nombre d'émissions des télévisions francophones ; le développement d'une coopération juridique et judiciaire pour soutenir le progrès de la démocratie ; la création d'un réseau d'observatoires de l'environnement ; la mise en place d'une large coopération universitaire francophone.

Il y a un élargissement au niveau de cette action francophone qui est très encourageant, car les meilleures chances de succès de la francophonie restent dans sa capacité de tolérance et d'ouverture.

La francophonie ne vivra que si elle sait écouter les autres langues et respecter les différences.

Les Roumains, francophones ou francophiles ?

On parle beaucoup dans le monde de ces deux notions, mais avant d'en discuter en les appliquant sur notre pays, il faut tout d'abord connaître leur sens exact. Qui pourrait nous aider? C'est simple ! Nous n'avons qu'à ouvrir le dictionnaire Larousse, et voilà ce que ça donne: francophonie=communauté de langue des pays francophones ; ensemble de pays francophones ; collectivité que forment les peuples parlant le français.

En ce qui concerne la francophilie, beaucoup plus court : amitié envers la France. Beaucoup de gens disent que nous sommes des francophiles parce que nous ne parlons pas le français comme une deuxième langue officielle, mais cela signifierait se limiter à une amitié envers la France, ce qui est évidemment trop peu.

En Roumanie, la langue française est connue par beaucoup de personnes et constitue un grand avantage, dans un monde où l'anglais domine la communication. La culture française est très appréciée par les Roumains. La preuve : il y a de nombreuses alliances françaises, les cinq Centres Culturels Français dans les grandes villes du pays, l'Institut français de la capitale et bien sûr, les lycées bilingues.

À part l'enseignement de la langue dès les plus bas âges, l'intérêt pour la culture et la civilisation française est encore très vif en Roumanie et a des racines bien solides dans l'esprit de notre peuple. D'abord, le sentiment que nos langues sont « sœurs », a traversé la conscience des Roumains depuis toujours. La touche latine qui est à l'origine du français et du roumain n'est pas à négliger quand il s'agit de l'intérêt qu'on éprouve pour les similitudes lexicales et grammaticales qu'on a retrouvé dans les deux langues.

Par ailleurs, au long de l'histoire, des personnalités de la culture roumaine ont décidé d'aller vivre et travailler en France devenant ainsi des Français par adoption et enrichissant ainsi des deux côtés le patrimoine culturel des deux pays : des noms comme Brancusi et Ionesco, Panait Istrati et Cioran, nous sont également chers, aux Roumains et aux Français.

Depuis déjà des dizaines d'années, chaque mois de mars est marqué par la « semaine de la francophonie », période de plusieurs activités et fêtes à profil français, à partir des concours scolaires, jusqu'aux conférences, manifestations artistiques qui entraînent les gens de tous les âges et des préoccupations les plus diverses.



L'affection que le peuple roumain porte à la France est grande, ainsi que l'appréciation pour tout ce qui est lié à sa culture. Ça se voit bien que c'est loin d'être une simple amitié. Alors, francophones ou francophiles ? Je dirais plutôt qu'il n'y a pas encore un nom spécial pour cette catégorie à laquelle nous appartenons, mais ça viendra avec le temps, quand on se décidera d'accorder plus d'attention aux « francophanes » de l'Europe !

### **BIBLIOGRAPHIE :**

1. BESSE, H., Une introduction à la recherche scientifique en didactique des langues, Coll. Essais, Crédif-Didier, Paris, 1987 ;
2. BOYER, H. et al. Nouvelle introduction à la Didactique du Français Langue Étrangère, Le Français sans Frontières, Clé International, Paris, 1990 ;
3. COURTILLON, J., La notion de progression appliquée à l'enseignement de la civilisation, In Le Français dans le Monde, n° 188, Paris, Hachette Larousse, 1984.
4. GALLISON, R., D'hier à aujourd'hui, la didactique des langues étrangères. Du structuralisme au fonctionnalisme., Clé International, Coll. DLE, 1980;
5. PORCHER L., La Civilisation, CLE International, Coll.DLE, Paris, 1981 ;
6. MOIRAND, S., Enseigner à communiquer en langue étrangère, Hachette Formation, Paris, 1990;
7. PELFRENE, A., Informatique et D.L.E. D'autres voies pour la didactique des langues étrangères, Hatier-Crédif, Coll. LAL, Paris, 1982

## UNE IDÉE INSUFFISAMMENT ARGUMENTÉE N'EST QU'UN ÉVANGILE ÉPISTÉMOLOGIQUE

Prof. Marieta PAVEL  
Palatul Copiilor, Targu Jiu  
Prof. Rodica CALOTĂ

Colegiul national «Tudor Vladimirescu», Târgu Jiu

"... Si tu veux me parler, tu dois d'abord définir tes propres termes" (Voltaire)

La nécessité d'une orientation scientifique de toute approche ne nuit pas à une métaphysique du présent, c'est-à-dire à une détermination du sens de l'être, dans l'une quelconque de ses acceptions ou sous-déterminations : transcendante (eidos), où éternellement présente est l'idée de L'objet; substantialiste (ousia); temporaire (maintenant); subjectif (présence de la conscience) ou intersubjectif (co-présence de soi et de l'autre). De plus, on peut voir que l'approche argumentative est présente dans la grande majorité des domaines de la cognition humaine, pas seulement dans le domaine littéraire : artistique, scientifique, juridique, politique, éducatif, moral, philosophique, comme dans bien d'autres. Ainsi, le désir d'enrichir le contenu didactique et existentiel de chacun, en partie et en tout, à travers l'éducation du groupe, nous avons décidé de sortir de la zone de confort, même si fragile, et d'explorer des espaces européens plus grands et plus célèbres, comme Rome ou Paris.

Parce que ces grands centres de formation ont décidé qu'il était vital pour toute nation d'investir dans l'éducation des jeunes, parce qu'ils sont garants de l'avenir, j'ai franchi ce pas, aussi intéressant que sinueux, quand on n'est qu'un professeur de français, et les étudiants sont enclins à demander la permission de passer des tests dans l'une des matières d'examen, plutôt que de passer une heure dans n'importe quelle matière dans laquelle ils n'ont pas à passer d'examen. Cependant, sur la base des résultats obtenus par nos élèves ou étudiants aux tests PISA, nous avons délibéré et risqué le choix, dans mon domaine, d'améliorer les méthodes d'enseignement d'une matière du programme, d'autant plus qu'il a été démontré par enregistrements électroencéphalographiques, que lorsque le sujet est attentif, les ondes électriques oscillent très rapidement et sont de basse tension, constatant qu'un mécanisme activateur du cerveau se met en marche chaque fois que l'attention est dirigée volontairement vers un certain objectif. Même le niveau d'activité psychique est plus élevé pendant la concentration de l'attention, ce qui fait que l'objet de l'attention se reflète beaucoup plus clairement, plus précisément, plus fortement par rapport à l'arrière-plan.

Cultiver l'attitude scientifique a été pour moi un objectif majeur, car les résultats de la recherche indiquent que les compétences sont un "alliage" entre l'élément inné et celui acquis par l'exercice, sans pouvoir fixer de quotas pour chacun des deux dimensions. Le manuel de psychologie se limite à décrire ce que signifie une "dotation native", et quelles sont les prémisses héréditaires nécessaires au développement des compétences, et à souligner que l'aptitude dépend de l'hérédité, mais n'est pas offerte directement par elle, mais est d'activité".

Il est bien connu dans le milieu enseignant que les exigences rhétoriques d'un tel discours sont très bien captées par Léon Daudet :

"Ne sois jamais ennuyeux. Soyez toujours clair et n'hésitez pas à être drôle de temps en temps. Dites-vous que les personnes auxquelles vous vous adressez attendent trois choses de

vous : quelque chose de nouveau, quelque chose d'excitant et des détails amusants. Ce sont les règles d'or du métier. C'est à vous de leur donner ou non ce qu'ils attendent. Pendant que vous parlez, imaginez-vous assis dans le fauteuil d'un auditeur et vous vous demandez : qu'est-ce que j'aimerais maintenant ? Être fait ...

Alors changez de tactique et ne laissez pas votre public s'endormir, car vous ne pourrez pas le réveiller. Pensez à ce qu'il cherche. Vous n'avez pas besoin d'être vulgaire, juste vivre, actif. Tenez-vous à l'écart de la foule, élevez-la au niveau que vous voulez qu'elle soit. Souvenez-vous qu'une parole d'esprit est parfois un don divin et qu'une image juste vous conduit au meilleur raisonnement. Parlez sans papier pour être écouté. Soyez vigilant, prêt à intervenir, à changer l'ambiance. Essayez toujours de plaire. Ne soyez pas trop long, ne laissez pas les gens s'ennuyer, c'est le meilleur moyen de se rafraîchir » (cf. Ferréol, Flageul, 1998, p. 163).

Ainsi, entre le 11 et le 16 octobre 2021, dans le cadre du projet Erasmus + « AMÉLIORER LA CARRIÈRE DES ADULTES DÉFAVORISÉS - INCLUSION POUR TOUS » (Référence n° 2020-1-RO01-KA104-078179), appartenant à l'Association Centre d'information et de formation Magie, Târgu-Jiu, dans le cadre d'un parcours intellectuel, émotionnel, initiatique, nous a offert, durant les sept jours de stage, une expérience transversale dans les lieux cruciaux de la culture européenne.

Ces dernières années, nous avons assisté à la désintégration des frontières entre les territoires, au processus migratoire extensif, qui a "contaminé" les traditions et les identités. Dans une Europe soucieuse d'inclusion sociale, le cours s'est concentré sur la recherche de moyens de vivre ensemble dans une société diversifiée.

Le cours a été suivi par des membres de plusieurs pays européens : Roumanie, Pologne, Hongrie, Croatie et Hongrie. La spécificité de ce parcours était de détecter les redistributions fonctionnelles des bâtiments anciens qui ne servent plus la vocation initiale de leur construction, afin d'en faire le meilleur usage.

utilisation efficace de l'espace dans l'univers urbain, les transformant en lieux d'exposition, de dialogue, de problématisation des besoins de certaines catégories sociales ou de résolution de problèmes actuels

strict. A chaque fois, chaque participant était invité à fixer, argumenter et présenter un objectif culturel de chaque bâtiment visité, ainsi que la motivation scientifique de

sa continuité dans la contemporanéité, sa pérennité, dans la pleine connaissance de son histoire.

Tout objectif général a été expliqué par des objectifs spécifiques ainsi que par des

l'implication active des jeunes dans les projets de transformation de la société, par une information pertinente, continue et responsable, toute idée nécessitant une argumentation laborieuse, pour ne pas être considérée comme un simple « commérage » épistémologique. Les détails de cette formation sont présents dans les pages de la publication didactique en ligne, à travers l'article, que vous pouvez parcourir en accédant au lien ci-dessous :

[Roma, creuzet al valorilor europene perene](#)

Paris a succédé à Rome, grâce à un concours de fables scientifiques organisé par la Fédération Internationale des Professeurs de Français, en collaboration avec des institutions universitaires et francophones : OUF, OIF, CST (grâce aux passions scientifiques et aux efforts conjugués de Martine et José Ortega) etc., en tant que lauréate de ce concours.



La différence de regard est en quelque sorte dans l'approche poststructuraliste, au niveau des concepts de sujet et de substance, déterminant certaines coïncidences (sujet-objet ; acteur-spectateur), l'implication du sujet dans le jeu, sa définition au sein d'un système de relations, situation qui nous oblige à dépasser l'opposition nette entre l'observateur et l'objet observé, propre à la physique classique, et à adopter l'hypostase d'un observateur participant, dont le dialogue avec la nature est dans la nature, à laquelle nous appartenons, participant à la construction, sa perpétuelle évolution.



C'est la description cinétique que j'ai faite de la "Ville des Lumières", qui a inspiré les élèves à illustrer ce poème de diverses manières artistiques. Le contenu sera publié en ligne, sous forme de produit numérique, pour amener les lecteurs à rechercher des solutions à l'enrichissement scientifique de tout concept aride, au premier coup d'œil.

Ces vers ont été inspirés par la conférence à laquelle j'ai assisté, sur ce sujet controversé de la mécanique quantique, qui peut être appliquée dans n'importe quel domaine, non pas parce qu'on ne peut pas en savoir grand-chose, mais parce qu'elle offre un vaste champ de recherche et d'expérimentation, comme tout le monde peut conclure, en accédant au lien :

<https://www.pourlascience.fr/videos/conference-balade-dans-le-monde-de-la-physique-quantique-17132.php>

## PARIS QUANTIQUE

(RODICA P. CALOTĂ)

Sous une déictique, persistante pluie,  
J'ai franchi le seuil de mon Paris ;  
J'ai saisi son âme médiévale  
Dont j'ai humé fractal après fractal,  
Car les dieux qui nous avaient accueillies  
Ont mis de leur clarté aux paroles grises.  
-Bah, ces pluies sont signe d'une grande richesse,  
Il pleut avec des tonnes de tendresse  
De ce ciel d'une allégresse morose ;  
Mon guide, ce petit Jésus, aux basquets roses  
Me conduit parmi les douces histoires  
D'une ville portée au comble de la gloire  
Par la sagesse super-conductrice  
De cette tour hautaine et protectrice.  
La Seine, qui se débat de toutes ses ondes  
Pour qu'on la voie sourire tout comme Joconde,  
Et si la gravité n'est pas quantique,  
Pour elle, la question est « pure optique » ;  
Sur la surface du temps si croustillant  
La Seine dépose la courbe du mouvement :  
On croirait engendrer dans toute bulle  
Des accélérateurs de particules,  
  
De sorte qu'une nouvelle Seine des âmes bascule  
L'arc-en-ciel dans toutes les molécules.

-Sachez, dit-elle, mes ondulations  
Sont des magiques déformations.  
De cette manière, les choses illimitées  
S'inter-déplacent, sur champs, dans ma litée...  
On est passé du fleuve aux bâtiments,  
Des bateaux-mouches aux *moucharabiens*,  
Aux diaphragmes ensoleillés, thermiques,  
Ces grandes cellules photoélectriques ;  
Les sèves du bâtiment donnent la chaleur  
Fait désormais à chaque changement d'heure :  
Un dialogue oblongue, qui nous enivre,  
Entre La Tour Eiffel et Tour des Livres  
Et la cohésion des disciplines découle  
De la sagesse qui sous nos yeux s'écoule...  
Retournons au présent, aux voyages multicolores,  
Dans l'infini petit, piéger les atomes,  
Ou bien tester la glisse en lévitation  
Dévoiler de façon ludique l'Ascension :  
Que les sciences sont marrantes, des vraies éthyliques sphères ;  
Découvrons les couleurs du nanomonde, par aires,  
Jouer avec les grêles lumières des lasers  
Pendant que l'univers devient spectaculaire :  
Maquettes d'atome, cocotte-quiz et pliage quantique  
Selon les battements d'une horloge atomique

De notre univers infiniment petit  
Sous les couleurs du son dont l'instant retentit.  
On continue l'exploit d'la civilisation

Vers les vastes domaines : Versailles et Trianon ;  
Des jardins sémantiques jaillissent par les fenêtres  
Où toute helxine nous parle de son végétal être ;  
Quand les étoiles de ces plafonds croisent et délitent  
De ces vergers de graines humaines s'occupe le satellite...

## LE PROJET ETWINNING « DEMAIN, MA VILLE »

Prof. Nicoleta PIESZCZOCH  
Colegiul Tehnic « Latcu Voda » Siret

Les projets européens eTwinning sont une opportunité sûre pour les étudiants comme pour les enseignants de communiquer librement en français, d'approfondir leurs connaissances, de pénétrer le mystère de cette merveilleuse langue.

Nous avons choisi de présenter l'importance des projets européens au sein de l'école roumaine et l'impact qu'ils peuvent avoir sur les élèves.

Le projet « Demain, ma ville », réalisé entre septembre 2021 et mai 2022, en collaboration avec l'Italie, a obtenu le certificat de qualité offert par le Bureau national d'assistance.

Le projet « Demain, ma ville » vise à développer chez les élèves participants, le sens esthétique des valeurs culturelles, l'interculturalité, le respect d'un environnement propre et sain, tant sur le plan spirituel que social. Ce projet vise à créer une ville nouvelle, idéale pour les jeunes d'aujourd'hui comme pour les adultes de demain. Ce projet donnera aux élèves l'occasion d'établir des liens durables entre des peuples, des cultures, des aspirations et des rêves différents qui poursuivent un même objectif commun : de comprendre et de vivre en paix avec leurs pairs. La spontanéité, la compétence et l'enthousiasme ont laissé leur marque sur chaque élève.

Les activités consistaient à travailler en ligne (en raison de la pandémie) ainsi qu'en équipe (2 élèves), en respectant les règles et les mesures imposées contre le COVID ; mais la plupart du temps, les élèves travaillaient individuellement (réalisation de dessins, collages, rédaction de messages en français, maquettes, logos, slogans, jamboards, dessins informatiques, graphismes, etc.), mais les décisions sur les produits finaux étaient prises en équipe. La documentation sur le projet, le choix des matériaux ont été faite en équipe, en tenant compte de l'avis des personnes impliquées dans le projet et de l'avis de l'enseignant coordinateur. Les activités des élèves étaient coordonnées par l'enseignant, mais ils étaient laissés seuls pour exprimer leur créativité.

Les élèves se sont intégrés au projet en listant simplement leurs prénoms, ils ont utilisé l'outil en ligne gratuit, Word.art, pour fabriquer une colombe, le symbole de la compréhension entre les membres du projet, du respect mutuel. Les élèves ont accroché sur les plumes de la colombe, leurs prénoms de différentes couleurs. Les élèves ont ensuite créé une présentation de la ville où ils vivent, en utilisant la langue française et l'outil en ligne gratuit, Sway, des jamboards, des présentations PDF. Ils ont navigué sur Google Earth, Google Maps, où ils ont appris à positionner la ville où ils habitent. Les connaissances acquises pendant les cours d'éducation plastique ont aidé les élèves à réaliser les dessins. Comme compétences développées au cours du projet, nous citons : la collaboration, la coopération et la communication en français par le travail d'équipe aussi bien entre les élèves roumains qu'entre les élèves de différents pays. Les élèves ont appris à chercher les bonnes formules à aborder, à respecter le sujet proposé, à exprimer leurs opinions, à respecter les opinions des autres. La documentation en utilisant les ressources Internet a été réalisée dans le respect du droit d'auteur. Les compétences numériques ont été développées en utilisant les outils TIC nécessaires à la création de divers supports et en travaillant sur la plateforme Twinspace.

La communication avec les partenaires s'est faite par : Twinspace (Teacher Bulletin et Project Journal), e-mail personnel, conversations téléphoniques et vidéo sur WhatsApp, vidéoconférence sur Google MEET. La communication entre les élèves s'est faite sur le forum



Twinspace. Dans "Pages, Matériaux", les élèves ont pu suivre le projet pas à pas. Des sondages ont été créés pour le choix du logo et du slogan par les élèves et les enseignants, et les décisions des élèves à cet égard ont été décisives. Il a été publié sur le forum Twinspace, la ville idéale, à l'aide de l'outil gratuit, des jeux vidéo, en ligne Minecraft. Les élèves participants ont vécu avec émotion le moment où ils ont pu se voir face à face sur Google MEET, sur leurs pages officielles Facebook, pour connaître et comparer avec joie et surprise les œuvres réalisées par eux, en communiquant toujours en français.

Chaque mois, on était établies des activités suite à des discussions entre les enseignants participants et les élèves. Le Bulletin de l'enseignant et le Journal du projet ont été d'une réelle aide pour la collaboration car ils ont permis d'avoir un aperçu rapide de l'état actuel du matériel. Parfois, en raison de vacances différentes d'un pays participant à l'autre, les activités ont été reportées et terminées plus tard car chaque partenaire devait compléter sa contribution. À d'autres moments, en raison de la pandémie, les activités ont été ralenties mais le projet s'est bien terminé. Les suggestions pertinentes des élèves ont également été prises en compte lors des activités. Les élèves roumains, même s'il s'agissait pour certains d'entre eux d'une première expérience de ce type, en étant débutants dans l'étude de la langue française, ont été émotionnellement et pratiquement impliqués dans les activités du projet. Ce projet a été couronné du succès auprès des élèves, ils sont arrivés à aimer la langue française, à vouloir l'utiliser au maximum.

Pour mener à bien le projet, nous avons essayé d'utiliser Google Forms pour remplir les questionnaires d'évaluation du projet.

Le projet « Demain, ma ville » a accru chez les élèves le désir d'enrichir leurs compétences en français, de se préparer minutieusement pour pouvoir communiquer avec les autres élèves impliqués dans le projet. Ainsi, la curiosité, l'intérêt des élèves ont augmenté. Les élèves roumains participant au projet forment déjà une équipe. Ils ont appris à se respecter, à écouter l'avis des autres, à découvrir les passions de leurs collègues. Le projet eTwinning nous a donné la chance d'utiliser le français en dehors de l'école.

Les élèves et les enseignants participants ont apprécié positivement la manière de collaborer au projet telle qu'elle ressort des formulaires d'évaluation remplis. Les projets eTwinning sont, par leur côté transdisciplinaire, un atout pour les écoles partenaires impliquées. Twinspace facilite la collaboration et la communication des partenaires et propose des moyens de présentation des produits réalisés.



#### **BIBLIOGRAPHIE:**

<https://live.etwinning.net/projects/project/228324>

## MA VIE D'ADO

Prof. **Carmen Lăcrămioara PORA**  
Colegiul Economic „Mihail Kogălniceanu”, Focșani, Vrancea

«Ma vie d'ado» est un projet sur la vie des adolescents. L'adolescence est la période de vie la plus belle mais aussi la plus difficile pour tous. Pour les ados eux-mêmes, mais aussi pour leurs parents, leurs familles, leurs amis. Les problèmes et les inquiétudes des ados sont les mêmes dans tous les pays du monde. Grâce à ce projet, les élèves ainsi que leurs profs ont eu la chance de découvrir la vie des ados dans les autres pays européens, leurs intérêts, leurs inquiétudes. A travers ce projet, on a promu l'amitié, le multiculturalisme, l'empathie, le respect, l'égalité. En plus, les élèves ont eu la chance de prendre confiance en eux-mêmes, de développer une perception positive pour leurs personnalités en manifestant leurs connaissances en langue étrangère, le français, en partageant leurs inquiétudes avec des ados de leur âge, en collaborant avec des élèves d'autres pays européens. Les élèves ont aussi développé leurs compétences autant en français qu'en informatique.

Le but de ce projet a été de promouvoir la connaissance l'un de l'autre, de partager leurs intérêts et leurs inquiétudes, de découvrir la façon de vivre des ados dans d'autres pays européens et, de cette façon, de faire de nouvelles amitiés, promouvoir le multiculturalisme, l'empathie, le respect et l'égalité parmi les élèves et les profs des pays partenaires.

L'école grecque, le Collège d'Assopie a été le fondateur de ce projet tandis que le partenaire du projet a été Colegiul Economic „Mihail Kogălniceanu”, Focșani, România. Notre but a été d'avoir de plus en plus de partenaires pour que les élèves puissent venir en contact avec des élèves de plusieurs pays européens.

La collaboration entre les partenaires a été très fréquente, presque chaque semaine, pour contrôler le progrès des tâches en accord avec le calendrier. La communication a été faite surtout par notre TwinSpace mais aussi à travers le courriel, les réseaux sociaux (ex. Facebook, Twitter), Skype etc. Les élèves des pays partenaires ont été motivés à collaborer et à échanger des idées pour l'achèvement des tâches et pour entrer en contact avec leurs camarades pour parler de leurs vies d'ados.

Le calendrier de nos tâches a été le suivant :

*Septembre/Octobre*

### **Le logo de la compétition :**

Les élèves ont dû imaginer et dessiner un logo pour le projet et le télécharger sur un **Padlet**.

A l'aide de **AnswerGarden**, on a voté le meilleur logo et le gagnant a représenté notre projet.

### **Activités de brise-glace**

Tope - là !

Les élèves ont recopié leurs mains sur leurs cahiers et leurs contours ont servi de guides pour décrire eux-mêmes, leurs personnalités, leurs intérêts, ce qui les caractérise. Ils ont été encouragés d'être créatifs et de s'exprimer librement.

Les élèves ont téléchargé leurs mains sur un **Padlet**.

**Trouve quelqu'un qui...**

C'a été une activité pour se connaître. Pour faire les élèves lire et se connaître en réalité, ils ont dû poster une liste «Trouve quelqu'un qui...» pour leurs partenaires qui ont dû lire les mains et répondre aux questions posées.

*Novembre*

**Mon école...**

Les élèves ont fait de courts films pour présenter leur école. Ils ont utilisé **MovieMaker**, **VivaVideo** pour tourner leurs vidéos et les télécharger sur notre TwinSpace.

**Dis-moi qui est ton ami, je te dirai qui tu es.** Les élèves ont décrit leur meilleur ami - son apparence extérieure, sa personnalité, ses qualités, ses défauts. Et tout ça sur un **Pictochart** créé dans ce but.

*Decembre/Janvier*

**Joyeux Noël et Bonne Année** : À l'aide de **Joomag**, les élèves ont préparé un magazine électronique où ils ont présenté les traditions de Noël et de Nouvel An dans leurs pays. (Recettes, traditions particulières, coutumes locaux etc.).

*Février*

**Chambre, ma douce chambre !** Les élèves ont décrit leurs chambres. Ils ont expliqué ce qu'ils faisaient dans leur chambre. Une présentation **PowerPoint** de chaque partenaire d'une diapo par chaque élève a illustré la chambre où ils passaient la plupart du temps durant l'adolescence !

*Mars*

**Dans mon temps libre....** : Les élèves ont parlé de leurs activités et loisirs en utilisant des outils d'informatiques différents- présentations PowerPoint, Moviemaker, Stupeflix, Vimeo...

Questionnaires sur le temps libre : les élèves de chaque pays, ont posé des questions aux autres élèves sur le temps libre ou sur des sujets qui les préoccupent. Les résultats ont été téléchargé sur notre TwinSpace.

*Avril*

«**Mon berceau**» : les élèves ont présenté leur lieu de naissance. Ils ont préparé un guide touristique de leur région avec les sites d'intérêt à visiter - présentations PowerPoint, Moviemaker, Stupeflix, Vimeo...

*Mai*

«**On doit se laisser...**» : Messages de salut. Les élèves ont téléchargé des salutations à leurs partenaires. En plus, ils se sont exprimés sur ce projet, ce qu'ils ont gagné, ce qu'ils ont aimé, ce qu'ils ont voulu changer.

Sondage : *Quel est ton opinion sur ce projet ? (Google Forms)*

Les élèves ont eu la chance de communiquer avec des ados de leur âge, de parler de leurs personnalités, de leurs goûts, de leurs loisirs, du lieu où ils vivent et s'instruisent, de leurs inquiétudes à l'aide de différents outils informatiques comme Joomag, présentations PPT, Padlet, Linoit, Movie Maker, Viva Video, Stupeflix, etc. Les matières impliquées dans ce projet sont la

langue française bien sûr, l'art, l'informatique, les maths. Les élèves ont développé leurs compétences autant en français qu'en informatique, ils ont communiqué avec des ados de leur âge et échanger des idées. Le plus important a été le fait qu'ils ont échangé des infos sur leur vie d'ados et ont découvert qu'ils avaient des points communs mais aussi des différences. Le travail en équipe, la création de questionnaires ont aidé les élèves de développer leurs compétences diverses.

*Carmen Lăcrămioara PORA – enseignante de français a Colegiul Economic “Mihail Kogălniceanu” de Focșani. J'ai obtenu le premier degré didactique en 2011. Je m'intéresse toujours au développement professionnel et personnel en m'impliquant en toute sorte de projets locaux, départementaux, régionaux, nationaux, internationaux etwinning et Erasmus+.*

The screenshot shows the eTwinning Live project page for 'Ma vie d'ado'. The page is in Romanian and features a blue and orange header with the eTwinning Live logo and navigation links. The main content area includes a project title 'Ma vie d'ado', a registration date of 14.09.2017, and tabs for 'ACTIVITATE', 'DESPRE', 'MEMBRI', and 'FOTOGRAFII'. A section titled 'Despre proiect' provides a detailed description of the project's goals and objectives. Below this, there is a section for 'OBIECTIVE' (Objectives) and 'PROCEDURĂ DE LUCRU' (Procedure). The page also includes a sidebar with 'PROIECTE SIMILARE' (Similar Projects) and a footer with 'OBIECTIVE' and 'REZULTATE PRECONIZATE' (Recommended Results).

**Ma vie d'ado**  
 Înscris pe 14.09.2017 · Închis

ACTIVITATE | **DESPRE** | MEMBRI | FOTOGRAFII

IMPLI PLACE 1

ACCES TWinspace

**ID**  
150787

**Limba**  
franceză

**Categoria de vârstă**  
De la 13 la 16

**Teme**  
Artă, Cross-curricular, Geografie, Istoria culturii, Limbi străine, Tehnologie

**Premii**

**Despre proiect**

"Ma vie d'ado" est un projet sur la vie des adolescents. L'adolescence est la période de vie la plus belle mais aussi la plus difficile pour tous. Pour les ados eux-mêmes mais aussi pour leurs parents, leurs familles, leurs amis. Les problèmes et les inquiétudes des ados sont les mêmes dans tous les pays du monde. Grâce à ce projet, les étudiants ainsi que leurs profs auront la chance de découvrir la vie des ados dans les autres pays européens, leurs intérêts, leurs inquiétudes. A travers ce projet, on pourra promouvoir l'amitié, le multiculturalisme, l'empathie, le respect, l'égalité. En plus, les élèves auront la chance de prendre confiance en eux-mêmes, développer une perception positive pour leurs personnalités en manifestant leurs connaissances en langue étrangère, le français, en partageant leurs inquiétudes avec des ados de leur âge, en collaborant avec des élèves d'autres pays européens. Les élèves vont aussi développer leurs compétences tant en français qu'en informatique à tr

**OBIECTIVE**

Le but de ce projet est de promouvoir la connaissance l'un de l'autre, de partager leurs intérêts et inquiétudes d'ados, de découvrir la façon de vivre des ados dans d'autres pays européens et de cette façon faire de nouvelles amitiés, promouvoir le multiculturalisme, l'empathie, le respect et l'égalité parmi les élèves et les profs des pays partenaires.

**PROCEDURĂ DE LUCRU**

L'école grecque, Collège d'Assopie est le fondateur de ce projet. Le partenaire du projet sera Colegiul Economic „Mihail Kogălniceanu”, Focșani from Romania. Notre but est d'avoir de plus en plus de partenaires pour que les élèves puissent venir en contact avec des élèves de plusieurs pays européens.

La collaboration avec les partenaires sera très fréquente, presque chaque semaine, pour contrôler le progrès des tâches en accord avec le calendrier des tâches. La communication parmi les partenaires sera faite surtout par notre Twinspace mais aussi à travers le courriel, les réseaux sociaux (ex. Facebook, Twitter), Skype etc. Les élèves des pays partenaires seront motivés à collaborer et échanger des idées pour l'achèvement des tâches et pour entrer en contact avec leurs partenaires pour parler de leurs vies d'ados.

Le calendrier de nos tâches est le suivant:

SEPTEMBRE/OCTOBRE

La LOGO compétition:  
Les élèves doivent imaginer et dessiner un logo pour le projet et le télécharger sur un

**REZULTATE PRECONIZATE**

Les élèves auront la chance de communiquer avec des ados de leur âge, de parler de leurs personnalités, de leurs goûts, de leurs loisirs, du lieu où ils vivent et s'instruisent, de leurs inquiétudes à l'aide de différents outils d'informatique comme joomag, présentations PPT, Padlet, Linoit, Movie-Maker, Viva Video, Sluppeliff etc. Les matières impliquées dans ce projet sont la langue française bien sûr, l'art, l'informatique, les maths. Les élèves vont développer leurs compétences tant en français qu'en informatique, ils vont communiquer avec des ados de leur âge et échanger des idées. Le plus important est qu'ils vont échanger des infos sur leur vie d'ados et découvrir qu'ils ont des points communs mais aussi des différences. Le travail en équipe, la création de questionnaires vont aider les élèves développer leurs compétences diverses.



## eTwinning Quality Label

Carmen Lacramioara Pora  
Colegiul Economic „Mihail Kogalniceanu”, Focsani, ROMÂNIA

a obținut Certificatul de Calitate  
pentru proiectul:

**Ma vie d' ado**

01.10.2018



Simona Velea  
Biroul național de asistență  
ROMÂNIA



## European Quality Label

Carmen Lacramioara Pora  
Colegiul Economic „Mihail Kogalniceanu”, Focsani, ROMÂNIA

a obținut Certificatul European de Calitate  
pentru proiectul:

**Ma vie d' ado**

23.10.2018



Simona Velea  
Biroul național de asistență  
ROMÂNIA

Santi Scimeca  
Biroul Central de Asistență  
Coordonator de proiect



# ÉTUDES THÉORIQUES

## ÉTUDE SUR LE LANGAGE – INSTRUMENT DE L'ÉNONCIATION

Prof. Daniela ANGHEL  
Liceul Economic « Ion Ghica » Bacău

« La fonction énonciative (...) ne peut s'exercer sur une phrase ou une proposition à l'état libre. Il ne suffit pas de dire une phrase, il ne suffit même pas de dire dans un rapport déterminé à un champ d'objets ou dans un rapport déterminé à un sujet pour qu'il y ait énoncé - pour qu'il s'agisse d'un énoncé : il faut la mettre en rapport avec tout un champ adjacent. »  
(Michel Foucault)

La langue a toujours joué un rôle très important pour l'humanité. En ce sens, la philosophie du langage considère le langage comme un objet déjà connu et met en évidence ses rapports avec d'autres objets censés, distincts de lui. Un de ces rapports vise la relation établie entre le langage et la pensée.

Les recherches linguistiques ont prouvé que le langage est l'instrument qui donne expression aux représentations psychiques, intimes, c'est-à-dire aux pensées, mais, en même temps, il fournit à son utilisateur une double possibilité : d'agir sur l'autrui et de perpétuer le souvenir de cette action.

Le terme *énoncé* est souvent employé dans la langue courante, mais il prend sens exclusivement à l'intérieur des oppositions dans lesquelles on les fait entrer, à savoir soit en rapport avec l'énonciation, comme produit de l'acte de communiquer, soit comme séquence verbale de taille variable. Si nous parlons de *phrase*, nous parlons en même temps de texte, parce qu'on considère le premier terme comme unité de mesure de la complexité du dernier, mais, mis en relation, les deux deviennent les formes linguistiques du discours. Le texte a aussi une signification, il transmet un message et représente une forme d'existence des éléments linguistiques dans l'acte de communication.

Le langage est un moyen de communiquer, un instrument spécifique aux gens qui l'utilise pour demander et obtenir ce qu'ils ont besoin, pour représenter et transmettre des informations. Mais pourquoi ont-ils choisi le langage ? Peut-être parce qu'ils n'ont pas trouvé un meilleur moyen et plus efficace pour communiquer. Pourtant le langage est un phénomène isolé, spécifique à l'espèce humaine, les animaux ayant développé seulement des moyens rudimentaires de communication.

Si les animaux ne sont pas capables de développer un langage complexe, est-ce qu'il est possible de construire une machine qui puisse penser, soutenir une conversation plus ou moins longue sur n'importe quel sujet dont les réponses semblent à celles d'un être humain ? C'est sur

cette question qu'Alan Turing a établi les conditions de son test en 1950. Les chercheurs ont essayé de trouver une solution à ce problème par la construction d'une telle machine, mais ils ne savaient pas encore comment la faire ni même comment réaliser un programme capable de passer le test de Turing, mais de nos jours la technologie a fait possible un tel instrument (voir le robot Sofia), même si le sujet laisse encore beaucoup de place à la discussion.

En conséquence, le langage est un instrument qui individualise les gens et qui sert à communiquer, à transmettre ce que l'ont confié (une annonce, une question, un ordre, etc.) et qui provoque chez l'interlocuteur un comportement adéquat à l'énoncé reçu.

Le langage utilise le signe pour représenter. Ferdinand de Saussure affirme que ce signe, appelé par lui « *linguistique* », sert à réaliser une liaison entre un concept et une image acoustique (la représentation matérielle, concrète du concept). Les mots (l'image acoustique) réalisent l'image interne du discours. Mais les deux unités du signe : le concept (le signifié) et l'image acoustique (le signifiant) sont une entité physique à deux faces à caractère arbitraire et linéaire. Le caractère arbitraire représente l'impossibilité de séparer le signifié du signifiant. Ils sont pareils à une feuille de papier qui, même si elle est mise en pièce, elle aura toujours deux faces. Le caractère linéaire met en évidence le fait que le signifiant se manifeste seulement dans le temps : il est comme une étendue qui peut être mesurée sur une seule dimension, celle du temps. Cette caractéristique est visible dans l'écrit et au moment où on remplacera succession dans le temps par des signes graphiques (l'accent, par exemple).

Hobbes considère le langage un système de notes choisies par les gens pour se rappeler les représentations, pour les faire interagir entre elles, pour les différencier ou pour pouvoir intervenir sur elles. Par l'intermédiaire d'une convention, ces notes ont été imposées à toute la communauté.

Néanmoins, J. Locke souligne que les mots sont les signes des idées de celui qui parle, c'est pourquoi personne ne peut les utiliser immédiatement comme des signes de ses idées. Donc, le langage est un acte individuel, mais aussi collectif, qui illustre, dans un ordre successif et linéaire, la pensée dans toute sa totalité. Les sons constituent un acte individuel dont le linguiste essaye de surprendre une production native. Mais il est nécessaire de ne pas oublier que, chez le même individu, les mêmes sons ne sont jamais reproduits exactement à cause de la diversité des situations où l'énonciation est produite.

L'énonciation représente l'instrument par lequel le monde et la langue entrent en relation. Elle transmet à l'aide de l'énoncé des faits et devient fait par l'encadrement dans le temps et l'espace.

La théorie de l'énonciation commence à se matérialiser en France à la fin des années 1950 et plus précisément par la parution des articles d'Emile Benveniste : *De la subjectivité dans le langage* (en *Journal de psychologie*, juil.-sept., P.U.F., 1958) et *L'appareil formel de l'énonciation* (en *Langage* 17, mars, Didier- Larousse, Paris, 1970). Après 1970, les études dans le domaine de la *textlinguistik* en Allemagne commencent à influencer les théories des textes du monde entier. Dans l'article *La grammaire du texte en pays de langue allemande*, rédigé par Clément et Grunig, publié par *Langages* à l'intérieur d'un nombre consacré à *La linguistique générative en pays de langue allemande*, on trouve un résumé des efforts faits en Allemagne et ailleurs à fonder une analyse textuelle sur l'extrapolation des résultats achevés dans l'analyse et des microstructures textuelles. La multitude des phénomènes linguistiques de la théorie du langage a déterminé le développement de la linguistique qui avait dépassé le niveau de la phrase isolée (le fonctionnement des pronoms, des articles, des temps) pour atteindre celui du texte.

Emile Benveniste distingue entre deux types de linguistique : un de la langue comme système de signes et l'autre de la langue comme système de communication. Bref, l'énonciation désigne « la mise en fonctionnement de la langue par un acte individuel d'utilisation »<sup>3</sup>.

L'acte de l'énonciation peut être analysé de deux perspectives : discursive et linguistique. De la perspective discursive, il est un événement situé dans un contexte qui implique des dimensions sociales et psychologiques. De la perspective linguistique, l'énonciation désigne l'ensemble des opérations constitutives d'un énoncé, (l'ensemble des actes qu'effectue le sujet parlant pour construire dans un énoncé un ensemble de représentations communicables. »<sup>4</sup> (G. Relpred). En opposition, O. Ducrot dépouille l'énonciation de tout auteur en la définissant comme « l'événement constitué par l'apparition d'un énoncé »<sup>5</sup>.

Toutefois, la langue n'a seulement la fonction de transmettre des informations, mais aussi de rendre possibles des actes spécifiques tels : ordonner, promettre, interroger, permettre, etc. Cette dimension actionnelle permet la communication linguistique. Donc, parler une langue, c'est adopter une forme de comportement qui est habituellement instituée par des règles.

Ce comportement ne vise seulement les actes de langage, mais aussi la capacité du locuteur de se poser comme « *sujet* » dans la communication. E. Benveniste pénètre dans la profondeur de la notion de subjectivité dans son article *De la subjectivité dans le langage*<sup>6</sup> où il affirme : « *Le langage est donc la possibilité de la subjectivité, du fait qu'il contient toujours les formes linguistiques appropriées à son expression, et le discours provoque l'émergence de la subjectivité, du fait qu'il consiste en instances discrètes. Le langage propose en quelque sorte des formes « vides » que chaque locuteur en exercice du discours s'approprie et qu'il rapporte à sa « personne » définissant en même temps je et un partenaire comme tu. L'instance du discours est ainsi constitutive de toutes les coordonnées qui définissent le sujet... »*<sup>7</sup>.

En parlant de la subjectivité, on parle de la catégorie de personne. On emploie toujours *je* en opposition avec un *tu*, pour désigner les deux partenaires de la communication. *Je* ou *ego* a toujours une position de transcendance à l'égard de *tu*, il fait référence à l'acte de discours individuel où il est prononcé et il désigne, en conséquence, le locuteur. Le langage est ainsi organisé qu'il permet à chacun de s'approprier la langue entière en se désignant comme *je*, même s'il s'agit seulement d'un exercice de langue ou du passage de la langue en instance de discours.

La majorité des linguistes distingue dans le cadre de l'énonciation un *énonciateur* et un *destinataire*. Le *locuteur* ou l'*énonciateur* désigne la personne présentée par l'énoncé comme source de l'énonciation, mais pas nécessairement comme celle qui produit effectivement l'énoncé. Sa marque est en général le pronom *je*, pronom qui implique ainsi le problème de la subjectivité. Pour prouver cette idée, O. Ducrot donne une définition des « *énonciateurs* » : « *ces êtres qui sont censés s'exprimer à travers l'énonciation, sans que pour autant on leur attribue des mots précis ; s'ils « parlent », c'est seulement en ce sens que l'énonciation est vue comme exprimant leur point de vue, leur position, leur attitude, mais non pas, au sens matériel du terme, leurs paroles* »<sup>8</sup>. C'est lui toujours qui conceptualise la distinction réalisée par Benveniste en ce qui concerne la préoccupation générale du pronom *je* (énonciateur = locuteur [le producteur de l'énoncé] et énonciateur = instance [il n'a pas une existence indépendante de l'acte]). Ducrot

<sup>3</sup>E. Benveniste, *L'appareil formel de l'énonciation* en *Langages* 17, mars 1970, Didier-Larousse, Paris, p. 12

<sup>4</sup>P. Chareadeau & D. Maingueneau, *Dictionnaire d'analyse du discours*, Seuil, Paris, 2002, p. 229

<sup>5</sup>Ibidem p.230

<sup>6</sup>E. Benveniste, *Problèmes de linguistique générale*, Gallimard, Paris, 1966, pp. 258-266

<sup>7</sup>Ibidem p. 263

<sup>8</sup>P. Chareadeau & D. Maingueneau, op.cit., p. 226



introduit le couple locuteur-L/locuteur- $\lambda$  pour délimiter la situation de communication (le contexte effectif du discours) ou le locuteur-L « *est responsable de l'énonciation considéré uniquement en tant qu'il a cette propriété* » et le locuteur- $\lambda$  « *un être du monde* », « *une personne complète* », « *l'origine de l'énoncé* »<sup>9</sup>.

D. Maingueneau considère que, si on assimile l'énonciateur avec le producteur physique de l'énoncé, il est possible qu'on confonde la situation d'énonciation linguistique (l'énonciateur est le repère des coordonnées déictiques et le responsable de l'énoncé) avec la situation d'interlocution (les places de producteur de l'énoncé, de destinataire et de ce dont parle l'énoncé [le délocuté]).

Dans la perspective communicative de l'analyse du discours, nous découvriront une autre distinction nette, entre l'énonciateur interne et le locuteur externe au dit. En abordant cette idée, P. Charaudeau propose un modèle de communication à deux espaces et à quatre sujets de discours : l'espace externe qui correspond au niveau situationnel et où on distingue les partenaires de l'acte de communication (le sujet communiquant et le sujet interprétant) et l'espace interne qui correspond au niveau discursif et où se remarquent les protagonistes de la scène énonciative (le sujet énonçant/énonciateur et le sujet destinataire).

Comme nous avons constaté, la délimitation du terme énonciateur a suscité une dispute entre les chercheurs qui, en fonction de leur formation professionnelle, ont proposé différentes définitions. Cependant, le terme destinataire a souffert le même processus.

Ce terme désigne, selon P. Charaudeau, dans l'usage courant « *le sujet auquel s'adresse un sujet parlant lorsque celui-ci écrit ou parle* »<sup>10</sup>. En outre, il considère qu'on doit faire une distinction entre le récepteur empirique, qui se trouve dans une position symétrique à celle de l'émetteur comme partenaires de l'acte d'échange verbal, et l'individu qui se trouve à l'intérieur du processus d'énonciation et auquel le locuteur pense qu'il s'adresse.

A Cioli définit l'énonciation de la perspective de la linguistique énonciative comme une co-énonciation dans laquelle les deux partenaires jouent un rôle actif parce qu'au cours d'une conversation ils changent réciproquement de place, le locuteur devenant auditeur et l'auditeur locuteur (l'auditeur fait des efforts pour se mettre à la place du locuteur pour interpréter les énoncés, en se transformant de cette manière dans un locuteur virtuel). Ce changement de place rend le destinataire en co-énonciateur.

Un autre terme utilisé pour désigner le destinataire est celui de sujet destinataire. Toujours P. Charaudeau analyse le terme de la perspective de la communication et le définit comme « *l'être de parole (interlocuteur) qui est construit par l'acte d'énonciation du locuteur (ou sujet communiquant)* ». Donc, les deux sont des protagonistes, des partenaires empiriques dans l'acte de communication où on peut très bien distinguer l'émetteur (le sujet communiquant) et le récepteur (le sujet interprétant).

Le terme allocutaire se définit en référence à la notion de cadre participatif. Par conséquent, E. Goffman présente deux distinctions. La première se réalise en ce qu'il appelle le format de réception où il distingue les participants ratifiés ou de plein droit qui font des appréciations et réagissent éventuellement (l'auditoire) et les participants non-ratifiés (les témoins) qu'on ne peut pas considérer comme des destinataires. La deuxième concerne la différence entre les destinataires directs (allocutaires), désignés par le locuteur, les destinataires indirects ou non-désignés.

---

<sup>9</sup> Ibidem p. 168

<sup>10</sup> idem

Ensuite, il revient à P. Charaudeau à analyser les termes auditeur et auditoire. Selon lui, l'auditeur représente le récepteur impliqué dans la situation de communication orale, qui ne fait qu'écouter ce que le locuteur dit sans pouvoir prendre la parole (la diffusion publique d'un message : radio, télévision, cours, conférences, etc.). L'auditoire, réel ou imaginaire, engendre l'ensemble des participants présents au moment où un orateur s'adresse à un public (conférence, meeting politique, colloque, table ronde, etc.).

## LES MARQUEURS DE L'ENONCIATION

Pour se réaliser, l'énonciation demande la présence de quelques indices tels : un locuteur, un ou plusieurs allocutaires, un lieu ou un espace perceptif du locuteur, un moment temporel de l'émission verbale et de particularités phono-syntaxiques de l'énoncé.

L'énonciation se réalise dans une situation de discours qui réunit un ensemble d'éléments (l'entourage physique et social, l'image qu'en ont les interlocuteurs, leur identité, les opinions de chacun envers l'autre, la spatialité de l'allocution) qui permettent une bonne compréhension des actes illocutoires. La conversion de la langue en discours met en discussion, selon Benveniste, la sémantisation de la langue qui conduit nécessairement à la théorie du signe et à l'analyse de la signifiante. Ce mécanisme a comme conséquence l'engendrement et la diversification des formes linguistiques de l'énonciation qui amène aussi à l'inventaire de ses marques.

## LA CLASSE DES PRONOMS PERSONNELS

Benveniste établit à l'intérieur de cette classe une double corrélation, à savoir de personnalité (l'opposition des personnes *je* et *tu* à la « *non personne* » *il*) et de subjectivité (l'opposition *je* - *tu*). « *L'installation de la « subjectivité » dans le langage créé, dans le langage et, croyons-nous, hors du langage aussi bien, la catégorie de personne* »<sup>11</sup>.

Les interlocuteurs sont désignés par les pronoms personnels et possessifs qui s'organisent autour de *je*. *Je* désigne la personne qui parle (rôle actif) et la personne de ce qu'il est parlé (rôle passif), *tu* la personne qui écoute et qui peut prendre la parole à son tour (rôle actif), mais aussi la personne de qu'il est parlé (rôle passif).

En ce qui concerne la troisième personne, J. Cervoni la nomme la personne fondamentale<sup>12</sup>. Même si elle n'a pas de correspondant dans toutes les langues, elle représente « *le support nécessaire de toute prédication, que cette personne soit explicite, marquée – c'est le cas où elle se manifeste sous la forme d'un pronom personnel* » (*Il est venu hier soir*) ou implicite, comme dans le cas du nom »<sup>13</sup> (*Paul est venu hier soir*).

Dans l'énoncé *Il neige depuis trois jours*, il est unipersonnel parce qu'il ne désigne pas une personne particulière et joue le rôle de support pour les verbes qui n'admettent pas d'être rattachés aux personnes tels : *il pleut, il neige, il gèle, il fait froid, il fait beau...*

G. Moignet<sup>14</sup> introduit la notion de *personne de l'univers* pour désigner la personne primordiale, « *fondamentale et [que] tout autre espèce de personne n'intervient que par substitution à celle-ci* ». L'évocation d'un phénomène qui s'inscrit dans le temps demande un

---

<sup>11</sup> E. Benveniste, op.cit., p. 263

<sup>12</sup> Jean Cervoni, *L'énonciation*, P.U.F., 1992, p. 30

<sup>13</sup> Ibidem p.31

<sup>14</sup> Apud: ibidem p. 32; G. Moignet, *Systématique de la langue française*, Klincksieck, 1981, p. 93

point fixe, de nature spatiale, c'est pourquoi il devient le support abstrait, d'une généralité indépassable, des verbes impersonnels.

Dans le système de G. Guillaume, les pronoms *moi* et *toi* (*je* et *tu*) sont des personnes interlocutives qui témoignent de la présence des actants dans l'acte de l'allocution, en tant que la troisième personne (*il, elle ; lui, elle*) désigne la personne délocutée, l'absence de l'actant dans l'acte de l'allocution. A. Joly inclut les pronoms *il, elle*, les marqueurs nominaux et verbaux de troisième personne dans la catégorie des personnes non interlocutives.

En ce qui concerne le *je*, M. Tutescu y distingue plusieurs situations. Dans la littérature, le *je* équivaut aux nombres des actants qui énoncent dans le récit. Dans le discours écrit, *je* devient impersonnel (L'auteur constate que ...), il peut désigner le *je* du récit autobiographique : le narrateur du récit :

*« J'exerce donc à Mexico-City, depuis quelque temps, mon utile profession. Elle consiste d'abord, vous en fait l'expérience, à pratiquer la confession publique aussi souvent que possible. Je m'accuse, en long et en large. Ce n'est pas difficile, j'ai maintenant de la mémoire. Mais attention, je ne m'accuse pas grossièrement, à grands coups sur la poitrine. Non, je navigue doucement, je multiplie les nuances, les digressions aussi, j'adapte enfin mon discours à l'auditeur, j'amène ce dernier à renchérir. Je mêle ce qui me concerne et ce qui regarde les autres. Je prends les traits communs, les expériences que nous avons ensemble souffertes, les faiblesses que nous partageons, le bon ton, l'homme du jour enfin, tel qu'il sévit en moi et chez les autres. Avec cela je fabrique un portrait qui est celui de tous et de personne. Un masque, en somme, assez semblable à ceux du carnaval, à la fois fidèles et simplifiés, et devant lesquels on se dit : « Tiens, je l'ai rencontré, celui-là ! ». Quand le portrait est terminé, comme ce soir, je le montre, plein de désolation : « Voilà, hélas ! ce que je suis. ». Le réquisitoire est achevé. Mais, de même coup, le portrait que je tends à mes contemporains devient un miroir. »<sup>15</sup>*

ou se transformer en *tu* ou *vous* :

*« Vous aurez votre valise à la main lorsque vous quitterez la gare à l'aurore (le ciel est parfaitement pur, la lune a disparu, il va faire une merveilleuse journée d'automne), la ville paraissant dans toute sa rougeur profonde, et comme vous ne pourrez-vous rendre ni via Montedella Farina, ni à l'Albergo Quirinale, vous arrêterez un taxi et vous lui demanderez de vous mener à l'hôtel Crose di Malta, Via Borgognone, près de la place d'Espagne.*

*Vous n'irez point guetter les valets de Cécile : vous ne la verrez point sortir ; elle ne vous apercevra point.*

*Vous n'irez point l'attendre à la sortie du palais Farnèse ; vous déjeunerez seul ; tout au long de ces quelques jours, vous prendrez tous vos repas seul.*

*Evitant de passer dans son quartier, vous vous promènerez tout seul et le soir vous rentrerez seul dans votre hôtel où vous vous endormiez seul.*

*Alors dans cette chambre, seul, vous commencerez à écrire un livre, pour combler le vide de ces jours à Rome sans Cécile, dans l'interdiction de l'approcher.*

*Puis lundi soir, à l'heure même que vous aviez prévue, pour le train même que vous aviez prévu, vous retournerez vers la gare, sans l'avoir vue. »<sup>16</sup>*

Les formes du pronom personnel diffèrent selon le type de discours et de l'énonciation.

---

<sup>15</sup> Albert Camus, *La chute*, Toumon, Paris, 1958, pp. 63-65

<sup>16</sup> Michel Butor, *La modification*, Minuit, 1957, pp. 227-228

## LES RELATIONS DES TEMPS VERBAUX

Les temps verbaux français permettent d'identifier deux plans d'énonciation différents : *le plan du récit (de l'énonciation historique) et le plan du discours.*

Le récit historique est un « *mode d'énonciation qui exclut toute forme linguistique « autobiographique »* »<sup>17</sup>. G. Genette constate que le terme récit est pourtant ambigu, c'est pourquoi il l'analyse en fonction de l'usage commun et établit trois définitions :

a. « *l'énoncé narratif, le discours oral ou écrit, qui assume la relation d'un événement ou d'une série d'événements* » ;

b. « *la succession d'événements, réels ou fictifs, qui font l'objet de ce discours, et leurs diverses relations d'enchaînement, d'opposition, de répétition, etc.* » (c'est un terme courant chez les analystes et les théoriciens du contenu narratif) ;

c. « *quelqu'un raconte quelque chose : l'acte de narrer pris en lui-même* »<sup>18</sup>

C'est la première définition qui nous intéresse dans notre démarche. Le récit est marqué par des formes pronominales de troisième personne et de formes verbales spécifiques. Christian Metz<sup>19</sup> souligne que « *Le récit est une séquence deux fois temporelle... : il y a le temps de la chose-racontée et le temps du récit (temps du signifié et temps du signifiant). Cette dualité (...) nous invite à constater que l'une des fonctions du récit est de monnayer un temps dans un autre temps* ».

Les temps essentiels du récit historique sont : *le passé-simple* (l'aoriste, selon Benveniste), *l'imparfait* (et *le conditionnel*), *le plus-que-parfait* et *le prospectif* (temps périphrastique, substitut du futur : il allait venir, il devait partir). Voici un exemple de Madame Bovary :

« *Jusqu'au soir on mangea. Quand on était trop fatigué d'être assis, on allait se promener dans les cours ou jouer une partie de bouchon dans la grange ; puis on revenait à la table. Quelques-uns, vers la fin, s'y endormirent et ronflèrent. Mais, au café, tout se ranima ; alors on entama des chansons, on fit des tours de force, on portait des poids, on passait sous son pouce, on essayait à soulever les charrettes sur ses épaules, on disait des gaudrioles, on embrassait les dames. Le soir, pour partir, les chevaux gorges d'avoine jusqu'aux naseaux, eurent du mal à entrer dans les brancards ; ils ruiaient, se cabraient, les harnais se cassaient, leurs maîtres juraient ou riaient ; et toute la nuit, au clair de la lune, par les routes du pays, il y eut des carrioles emportées qui couraient au grand galop, bondissant dans les saignées, sautant par-dessus les mètres de cailloux, s'accrochant aux talus, avec des femmes qui se penchaient en dehors de la portière pour saisir les guides .*

*Ceux qui restèrent aux Bertaux passèrent la nuit à boire dans la cuisine. Les enfants s'étaient endormis sous les bancs. »<sup>20</sup>*

Bref, nous pouvons affirmer que le discours est « *l'ensemble des actes accomplis par un énoncé et traduit par une instance de discours* »<sup>21</sup>. Benveniste le définit comme « *toute*

<sup>17</sup>E. Benveniste, op.cit., p.239

<sup>18</sup>G. Genette, *Figures III*, Seuil, Paris, 1972, p.71

<sup>19</sup>apud: ibidem p.77; Christian Metz, *Essais sur la signification au cinéma*, Klincksieck, Paris, 1968, p.27

<sup>20</sup>Gustave Flaubert, *Madame Bovary*, Gallimard, Paris, 1972, p.69

<sup>21</sup>Mariana Tutescu, *Précis de sémantique française*, EDP, Bucuresti, 1974, p.186

énonciation supposant un locuteur et un auditeur et chez le premier l'intention d'influencer l'autre en quelque manière »<sup>22</sup>.

Même s'il s'agit de discours écrit ou parlé, on y identifie une gamme variée d'énoncés, de la conversation quotidienne à la langue la plus ornée, des correspondances, mémoires, théâtre, ouvrages didactiques, nouvelles, etc. Le discours met en jeu toutes les formes des pronoms personnels, tous les temps, sauf le passé simple. Les temps fondamentaux sont : le présent, le futur et l'imparfait. « *L'emploi du présent et du passé-composé traduit l'accompli, alors que l'emploi de l'imparfait est le signe du non accompli* »<sup>23</sup> :

« *Quand j'ai dit : 'La solitude est sainte', je n'ai pas entendu par solitude une séparation et un oubli entier des hommes et de la Société, mais une retraite où l'âme se puisse recueillir en elle-même, puisse jouir de ses propres facultés et rassembler ses forces pour produire quelque chose de grand. (Journal, aout ? 1832)* »<sup>24</sup>

## LES MODALISATEURS

Tout discours, en fonction de son univers, pour pouvoir être énoncé, suppose l'instauration d'une *deixis spatio-temporelle*.

On entend généralement par *deixis* « la localisation et l'identification des pronoms, objets, processus, événements et activités [...] par rapport au contexte spatio-temporel créé et maintenu par l'acte d'énonciation »<sup>25</sup>. La situation de l'énonciation impose la division de la *deixis* selon trois domaines constitutifs » *deixis* personnelle, spatiale et temporelle. Dans la linguistique, on en distingue trois conceptions :

- a. un moyen de rapporter les objets et les événements du monde à la place qu'occupe le locuteur dans l'espace et dans le temps, donc un moyen de donner repère à une référence déjà constituée ;
- b. un type de construction référentielle qui ne sépare pas modalité et acte de référence ;
- c. un facteur de cohésion textuelle qui permet d'introduire dans le discours de nouveaux objets.

Dans la linguistique textuelle, la *deixis* désigne les déictiques qui délimitent les lieux et les moments du texte où il figure (ci-dessus, au chapitre suivant ...), c'est-à-dire le lieu et le moment du texte où apparaît l'expression déictique.

D. Maingueneau parle de la « *deixis discursive* » qui désigne la situation pertinente pour le genre de discours concerné et la situation qui construit le discours même et à partir de laquelle il prétend énoncer sa scène d'énonciation.

*Deixis* signifie à son origine « montrer, indiquer à l'aide du langage », c'est-à-dire elle indique les coordonnées spatio-temporelles de l'énonciation : *je, te, ici, maintenant...* Le linguiste américain George Yule en *Pragmatics*<sup>26</sup> affirme que la manière dont on interprète les déictiques dépend du contexte et de l'intention du locuteur. Ils expriment la distance relative envers les personnes et les objets visés par l'énonciation et contribuent aussi à la construction du sens. La référence déictique met en évidence le fait que le référent ne peut pas être déterminé que par rapport à l'identité ou à la situation des interlocuteurs au moment où il parle.

---

<sup>22</sup>E. Benveniste, op.cit., p249

<sup>23</sup>Mariana Tutescu, op.cit., p.187

<sup>24</sup> Paul Viallaneix, *Vigny par lui-même*, Seuil, Paris, 1964, p. 118

<sup>25</sup> apud: P. Chareadeau & D. Maingueneau, op.cit., p. 160; Lyons

<sup>26</sup> apud: Adriana-Gertruda Romedea, *Actele de discurs: o perspectivă a semioticii*, Editura, Ștefan Lupașcu", Iași, 1999, p84 ; George Yule, *Pragmatics*, Oxford University Press, 1996, p. 14

Une définition plus précise donne G. Kleiber<sup>27</sup>. Selon lui, « *Les déictiques sont des expressions qui renvoient à un référent dont l'identification est à opérer nécessairement au moyen de l'entourage spatio-temporel de leur occurrence. La spécialité du sens indexical est de 'donner' le référent par le truchement de ce contexte* ».

Dans le langage spécialisé on emploie aussi d'autres dénominations pour les déictiques tels : embrayeur, symbole indexical, expression sui-référencielle, shifter, token-reflexives, etc., mais seulement embrayeur est communément utilisé.

En français, la catégorie des embrayeurs recouvre en particulier les pronoms personnels de première et de deuxième personne et les possessifs correspondants, un grand nombre de désignations démonstratives (*ce + nom, ça...*), un grand nombre d'adverbes et de locutions adverbiales locatives (*ici, à droite ...*) et temporelles (*hier, aujourd'hui...*) et les catégories du passé - présent - futur.

En ce qui concerne les déictiques, on constate une distinction entre les déictiques directs (Vuillaume) ou transparents (Kleiber) tels : *tu, ici, maintenant* dont le référent est une composante obligée de la situation de l'énonciation et les *déictiques indirects / opaques* (*ce cheval, celui-ci...*) dont l'identification du référent ne peut être immédiate.

Les embrayeurs spéciaux sont des circonstants sui-référentiels, des substituts circonstanciels dont la référence est l'instance du discours où ils apparaissent. *Ici, là, en ville...* peuvent renvoyer à une infinité de référents spacieux. D. Maingueneau apprécie que les déictiques : *je, tu, moi, toi*, les déictiques spatiaux et temporels influencent le sens des énonciations. Les déictiques spatiaux visent la position du corpus et la gestualité du locuteur, et constituent un repère relatif, absolu (à Bacău, en France...). La modification du geste et de la position du corps du locuteur change aussi la perception des objets et s'exprime par des oppositions : *ici / là, près / loin, devant / derrière, à droite / à gauche*, etc.

Les adverbes temporels constituent une catégorie hétérogène et riche, et précisent la position d'un événement sur l'axe temporelle. W. Klein en *Time in langage* (1994)<sup>28</sup> propose une typologie de ces adverbes :

- les adverbes temporels de position qui situent un intervalle temporel sur l'axe du temps en relation avec un autre intervalle du contexte de l'énoncé et du contenu lexical : *ensuite, après, ...* ;
- les adverbes de fréquence qui indiquent la répétition d'une entité temporelle : *souvent, toujours, jamais, ...* ;
- les adverbes de durée qui spécifient le temps pendant lequel une entité temporelle est maintenue : *pour un instant, longtemps, pendant, brièvement, une demi-journée, ...* ;
- les adverbes de contraste qui comparent deux intervalles temporels : *toujours, encore, déjà, ...*

Il y a pourtant des cas où en des paires synonymiques d'expressions l'une est toujours déictique et l'autre ne l'est jamais. D. Maingueneau distingue de tels exemples en identifiant deux types de repères :

---

<sup>27</sup> apud: P. Chareadeau & D. Maingueneau , *op.cit.*, p. 159

<sup>28</sup>apud : Annie-Claude Demagny & Urszula Paprocka-Piotrowska, *L'acquisition du lexique verbal et des connecteurs temporels dans les récits de fiction en français L1 et L2 en Langues* 155, septembre, Larousse, Paris, 2004, pp.53-54

	DEICTIQUES	NON DEICTIQUES
	<i>Le repère est le moment de l'énonciation</i>	<i>Le repère est un autre élément de l'énonciation</i>
COÏNCIDENCE	maintenant	alors
	en ce moment	en ce moment-là
ANTÉRIORITÉ	hier	la veille
	il y a huit jours	huit jours plus tôt
POSTÉRIORITÉ	demain	le lendemain
	dans un mois	un mois plus tard
ANTÉRIORITÉ	aujourd'hui	ce jour-là
SIMULTANÉITÉ	cet été	cet été-là
POSTÉRIORITÉ		
ANTÉRIORITÉ	immédiatement	-
POSTÉRIORITÉ	lundi	ce lundi-là

Dans la même situation se trouvent : *tout de suite* qui peut être déictique en tant qu'*aussitôt* ne l'est jamais, ou *ici* qui, en français standard, est toujours déictique pendant que *là* peut être ou non.

P. Charaudeau en *Langage et discours*<sup>29</sup> développe l'analyse de Maingueneau et constate que de l'interaction entre l'implicite et l'explicite résultent des circonstances particulières, concrètes du discours qui mettent en évidence quatre types de protagonistes de l'acte de langage :

1. **je** - le sujet qui communique quelque chose ;
2. **je** - le sujet qui énonce quelque chose ;
3. **tu** - le destinataire ;
4. **tu** - celui qui interprète l'énoncé.

Ces protagonistes changent successivement leur rôle dans l'énonciation.

Les déictiques, aussi comme les expressions personnelles, construisent leur objet dans le même temps qu'ils l'indiquent. L'énoncé délimite l'espace, on ne peut pas l'analyser de l'extérieur. Le présent, *ici*, nous, etc. ont seulement les traits que l'énoncé les attribuent, c'est-à-dire ils concernent justement la réalité de l'énoncé.

Les modalisateurs représentent la marque que le sujet donne à l'énoncé. Embrayeurs affinés, on y distingue : **les adverbess d'opinion** (*peut-être, apparemment, sans doute, certainement, évidemment*), **les adverbess temporels** (*jamais*), **les transformations modalisatrices** (*l'emphase, le passif*), **les présentatifs** (*voici, voilà*), **l'opposition aspectuelle accompli / non**

<sup>29</sup> P. Charaudeau, *Langage et discours*, Hachette, Paris, 1983

*accompli*, les énoncés rapportés de diverses natures (*depuis le je crois que* jusqu'aux performatifs).

## CONCLUSIONS

Ces termes indiciels marquent l'énonciation et mettent en discussion les quatre concepts de base qui définissent l'acte d'énoncer : la distance, la tension, la modalisation, la transparence / l'opacité.

La distance marque une distance relative entre le locuteur et l'énoncé dans le cadre de l'énonciation. Si la distance tend vers zéro, le locuteur assume totalement l'énoncé, le *je* de l'énoncé et le *je* de l'énonciation se confondant. Lorsque la distance entre le sujet de l'énoncé et celui de l'énonciation est maximale, les deux sujets sont des entités différentes, l'énoncé faisant partie d'un mode distinct du locuteur.

Dans les exemples suivants :

« *Je ne lis guère de poésie : c'est pourtant un moyen de communication privilégié. Elle m'a été d'un grand secours dans ma jeunesse : jamais me réciter des vers* » (Simone de Beauvoir)

« *Le docteur m'a conseillé de renoncer à boire du café.* »

on constate que, dans le premier cas le locuteur assume les paroles, ce sont des considérations propres, des pensées qui prouvent que le sujet de l'énoncé est aussi le sujet de l'énonciation, en tant que dans le deuxième cas il y a une distance entre les sujets : le docteur a affirmé quelque chose et le sujet parlant reprend les paroles dans un autre contexte, ce qui prouve que le sujet ne les assume pas.

La tension qualifie l'énonciation comme un rapport entre le locuteur et l'allocutaire, le texte étant médiateur du désir de communication et instaurent, de cette manière, une tension entre les partenaires.

La tension est marquée par : les systèmes temporel et aspectuel, l'article, des déterminants, des pronoms personnels et par l'opposition des verbes : *être - avoir* (ils indiquent un « état », un « accompli », « une absence de tension ») et *vouloir - pouvoir - devoir - faire* (ils marquent une « prise en charge », « une tension plus ou moins grande du sujet de l'énonciation en face de son allocutaire »).

L'opposition accompli / non accompli est rendue surtout par l'alternance des temps : le passé composé et le plus-que-parfait indiquent l'accompli en tant que l'imparfait et le passé simple le non accompli.

La modalisation, située du côté de l'émetteur, met en relief les moyens phrastiques employés pour traduire l'énonciation.

La transparence et l'opacité, située du côté du récepteur, présentent l'énonciation comme un rapport entre le sujet et son discours, réalisé d'une manière graduée de la transparence maximale à l'opacité totale.

La transparence totale suppose l'effacement complet du sujet énonciateur pour que le locuteur adhère à l'énoncé par l'identification du sujet de l'énonciation au sujet allocutaire. Ce sont les pronoms personnels de première personne au pluriel qui réalisent fréquemment cette transparence :

« *nous avons nos défauts, pour réparer par notre sincérité le tort qu'ils nous font dans l'esprit des autres* » (La Rochefaucault).

La transparence maximale se fait remarquer surtout dans la poésie lyrique ou « *le sujet de l'énonciation se voit imposer les règles d'un énoncé qui marquent d'une structuration discrète un*



*flux continu. Dans la mesure où il rejette les règles contraignantes, l'énoncé est modalisé d'une manière si originale que le sujet de l'énonciation n'est pas plus repérable que dans la transparence maximale. Il est donc à la disposition de chaque lecteur, transformé en sujet d'énonciation pour assumer un énoncé dont les modalisations lui échappent »<sup>30</sup>*

Les marqueurs et les concepts ont le rôle de prouver le caractère dialectique de l'énonciation, du rapport locuteur - énoncé, le discours étant connu comme objet de l'énonciation de l'auteur, de l'actant du récit ou du locuteur.

## **BIBLIOGRAPHIE :**

- BENVENISTE, Emile, *L'appareil formel de l'énonciation* en *Langages* no.17, Didier-Larousse, Paris, 1970
- BENVENISTE, Emile, *Problèmes de linguistique générale*, Gallimard, Paris, 1966
- BUTOR, Michel, *La modification*, Minuit, 1957
- CAMUS, Albert, *La chute*, Toumon, Paris, 1958
- CERVONI, Jean, *L'énonciation*, P.U.F., 1992
- CHARAUDEAU, P., *Langage et discours*, Hachette, Paris, 1983
- CHARAUDEAU, P. & MAINGUENEAU, D., *Dictionnaire d'analyse de discours*, Seuil, Paris, 2002
- DEMAGNY, Annie-Claude & PAPROCKA-PIOTROWSKA, Urszula, *L'acquisition du lexique verbal et des connecteurs temporels dans les récits de fiction en français L1 et L2* en *Langages* 155, septembre, Larousse, Paris, 2004,
- FLAUBERT, Gustave, *Madame Bovary*, Gallimard, Paris, 1972
- GENETTE, G., *Figures III*, Seuil, Paris, 1972
- METZ, Christian, *Essais sur la signification au cinéma*, Klincksieck, Paris, 1968
- MOIGNET, G., *Systématique de la langue française*, Klincksieck, 1981
- ROMEDEA Adriana-Gertruda, *Actele de discurs : o perspectivă a semioticii*, Editura « Ștefan Lupășcu », Iași, 1999
- TUTESCU, Mariana, *Précis de sémantique française*, EDP, Bucuresti, 1974
- VIALLANEIX, Paul, *Vigny par lui-même*, Seuil, Paris, 1964, p.118

---

<sup>30</sup>apud: Mariana Tulescu, *op.cit.*, p.190; Jean Dubois, *Enoncé et énonciation* en *Langages* 13, mars 1969, p.106

## APPROCHES PÉDAGOGIQUES DE LA CHANSON

Prof. **Margareta BINEAȚĂ**

Liceul nr. 81, București

Apprendre une langue étrangère c'est aborder une autre manière de voir le monde, découvrir un nouvel univers culturel et linguistique, différent de sa culture d'origine. La perception des autres, la compréhension de leurs particularités, les repères personnels sont remis en question par ce projet. Nous avons déjà noté le fait que l'apprentissage d'une langue étrangère ne doit pas se réduire à l'assimilation passive et mécanique du vocabulaire et de la grammaire. Selon l'expression de **Michel Boiron**, ce type d'apprentissage « équivaut à enseigner une langue morte ».

Pour éveiller le désir réel d'apprendre chez les élèves, il faudrait créer des liens affectifs entre l'apprenant et la langue-cible, tout en exploitant pleinement la principale caractéristique de toute langue vivante, c'est à dire **l'aspect communicatif**. La communication fait possible l'échange d'informations, l'expression de ses propres pensées et sentiments, la capacité de réagir et d'interagir avec les autres.

La chanson, vue par Michel Boiron comme une « sollicitation affective et esthétique », peut devenir un complément pédagogique efficace en classe de langue étrangère si elle est bien présentée, c'est à dire si elle devient un instrument d'apprentissage qui plait et instruit en même temps. Tout comme les autres activités ludiques que nous avons présentées, la chanson en classe de FLE doit se constituer en **support** pour les notions de grammaire ou de vocabulaire, qu'elle peut introduire, réactualiser ou renforcer, selon les besoins de la séance pédagogique. Les exercices traditionnels de type « soulignez l'article défini dans les phrases suivantes », ou « mettez à l'impératif présent les verbes soulignés » peuvent être complétés par la recherche et la découverte de ces notions grammaticales dans le texte d'une chanson connue. C'est ainsi que l'élève va découvrir « en situation », dans leur « fonctionnement » linguistique naturel des notions autrement abstraites et peut-être compliquées, des notions qui lui deviennent familières à travers le texte d'une chanson qu'il aime, qu'il connaît par cœur et dont il se sert aisément et avec plaisir. L'élève va constater petit à petit que ces notions de grammaire assimilées peut-être hors-contexte communicatif sont partie intégrante du texte de la chanson tellement familière et que dorénavant, il peut les employer ou s'en rappeler d'une façon plus spontanée, sans la réflexion pénible qu'il aurait sans doute dû faire devant un exercice traditionnel quelconque.

Voilà pourquoi le choix des chansons ne doit pas être fait au hasard : la chanson en classe de FLE n'est pas seulement divertissement ou moyen de conditionnement eu début de séance pédagogique, elle est aussi un **instrument d'apprentissage**. Des chansons entraînantes, actuelles, ayant un texte accessible, renforcent l'actualité de la langue apprise et éveillent la motivation des élèves et leurs besoins communicatifs. C'est ainsi que ces activités contribuent à

consolider une complicité fructueuse entre les enseignants et les apprenants dans le projet d'apprentissage.

La chanson introduit un **élément non-linguistique** en classe de FLE : la musique, qui devient petit à petit, après la compréhension des paroles de la chanson, un moyen particulier de communiquer des mots, une façon fructueuse d'apprentissage linguistique. Le plaisir de l'écoute va créer le climat psycho-affectif propice à la compréhension ultérieure du vocabulaire de la chanson, que les apprenants vont assimiler de bon gré, d'une façon naturelle et active. Michel Boiron note à juste raison que l'intérêt pédagogique du document musical présenté en classe de FLE doit être connu au début seulement par le professeur. On ne présente pas *à priori* devant la classe une chanson comme « Le fermier » en tant que moyen de fixer l'article défini et les verbes au présent. Les vertus instructives, la valeur d'instrument de fixation des connaissances que peut avoir la chanson en question vont être découvertes plus tard par les élèves-mêmes. Le premier contact des apprenants avec la chanson doit être motivant, en suscitant leur intérêt et leur curiosité. Michel Boiron note le fait qu'on doit créer chez les élèves la motivation à découvrir, à écouter la chanson, tout en éveillant par quelques trucs didactiques un lien affectif entre l'apprenant et le document sonore. Par exemple, le professeur et les élèves vont débattre sur les aspects thématiques de la chanson proposée, avant de l'écouter ; ou bien, écrire une phrase qui commence par les premiers mots de la chanson choisie ; ou écouter l'introduction musicale de la chanson et faire des hypothèses sur sa suite.

Après la première écoute, qui est une écoute de plaisir, la deuxième écoute est associée à une tâche, dont l'objectif est de rendre cette écoute active, consciente. Le professeur et ses élèves peuvent discuter du type de musique de la chanson, des instruments qu'on pourrait y reconnaître, des mots qui se répètent dans le texte de la chanson.

Cette étape ménage une place importante au travail sur les paroles de la chanson. Cette étape exige une bonne maîtrise du texte de la chanson et comprend un travail plus appliqué, à plusieurs volets : repérages, classifications, recherche d'informations précises. C'est à ce moment que les élèves découvrent la chanson comme **instrument pédagogique**, car la réflexion sur le texte privilégie la découverte **en contexte** d'une large palette de notions grammaticales ou de vocabulaire qui leur sont familières : articles, adjectifs, noms, pronoms, verbes, univers de la famille, de l'enfance, de l'école, de l'amitié, des traditions et des fêtes. Une telle démarche fait possible un apprentissage actif, dynamique et motivant.

L'exploitation didactique d'une chanson peut passer au-delà de l'acquisition lexicogrammaticale proprement-dite. Le professeur et les élèves peuvent chercher et découvrir ensemble **le message** de la chanson et si le niveau linguistique le permet, créer des productions personnelles à partir de ce message. Par exemple, si c'est une chanson dédiée à la beauté des fêtes d'hiver, les élèves seront invités à écrire une petite rédaction à ce sujet, à illustrer cet événement par une carte postale ou à créer eux-mêmes une chanson similaire. C'est une étape qui privilégie l'expression personnelle orale et écrite, ainsi que la créativité et l'originalité des élèves.

Dans sa très intéressante étude sur la chanson en classe de FLE, **Brian Thompson**, enseignant de français à l'Université de Massachussetts note le fait que par la chanson, « les élèves vont se défaire tout doucement du milieu ambiant non-français pour s'immerger dans la langue française de façon agréable et presque inconsciente ». Sa conclusion est qu'ainsi, il sera plus facile pour les apprenants de « se mettre au travail » en français.

C'est toujours Thompson qui observe à juste raison que le plus grand bénéfice offert par l'exploitation pédagogique de la chanson en classe de FLE est qu'on invite dans la salle de classe « toute une gamme de voix et de façons de parler authentiquement françaises ». Les élèves seront mis en présence d'une diversité d'intonations, de prononciations, et même d'accents, diversité qui reflète la diversité du monde où l'on parle français. Le professeur forme ainsi des **capacités réceptives** chez ses élèves, même si ceux-là ont d'abord l'impression de ne rien comprendre. Le manque de compréhension ne doit pas se constituer en obstacle, au contraire : si la chanson est bien choisie, si la musique et les voix « accrochent l'oreille et la sensibilité », cela donne envie pas seulement d'écouter les chansons, mais de les comprendre aussi. Et cet effort de compréhension sera volontaire, pleinement motivé.

Dans son excellent article « Stratégies pour une étude de la chanson française », **Alain Chamberlain** souligne le fait qu'il est important de proposer en classe de FLE des chansons qui vont avoir de bonnes chances de plaire aux apprenants, d'abord par la musique, puis par les paroles. L'auteur cité suggère fortement d'éviter « les chansons qui risqueraient de provoquer un blocage socio-culturel ». Pour beaucoup d'adolescents, l'orchestre de jazz ou le violon seraient « de la musique de papa », et la musette et l'accordéon « se rangeraient au placard des stéréotypes touristiques avec la tour Eiffel en plastique ». Nous avons pu constater que nos élèves ont eu des réactions pareilles devant une chanson qui ne leur semblait pas tellement « actuelle » : ils ont refusé de façon catégorique une chanson jazz agréable, mais lente, comme « Le matou bleu » sous prétexte qu'elle « est des années cinquante ».

Pour éviter de telles situations pénibles, Chamberlain rappelle la vieille règle pédagogique : mélanger le connu et l'inconnu avant d'arriver à l'inconnu. Choisir donc des chansons dont la musique n'est pas trop éloignée de celle que les apprenants connaissent déjà : des chansons ayant un rythme agréable, un texte compréhensible, accessible, facile à reproduire. Un bon début va porter ses fruits pour toute la suite, surtout sur le plan de la motivation des apprenants : même si le texte sera plus difficile à comprendre, les élèves prendront du goût à découvrir le sens des paroles de la chanson enseignée. Leur attitude positive devant une telle démarche pédagogique va se matérialiser par le désir d'écouter plusieurs fois une chanson, de connaître le nom du chanteur, de savoir de quoi il s'agit dans la chanson ou bien si le prof en a les paroles. Quelques élèves de la huitième nous ont réservé une très bonne surprise : après l'écoute d'une chanson traditionnelle française, « Les épinettes », dont le texte leur a semblé particulièrement difficile et incompréhensible, mais la musique charmante et captivante, les élèves ont apporté en classe le texte de la chanson présentée, qu'ils avaient cherchée et découverte sur l'Internet.

Une telle expérience prouve pleinement le fait **qu'au plaisir de l'écoute s'ajoute naturellement le plaisir de comprendre**. Excepté la situation évoquée, où les élèves ont choisi

de découvrir eux-mêmes le texte de la chanson par un travail de recherche personnelle, il y a aussi d'autres façons de faciliter la compréhension des paroles d'un document sonore : par exemple, préparer d'avance des exemplaires photocopiés du texte de la chanson présentée en classe et les distribuer aux élèves. Il est possible que les apprenants aient des problèmes de compréhension devant le texte écrit, même pendant leur lecture individuelle, dictionnaire à la main. Le professeur doit encourager ses élèves tout en leur offrant les explications nécessaires. Pour ce qui est des apprenants, ils vont se rendre compte comment s'attaquer à un texte, être sensibles aux niveaux de langue, utiliser diverses ressources pour faire la compréhension possible. Si l'enseignant désire, il peut fournir des explications écrites des mots inconnus dans les marges du texte. **Brian Thompson** note à cet effet qu'il serait fort recommandable que les explications soient données en français et non dans la langue des apprenants, pour que ceux-ci ne sortent pas du milieu linguistique et culturel de la chanson.

Quand le lendemain ou le surlendemain on écoute de nouveau la chanson, les élèves vont découvrir avec plaisir le fruit de leur effort. Ils vont comprendre la chanson de plus en plus facilement, premièrement le texte en main, puis sans support écrit. Cette satisfaction peut avoir des retombées positives sur la façon dont les apprenants abordent en général leur travail.

Une autre façon de faciliter la compréhension du texte est, surtout pour les débutants, de mimer les actions et les sentiments exprimés par le texte de la chanson. L'enseignant peut même proposer à ses élèves de l'imiter, ce qui facilite non seulement la compréhension, mais aussi l'apprentissage de la chanson, qui s'inscrira ainsi dans le corps. Plus on fait entrer des éléments divers dans le processus d'apprentissage – sens, corps, sentiments, émotions – plus cet apprentissage sera efficace et durable.

## **BIBLIOGRAPHIE :**

DEBYSER, Francis, *Guide pédagogique pour le professeur de français*, Le français dans le monde, no. 65/4, 1969

JULIEN, P., *Activités ludiques*, CLE International, 1988

NICA, Traian, ILIE, Catalin, *Tradition et modernité dans la didactique du français, langue étrangère*, Ed. Celina, 1996

## OBJECTIF PEDAGOGIQUE VERSUS COMPETENCE

Prof. **Lavinia BOB**

Colegiul Tehnic „George Barițiu” Baia Mare

Prof. univ. dr. Sorin Cristea apprécie comme «non fondé» cette «opposition entre objectifs et compétences, propagée depuis longtemps, [et qu'elle] est encouragée et validée parfois même au niveau de la politique éducative. Dans des variantes extrêmes, on induit ou impose la tendance à remplacer les objectifs spécifiques de la leçon, mais aussi des programmes scolaires, par des compétences.»<sup>31</sup>(n.t.)

Un premier aspect à clarifier est le rôle des objectifs en tant que finalités de l'éducation, et particulièrement leur évolution et leur impact au niveau du système et même du processus éducatif. Il convient donc de mentionner que la pédagogie / didactique basée sur des objectifs à atteindre constitue le paradigme qui a changé, au milieu du siècle dernier, la formation de type encyclopédique, basée sur une "pédagogie des contenus", qui exigeait la transmission et la réception aussi précises que possible (définitions, textes, hiérarchies, etc.) des contenus, sans souligner leur utilité formatrice ni stimuler le potentiel réel des apprenants, y compris sur le plan critique. L'opérationnalisation des objectifs est devenue une pratique à grande échelle, basée sur des théories comportementalistes de l'apprentissage, avec des effets majeurs sur la conception, l'organisation et l'évaluation du processus d'éducation. La pédagogie «par objectifs» supprime le flou des pratiques élitistes d'autrefois. Cependant, elle est tout de même accusée de provoquer une atomisation des apprentissages, c'est-à-dire qu'elle supprime toute dimension affective ou personnelle.

C'est après 1980 que les spécialistes de l'éducation abordent les objectifs du processus d'apprentissage sous l'influence des théories cognitivistes, selon lesquelles le traitement de l'information conduit à la formation de compétences. Ce fait a donné lieu à un débat nuancé, inachevé jusqu'à présent, en ce qui concerne les compétences en tant qu'objectifs de l'éducation en général, mais aussi du processus éducatif en particulier.<sup>32</sup>

Dans la perspective d'un regard comparatif, chaque orientation a ses avantages et inconvénients:

<u>Pédagogie par objectifs</u> ❖ détermine la séparation classique des	<u>Pédagogie par compétences</u> ❖ détermine des capacités de divers types
---------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------

<sup>31</sup> Sorin Cristea, *Opoziția nefirească dintre obiective și competențe*, en *Teorii și strategii*, Tribuna învățământului, revue nationale d'éducation et culture en ligne, disponible sur <http://www.tribunainvatamantului.ro/opozitia-nefireasca-dintre-obiective-si-competente/>, consulté le 04/08/2019 à 23h13.

<sup>32</sup> Maria Cecilia Toma, *Competențele – temă pentru schimbarea de paradigmă în educație* disponible sur <https://epale.ec.europa.eu/ro/node/13729> consulté le 04/08/2019 à 23h37.

<p>domaines de la connaissance et la réorganisation conceptuelle de disciplines académiques;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>❖ l'apprentissage est axé sur des connaissances et leur application à des situations typiques;</li> <li>❖ les termes-clés de ce type de curriculum sont: «savoir», «comprendre», «exécuter».</li> </ul>	<p>et degrés de complexité et, particulièrement, elle crée des compétences cognitives et sociales supérieures;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>❖ l'apprentissage l'implique de penser et de faire le transfert, l'utilisation des connaissances dans différentes situations;</li> <li>❖ implique une organisation inter / plurielle et transdisciplinaire du curriculum;</li> </ul> <p>les termes -clés de ce type de curriculum sont: «penser de façon critique", «décider", «créer» et «résoudre».</p>
-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Pour ce qui est de ce changement qui propose l'approche du processus éducatif du point de vue des objectifs, il a également été soutenu par l'élaboration de taxonomies des objectifs éducatifs, la plus connue étant celle du champ cognitif, de B. Bloom (1956). Eduquer implique toujours un objectif, il n'y a pas d'évaluation correcte sans objectifs clairs, d'où la nécessité de la taxonomie (par extension science de la classification en général, puis résultats de cette science). Puisque cette taxonomie est un instrument largement utilisé dans l'opérationnalisation des objectifs généraux, nous allons la reproduire en ce qui suit (Figure 1)<sup>33</sup>. Ce que cette classification de Bloom met également en relief c'est que, pour qu'un apprenant puisse arriver à un niveau supérieur de la pyramide (à l'analyse ou la synthèse, par exemple), il doit obligatoirement passer par les niveaux intermédiaires.

<sup>33</sup> Source de l'image: <https://didac2b.wordpress.com/2009/02/17/la-pedagogie-par-objectifs/>

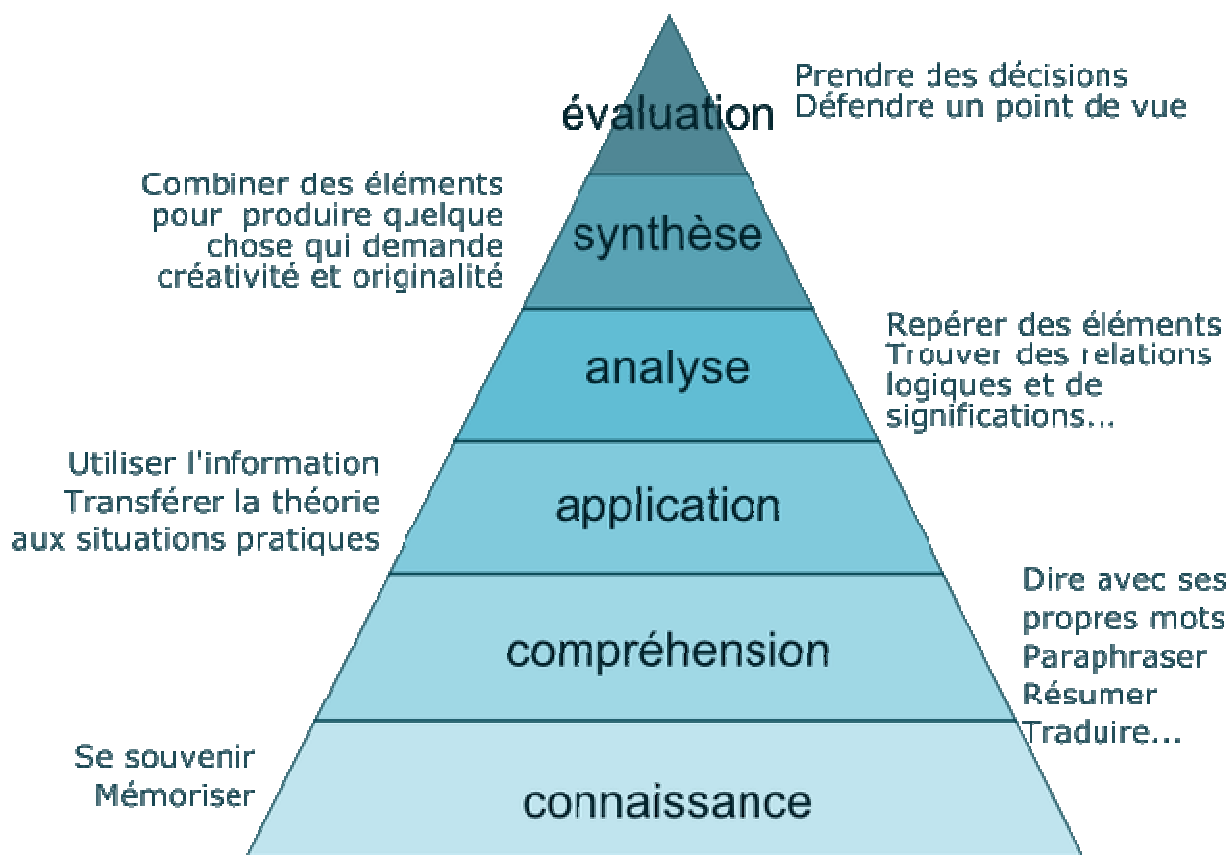


Figure 1

Nous remarquons aussi c'est que cette classification opère avec des verbes d'action correspondant à la réalisation d'une tâche, à la résolution d'un problème, à la réalisation d'un apprentissage et ce sont ces mêmes verbes qu'on utilise pour décomposer un objectif pédagogique en objectifs opérationnels (Figure 2)<sup>34</sup>:

Pour synthétiser la taxonomie de Bloom, l'enseignant doit s'assurer qu'il développe chez ses élèves des compétences de haut niveau, il doit vérifier que les élèves ne se contentent pas de connaître ou de comprendre mais doivent également être capables d'appliquer, d'analyser, de faire une synthèse voire même de (s')évaluer et/ou satisfaire à une/des évaluations) et les séquences pédagogiques doivent être organisées pour que ces compétences soient acquises de manière graduée.

<sup>34</sup> Par Blooms\_rose.svg: K. Aainsqatsiderivative work: Patrick Hetu — Ce fichier est dérivé de : Blooms rose.svg: CC BY-SA 3.0, <https://commons.wikimedia.org/w/index.php?curid=25219597>





l'apprenant sera amené à utiliser des savoirs et des savoir-faire précédemment acquis, dans sa vie professionnelle ou sociale. L'évaluation des transferts est critériée et les performances observables. Suivant toujours la taxonomie de Benjamin BLOOM, le transfert recouvre les activités «d'analyse» et de «synthèse».

- ❖ **L'expression** vise des produits qui ne soient pas objet de performance pouvant être standardisés comme le sont les performances attendues des objectifs de maîtrise. On côtoie ici les concepts de créativité, d'originalité, d'unicité, même d'imprévisibilité qui, «paradoxalement, [doit présenter] des aspects *mesurables* par référence à une population donnée.»<sup>36</sup>

Pour illustrer cette triade de la maîtrise, du transfert et de l'expression, Guy Clément la compare à la pêche à la ligne, en nous offrant une révélatrice image: «Un pêcheur peut être un parfait connaisseur de sa zone de pêche familière et il y réussira de meilleures prises que d'autres pêcheurs excellents. Mais ces derniers l'emporteront sur lui quand ils le retrouveront sur des lieux de pêche dont ils ne sont ni eux ni lui familiers. Il mettra plus de temps qu'eux à s'adapter et ses résultats seront inférieurs. Leur meilleur *transfert* les rend polyvalents. Sa *maîtrise* lui assure la supériorité sur son «terrain».

Quant à l'*expression*, les uns et les autres l'attendront de cette pêche fabuleuse dont tous rêvent et qui leur permettra d'atteindre un jour au moins à la perfection de leur art...»<sup>37</sup>

De toute façon, lorsqu'il définit un objectif opérationnel, l'enseignant veut changer chez l'apprenant ce qu'il sait, ce qu'il connaît (**savoirs**), le faire prendre conscience de son comportement, et lui proposer un comportement alternatif (**des savoir-être**) ou bien changer sa façon de faire (**des savoir-faire**).

Il résulte de ce qui précède qu'il n'y a pas incompatibilité entre compétences et objectifs. En même temps, il existe cependant des suggestions identifiables possibles dans le domaine des compétences, qui enrichiraient les objectifs pédagogiques. Cela est possible surtout pour la dimension "culturelle" de l'existence de l'apprenant. La pédagogie par compétences ne représente pas une utopie, c'est une réponse à l'analphabétisme fonctionnel, au cas des élèves qui passaient sans difficultés les nombreux examens, avec de bonnes notes, parfois, mais qui n'arrivaient pas à mettre au profit leurs connaissances dans la vie professionnelle, par exemple, ou en dehors du contexte scolaire. Par contre, elle ne devrait pas être considérée comme la seule solution au reste des problèmes auxquels de nombreux systèmes éducatifs sont encore confrontés. Le changement de paradigme et le développement du curriculum ne doivent pas se limiter au remplacement de termes (objectifs - compétences) et doivent surmonter les obstacles du changement en agissant comme un filtre, sans toutefois limiter la perception de la réalité environnante.

---

<sup>36</sup> Daniel Hameline, *Les objectifs pédagogiques en formation initiale et en formation continue*, Issy-les- Moulineaux, ESF, 1979.

<sup>37</sup> Guy Clément, cité par Daniel Hameline dans le même ouvrage.

## L'objectif pédagogique: notion périmée ou concept (toujours) opérationnel?

Depuis une vingtaine d'années, l'approche par compétences paraît en passe de supplanter la pédagogie par objectifs. En effet, plusieurs pays ont réformé leur système éducatif respectif dans le but de mettre en place une éducation basée sur l'approche par compétences. Cette dernière est annoncée comme une véritable nouveauté tant sur le plan de la pédagogie que sur celui de l'évaluation des apprentissages.

Chronologiquement, **la pédagogie par objectifs** prend naissance aux États-Unis au cours du premier tiers du XX<sup>e</sup> siècle. Le courant idéologique de l'époque fait la part belle à la rationalisation et à la standardisation. Dans le monde du travail, ces deux concepts idéologiques seront mis en place à travers le taylorisme et son organisation scientifique du travail (O.S.T.) qui sera à la base de la révolution industrielle du XX<sup>e</sup> siècle. L'O.S.T est une méthode de management des ateliers de production de l'industrie automobile, réorganisant ces derniers selon une parcellisation extrêmement poussée des tâches de chaque employé. De nombreux spécialistes de l'enseignement furent influencés par le taylorisme. Les deux plus connus sont sans aucun doute Charter et Bobbit qui, de 1921 à 1923, ont mis en œuvre à Los Angeles une réforme des programmes scolaires. Là où cette réforme se veut novatrice, c'est dans la définition précise d'un ensemble d'objectifs pédagogiques. Ces objectifs sont, tout en étant nombreux et précis dans leur définition, formulés en termes d'activités observables. Ils sont donc parfaitement évaluables. Dans les années cinquante, Benjamin S. Bloom permet un grand pas en avant avec la création d'une taxonomie des objectifs pédagogiques pouvant être appliqués à tous les champs de formation.<sup>38</sup> C'est à travers les travaux de Bloom qu'elle s'est ensuite diffusée dans le domaine éducatif. Puis elle s'est développée au Canada avant d'arriver en Europe, lors du mouvement de rationalisation des systèmes éducatifs. La pédagogie par objectifs a été appliquée dans la formation professionnelle et technique avant d'être étendue à l'enseignement général au cours des années 1980 et au français enseigné comme une langue étrangère (désormais FLE) lors du passage au communicatif avec l'appui du Conseil de l'Europe, par le biais du projet « Langues vivantes » de 1971, visant à favoriser la communication, la coopération et la compréhension mutuelle entre les peuples d'Europe.

La notion de **compétence**, elle non plus n'est pas si jeune que l'on serait tenté de le croire: en tant que compétence linguistique, on la retrouve déjà en 1971 chez Chomsky<sup>39</sup>, pour lequel celle-ci «est une capacité innée qui permet à un sujet parlant d'émettre et de comprendre un nombre infini de phrases. Cette compétence est liée au lexique, à la phonétique, à la syntaxe et aux autres domaines du système d'une langue. Elle est virtuelle et elle s'actualise dans la performance.» La notion de compétence migre ensuite, au cours des années 1980, dans le monde «socioprofessionnel» puis dans le monde de «la formation et de l'éducation».

---

<sup>38</sup> Adrien Bernard Cantat, *Historique de l'évaluation des apprentissages: de l'enseignement de Jésuites à l'approche par compétences*, Mémoire présenté à la Faculté des études supérieures de l'Université Laval Québec, 2009, disponible sur <https://corpus.ulaval.ca/jspui/bitstream/20.500.11794/21707/1/26980.pdf>

<sup>39</sup> Cité par Ouardia Ait Amar Meziane dans son article *De la pédagogie par objectifs à l'approche par compétences: migration de la notion de compétence*, Université de Tiaret, Algérie, 2014, disponible sur [https://gerflint.fr/Base/Chine9/Amar\\_Meziane.pdf](https://gerflint.fr/Base/Chine9/Amar_Meziane.pdf)

Ce bref retracement de l'histoire des deux concepts est destiné à ponctuer ce que les deux ont en commun dans leur parcours, aspect qui ne justifie, d'ailleurs, leur apparente concurrence dans la pratique actuelle.

De tout façon, la majorité des théoriciens des sciences de l'éducation tombe d'accord sur un aspect: qu'il serait réducteur d'opposer les deux approches, la pédagogie par objectifs et l'approche par compétence, pour les considérer séparément. Ils considèrent le développement de l'approche par compétence comme une réponse pour surmonter les limites connues de l'approche par objectifs qui peut aussi être considéré comme un travail d'adaptation. C'est ainsi qu'on s'explique la pérennité du concept d'**objectif**, malgré le succès de l'autre courant mettant en avant la **compétence**. Une plaidoirie convaincante en faveur de la reformulation des objectifs en faisant désormais référence de manière cohérente à des compétences – centrés sur l'apprentissage se retrouve dans le tableau suivant, proposé par Huba et Freed<sup>40</sup>:

- ❖ Les objectifs sont centrés sur les activités des étudiants plutôt que sur celles des professeurs.
- ❖ Les objectifs font référence aux apprentissages résultant d'une activité plutôt qu'à l'activité elle-même.
- ❖ Les objectifs sont en accord avec le mandat et les valeurs institutionnelles.
- ❖ Les objectifs respectifs des institutions, des programmes délivrés par l'institution et des cours constitutifs du programme sont formulés de manière cohérente entre eux.
- ❖ Les objectifs sont centrés sur des aspects importants et non triviaux de l'apprentissage, crédibles pour les étudiants concernés.
- ❖ Les objectifs sont centrés sur des habiletés et des capacités centrales pour la discipline ou l'activité professionnelle concernée et sont basés sur des standards professionnels d'excellence.
- ❖ Les objectifs sont formulés d'une manière assez générale pour stimuler un vaste répertoire d'apprentissages, mais assez précis et spécifiques pour pouvoir être documentés et évalués.
- ❖ Les objectifs sont centrés sur des apprentissages et des compétences en développement, non achevées, mais qui peuvent néanmoins être évaluées à divers moments.

Pour trancher le débat, nous trouvons que les deux approches, par objectifs ou par compétences, sont plutôt complémentaires que contradictoires. La pédagogie axée sur les compétences n'est pas viable et ne peut fonctionner efficacement si elle n'est pas fondée sur des objectifs opérationnels, concrets, observables et mesurables, qui prescrivent, étape par étape, les mesures prises par l'élève sous la coordination et à l'aide de l'enseignant.

La conception correcte d'une leçon / activité pédagogique doit avoir comme prémisses la délimitation des objectifs opérationnels, dérivés des compétences spécifiques.

---

<sup>40</sup> M. E. Huba et J. E. Freed, *Learner-centered Assessment on College Campuses. Shifting the Focus from Teaching to Learning*, Boston, Allyn and Bacon, 2000, cités par Jacques Tardif dans son article *Un passage obligé dans la planification de l'évaluation des compétences: la détermination des indicateurs progressifs et terminaux de développement* disponible sur [http://aqpc.qc.ca/sites/default/files/revue/Tardif\\_18\\_1.pdf](http://aqpc.qc.ca/sites/default/files/revue/Tardif_18_1.pdf)

## LES FACTEURS QUI CONTRIBUENT AU PROCESSUS D'ACQUISITION D'UNE LANGUE ÉTRANGÈRE

prof. **Raluca Elena COLȚUNEAC**

Colegiul Tehnic « Samuil Isopescu » Suceava

W. Klein (1989) propose trois facteurs qui contribuent au processus de l'acquisition d'une langue étrangère : la capacité linguistique du sujet, l'accès à la langue étrangère et l'impulsion à apprendre du sujet concerné. C. Perdue et D. Gaonac'h (1991) affirment que les deux premiers facteurs sont pris en considération par les approches formelles et fonctionnelles, par contre seules les approches fonctionnelles tiennent compte du troisième facteur.

W. Klein (1989) groupe les facteurs qui caractérisent l'acquisition des langues en six dimensions fondamentales : l'impulsion à apprendre, la capacité linguistique, l'accès à la langue, la structure du développement, le rythme d'acquisition et l'état final. Il soutient que l'influence et l'association de ces facteurs déterminent les formes particulières du processus d'acquisition.

Par impulsion à apprendre, W. Klein (1989 : 54) entend tous les facteurs qui « amènent l'apprenant à appliquer sa capacité d'acquisition linguistique à une langue donnée ». Ces facteurs sont groupés sous quatre rubriques : l'intégration sociale, les besoins de communications, les attitudes et l'éducation.

L'intégration sociale joue un rôle plus ou moins important selon le type d'acquisition, à savoir : guidée ou non guidée. Dans l'enseignement scolaire des langues ce facteur joue un rôle restreint, par contre il peut jouer un rôle plus important pour un adulte immigré qui acquiert une langue étrangère de façon non guidée. Les besoins de communication présupposent un degré de maîtrise de la langue supérieur à celui impliqué dans le processus d'intégration sociale. Les attitudes positives adoptées face à une langue étrangère peuvent avoir une influence importante dans le processus d'acquisition de cette langue. Le facteur éducation devient actif lorsqu'il est associé à d'autres facteurs qui peuvent influencer le désir d'apprendre du sujet, c'est-à-dire : succès social, notes, besoins communicatifs ou facteurs individuels.

Par la capacité linguistique, W. Klein (1989) entend la capacité de comprendre et de produire des énoncés linguistiques. La capacité linguistique suppose la faculté de distinguer des sons différents et de les produire, la faculté de segmenter des suites sonores en unités plus petites et de les relier à différents aspects de son environnement ainsi que la faculté d'identifier ces types de relations et de combiner des mots isolés en unités plus vastes.

La connaissance du mécanisme de fonctionnement du processus linguistique est fondamentale pour la compréhension du processus d'acquisition des langues. Le fonctionnement du processus linguistique est influencé par les conditionnements biologiques et par les connaissances préalables dont l'apprenant peut disposer à un moment donné.

Les composantes biologiques contiennent certains organes périphériques : l'appareil articulatoire depuis la glotte jusqu'aux lèvres, l'appareil auditif et quelques aspects du système nerveux central qui sont liés à la perception, à la mémoire et aux fonctions cognitives supérieures. Les déterminations biologiques comportent certaines modifications, par exemple un changement évident touche la capacité auditive d'un apprenant plus âgé.

Les connaissances linguistiques et non linguistiques font partie des connaissances préalables du sujet. Les connaissances contextuelles jouent un rôle aussi important que les connaissances linguistiques. Selon W. Klein (1989 : 64), les deux composantes essentielles de l'accès à la langue sont « l'entrée » (input) et la possibilité de communiquer. W. Klein (1989) affirme que la chaîne sonore qui est accompagnée ou même remplacée par la représentation écrite ainsi que l'information parallèle constituent « l'entrée ». La façon d'acquisition d'une langue étrangère influence la possibilité de communiquer de l'apprenant. L'acquisition non guidée représente un type d'apprentissage dans et par la communication.

Comme le rappelle W. Klein (1989 : 66), l'apprenant qui se trouve parmi des locuteurs natifs d'une langue étrangère doit utiliser sa « langue d'apprenant » pour « comprendre les énoncés de ses interlocuteurs et pour construire lui-même des énoncés ». Par contre, dans l'acquisition guidée les possibilités de communiquer sont remplacées par certaines formes de production linguistique et de compréhension qui sont très éloignées de la communication quotidienne. La possibilité de communiquer dans l'acquisition guidée est généralement très restreinte.

Selon W. Klein (1989), la structure du développement est définie d'une part par la synchronisation de différentes capacités et connaissances du sujet et d'autre part par la variation entre sujets et groupe d'apprenants. Les aspects phonologiques, lexicaux, morphologiques et syntaxiques présentent des caractéristiques propres à chaque langue. Un apprenant doit savoir synchroniser l'acquisition de toutes ces nouvelles connaissances. Ces connaissances influencent la langue de l'apprenant à chaque étape de l'acquisition.

Chaque état de la langue de l'apprenant représente « un système spécifique qui est déterminé par cette interaction entre des connaissances phonologiques, morphologiques, syntaxiques et lexicales » (W. Klein, 1989 : 69). La langue de l'apprenant représente un système différent d'une étape à l'autre et se caractérise par un double équilibre : « d'un point de vue interne, les aspects de la connaissance linguistique interagissent et d'un point de vue externe, les connaissances linguistiques et extralinguistiques se trouvent dans un équilibre donné » (W. Klein 1989 : 70).

Cet équilibre est généralement instable et les modifications qui apparaissent déterminent le développement linguistique. En ce qui concerne la notion de variabilité, il est évident que la structure du développement n'est pas la même pour tous les apprenants. Le rythme du processus d'acquisition est influencé par les besoins de communication. Si les besoins de communication sont forts, l'acquisition devient plus rapide et vice versa. L'accès à la langue et les possibilités de communication vont influencer aussi le rythme de l'acquisition.

La capacité linguistique du sujet peut également manifester une certaine influence sur le rythme de l'acquisition. Par exemple, les problèmes de mémoire peuvent ralentir dans une certaine mesure le rythme du processus d'acquisition. Il est clair que l'impulsion à apprendre et l'accès à la langue peuvent se modifier au cours de l'acquisition, leur modification peut accélérer ou ralentir le rythme de l'acquisition.

Selon W. Klein (1989 : 72), l'état final correspond « idéalement [...] à la maîtrise complète de la langue cible », mais « usuellement, l'acquisition de la langue étrangère s'arrête à un stade bien antérieur : le développement linguistique se fossilise ». Étant donné le caractère relatif de la fossilisation, ce phénomène peut apparaître à des moments différents au cours du processus d'acquisition et il peut influencer les différents aspects de la maîtrise d'une langue.

Un exemple pertinent pour illustrer la fossilisation serait la maîtrise de la phonologie d'une langue seconde qui cesse souvent d'évoluer en direction de la langue cible, tandis que les autres aspects lexicaux ou syntaxiques se développent encore longtemps.

La régression à un stade antérieur de l'acquisition peut toujours apparaître. Par exemple, au milieu du discours, un sujet abandonne les terminaisons verbales qu'il maîtrise la plupart du temps sans problèmes. Ce phénomène peut apparaître lorsqu'on n'utilise pas une langue étrangère pendant un certain temps ou lorsqu'on est tendu ou fatigué. C'est pourquoi on peut dire que les états précédents de langue ne sont pas remplacés par les états plus récents, par contre ces derniers « les contiennent comme les cercles annuels d'un tronc d'arbre, l'état final étant le cercle extérieur qui englobe les autres » (W. Klein 1989 : 73).

Parfois un apprenant qui connaît et utilise la règle correcte de la langue cible emploie, en même temps, des formes d'états de langue antérieurs ou régresse globalement à un stade antérieur de son acquisition.

## **BIBLIOGRAPHIE :**

BESSE, H et PORQUIER, R., *Grammaire et didactique des langues*, Paris, Hatier/Didier, 1991.

BOUTON, C. P., *L'acquisition d'une langue étrangère*, Paris, Editions Klincksieck, 1974.

KLEIN, W., *L'acquisition de langue étrangère*, Paris, Armand Colin, 1989.

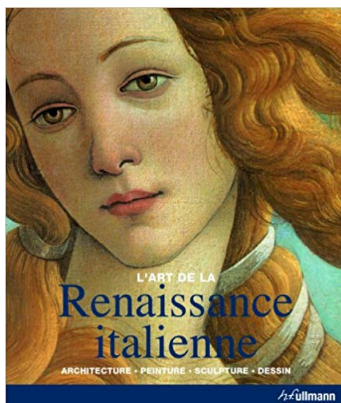
KLEIN, W. et PERDUE, C., *Utterance Structure. Developing grammars again*, Amsterdam/Philadelphia, John Benjamins Publishing Company, 1992.

PERDUE, C. et GAONAC'H, D., *Acquisition des langues secondes*, in M. Kail et M. Fayol (Dir.), *L'acquisition du langage : le langage en développement* (p. 215-246), Paris, Presses Universitaires de France, 2000.

## « L'IDÉAL DE BEAUTÉ DANS LA PEINTURE ITALIENNE DE LA RENAISSANCE »

Prof. Doina MEDREA  
Colegiul Național « I. L. Caragiale »

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



Dès le XIV<sup>e</sup> siècle, certains hommes se rendent compte qu'ils n'appartiennent plus au Moyen Âge. Il s'agit d'intellectuels comme le poète italien Petrarque, qui prône la redécouverte des auteurs anciens en respectant le texte original grec ou latin. Les savants italiens, puis européens, reviennent vers les textes de l'Antiquité de tous les anciens, qu'ils retraduisent et qu'ils redécouvrent. L'homme est alors représenté d'une façon nouvelle, il n'est plus entièrement soumis à la volonté de Dieu, il devient le centre du monde; pour y aboutir on reprend **l'idéal antique de la beauté**. La sculpture (bustes, statues équestres ou en pied) et la peinture (portraits, autoportraits ...)

montrent le désir qu'ont les artistes d'être reconnus comme des créateurs et les mécènes comme des gens soucieux de la gloire de leur famille ou d'eux mêmes. Dans l'éducation on favorise tout ce qui peut être enseigné dans le but de développer les capacités physiques, esthétiques ou intellectuelles de l'homme. Ces ambitieux sont dits **les humanistes**.  
La Renaissance artistique italienne connaît une « **Première Renaissance** », de début, au XIV<sup>e</sup> siècle, une autre de grande importance, la « **Haute Renaissance** » aux XV<sup>e</sup> et XVI<sup>e</sup> siècles et une dernière, au XVI<sup>e</sup> siècle, la « **Renaissance Tardive** » qui tend vers « **le maniérisme** ». Le développement de ces nouvelles conceptions artistiques est lié particulièrement à trois villes: **Florence, Venise et Rome**.

### *Carte des principaux foyers de la Renaissance italienne*

A cette époque de la « **Première Renaissance** » (1420 - 1500), rien n'aurait été possible sans le mécénat. Un mécénat intéressé, évidemment, l'étalage du luxe des princes et la propagande de l'Eglise, mais néanmoins vital à l'éclosion de tous ces chefs-d'oeuvre. A Florence, le mécénat des Médicis commença sous Cosme l'Ancien (1386 - 1464), le fondateur de la dynastie de Médicis, grand-père de Laurent le Magnifique. Il faut dire que Florence jouissait alors d'une ère exceptionnelle de calme et prospérité. La famille **Médicis** consacre sa fortune, et celle de sa ville à enrichir, embellir sa cité, à en faire un foyer culturel et artistique. On fait peindre les fresques du couvent San Marco par **Fra Angelico** et on encourage **les innovations techniques dans la peinture**. On pourrait mentionner le «paradoxe» **Botticelli** (1444 ou 1445 - 1510), parce qu'il annonce l'humanisme sur le plan plastique, mais il reste



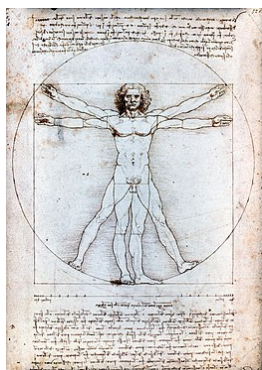


attaché au gothique, en délaissant la perspective et le réalisme. Alors que, suivant l'innovation de Léonard de Vinci, les autres peintres choisissent les contours flous (technique dite du *sfumato*), Botticelli s'en tient au tracé net, aux lignes claires, au dessin. La piste Botticelli, qui privilégie l'imagination, n'est pas suivie. C'est le **réalisme**, fondé sur les règles de l'architecture, de la **perspective** et des calculs savants, qui va l'emporter. Avec « *La Naissance de Vénus* » (1485) Botticelli représente une Vénus pudique, dont l'attitude évoque la Vierge. Il montre la déesse sous les traits de Simonetta Vespucci. La nudité choquera Savonarole, qui va imposer une théocratie à Florence. Botticelli, proche de ce prédicateur, porte lui-même quelques-uns de ses nus féminins au "bûcher des vanités". On ignore s'il le fit volontairement ou de manière un peu forcée. En tout cas, après avoir rencontré Savonarole, Botticelli ne peignit plus de nus féminins.

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

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

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



Léonard de Vinci, *L'homme de Vitruve*

**Raphaël** fixe, lui aussi, les canons de la beauté pour des siècles. Ses oeuvres reposent sur la **mesure, la grâce, l'harmonie et visent la perfection**. Avec lui, la peinture a trouvé son expression achevée. Son art a profondément influencé la peinture occidentale jusqu'au XIX<sup>e</sup> siècle. Son oeuvre est considérée comme **l'incarnation la plus pure de tous les**

**idéaux de la Renaissance.** Il atteint et fixe une fois pour toutes l'apogée de la Haute Renaissance dans les fresques de la chambre de la Signature (1509-1511).

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

**La Renaissance Tardive** (1520 -1580) marque un certain changement dans la peinture italienne. Tout d'abord, pendant cette période, nommée « **le maniérisme** », les frontières italiennes sont dépassées. C'est un mouvement né en opposition avec les conventions artistiques et avec la perfection de la Haute Renaissance dans la représentation du corps humain et dans la maîtrise de l'art de la perspective. Le terme « *maniérisme* » (de l'italien *manierismo*, de l'expression *bella maniera*) est employé dans le sens de la touche caractéristique d'un peintre en opposition avec la règle d'imitation de la nature. **La perfection formelle recherchée par la Haute Renaissance va être dépassée, en mettant l'accent sur le style de l'artiste, sa manière personnelle de peindre. Trois dominantes stylistiques** de ce courant artistique sont à signaler: **une exagération délibérée des mouvements ou des mimiques, les corps subissent une élongation** qui les éloigne des proportions idéales tant recherchées par les grands artistes de la Renaissance **et, enfin, les coloris très crus** vont rompre avec l'harmonie classique des couleurs. Cet art cherche à susciter un renouvellement de l'émotion artistique en provoquant l'observateur de l'époque. Il faut mentionner qu'il s'adresse à l'élite cultivée du XVI<sup>e</sup> siècle. Le précurseur de l'école vénitienne, dont l'oeuvre marque la rupture définitive avec le style gothique est considéré **Giovanni Bellini** (1425 - 1516) , qui a formé toute une génération de peintres, dont **Giorgione** (1477 - 1510), premier grand peintre vénitien du Cinquecento italien) et **Titien**, l'ainé du

véritable **triumvirat vénitien** (qui compte **Titien**, **le Tintoret** et **Véronèse**) de la Renaissance Tardive.

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

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

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

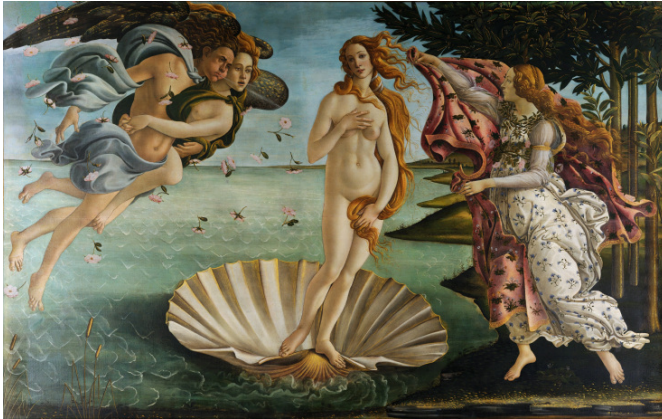


**Sandro Botticelli – «Le Printemps» ( vers 1482)**

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

douceur et de sérénité. Cette œuvre exprime avec subtilité et raffinement la naissance d'un humanisme néoplatonicien, qui place l'homme au centre du monde.

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



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

Botticelli reprend un sujet mythologique: **l'arrivée de Vénus à Chypre**. s'inspire de la Vénus anadyomène du peintre grec antique Appelle (IV<sup>o</sup> avt JC). Il s'inspire également de la légende rapportée par Hésiode: Ouranos, époux de Gaia (la Terre) détestait ses enfants et les tuait. Gaia décida donc de les cacher au sein de

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



chrétien. Vénus est dans l'Antiquité associée à l'amour charnel et sauvage; ici elle est présentée comme une divinité fragile et pudique. Son regard mélancolique suggère qu'elle est détachée des contingences terrestres et matérielles: elle est davantage une Vénus céleste. On passe de l'amour charnel à un amour spirituel. Vénus incarne par ailleurs la Beauté idéale, sublimée.



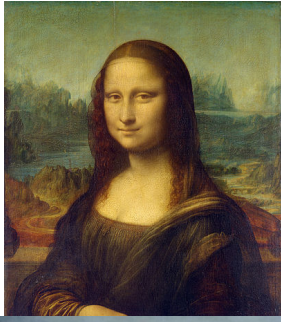
#### Léonard de Vinci – «*La dame à l' hermine*» (1488 -1490)

Il est aujourd'hui admis que le portrait représente Cecilia Gallerani (1473-1536), la maîtresse du duc de Milan, Ludovico Sforza. Elle était très cultivée, connaissait le latin et organisait des réunions à caractère philosophique dans ses appartements du château des Sforza, à Milan. Le tableau rend parfaitement compte du raffinement du personnage : délicatesse du geste, longs doigts effilés, intelligence du regard. La popularité de ce portrait résulte probablement de la distinction naturelle du modèle, de l'impression immédiate de raffinement délicat que da Vinci su capter. La simplicité vestimentaire choisie par l'artiste permet de mettre en valeur l'élégance de la femme, au lieu d'attirer le regard sur la somptuosité de la parure. Le long cou est souligné par un simple

collier de perles et la main, volontairement surdimensionnée, se caractérise par de longs doigts reposant sur l'hermine. Le portrait est ainsi en adéquation avec ce que nous connaissons du modèle : une femme intelligente et cultivée, aimant fréquenter les écrivains et les artistes. A la fin du XV<sup>e</sup> siècle le portrait est en général une idéalisation du modèle, qui n'accorde que peu d'intérêt à la personnalité. *La dame à l'hermine* est au contraire très présente, très vivante. Da Vinci réalise un instantané photographique d'une dame caressant son animal de compagnie et dont le regard est attiré par quelque chose ou quelqu'un placé à droite, hors cadre. Ce tableau, bien plus que *La Joconde*, fait entrer l'art du portrait dans la modernité.

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

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



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



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

*d'inspiration pour les artistes de la génération suivante.* » (Notice Musée du Louvre)

### Raphaël – « *La belle jardinière* » (1507 )



Après *la Vierge du Belvédère* (Vienne) et *la Vierge au chardonneret* (Florence), de 1505 - 1506, *La Belle Jardinière*, datée de 1507 ou de 1508, clôt, à la fin du séjour florentin de Raphaël, ses recherches sur le motif de la Vierge à l'Enfant avec saint Jean inscrit dans une composition dynamique et pyramidale au premier plan d'un paysage.

La Vierge et l'Enfant Jésus sont représentés en compagnie du petit saint Jean-Baptiste dans un ample paysage dont le premier plan est parsemé de fleurs minutieusement décrites, entre autres les violettes - symboles de l'humilité de la Vierge - et les ancolies - symboles de la Passion du Christ. D'abord désigné dans les inventaires des collections royales comme *La Sainte Vierge en paysanne*, le tableau est baptisé vers

1720, *La Jardinière* par l'amateur Pierre-Jean Mariette dans son *Abecedario*.

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

entre Jésus, qui cherche à saisir sur les genoux de sa mère le *Livre* contenant l'annonce de son supplice, et saint Jean qui esquisse un mouvement pour le suivre.

( Ecouter aussi : [https://www.oeuvrequiparle.com/decouverte/?page\\_id=543](https://www.oeuvrequiparle.com/decouverte/?page_id=543))



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

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

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



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

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



Réalisée pour Agnolo Doni, cette représentation de **la Sainte Famille** porte la marque de l'influence de Léonard de Vinci. Michel-Ange organise la composition sur un axe vertical, autour duquel les personnages principaux, liés par le jeu des regards et le mouvement de leurs bras, semblent s'enrouler selon une spirale ; les masses de ce groupe sont traitées comme une sculpture. L'impression de profondeur et d'espace devient sensible grâce à la présence de la paroi rocheuse qui apparaît dans le fond, en partie cachée par une frise d'athlètes – curieuse intrusion profane –, devant laquelle se tient saint Jean-Baptiste et qui ferme la composition. Cette sensation est renforcée par la forme circulaire du tableau, qui se présente comme une synthèse du monde. La nouveauté s'exprime également par l'emploi de couleurs brillantes, presque métalliques, qui contribuent à placer la scène hors du monde humain et lui confèrent un caractère sacré jusqu'alors absent de ce type de représentations. Si cet exemple confirme ce qu'a pu affirmer Michel-Ange à propos de la supériorité de la sculpture sur la peinture, il n'en reste pas moins que le *Tondo Doni*, sa première œuvre picturale, témoigne à la fois d'une maîtrise et d'une manière personnelle très affirmées, qui influenceront la peinture florentine. ([https://www.larousse.fr/encyclopedie/oeuvre/Tondo\\_Doni/181331](https://www.larousse.fr/encyclopedie/oeuvre/Tondo_Doni/181331))



### Michel-Ange - Plafond de la Chapelle Sixtine

Le plafond de la **chapelle Sixtine**, au Vatican, est une œuvre titanesque, peuplée par plus de trois cents personnages, achevée par Michel-Ange en quatre ans (1508-1512), sans aucun aide. L'ensemble met en scène **l'histoire de l'humanité** en s'appuyant

sur les principaux épisodes de la **Genèse**, de la **Création (la Création d'Adam)** au **Déluge**. Les scènes surgissant au plat de la voûte comme des visions célestes, les figures de sibylles et de prophètes, annonçant la venue du Christ, et les étonnants *ignudi* (nus adolescents), qui semblent soutenir la voûte, représentent le plus parfait accomplissement du dessin linéaire des Florentins, amplifié par la monumentalité romaine. Michel-Ange réalisera l'immense fresque du **Jugement dernier** entre 1536 et 1541. Il y peint la haute figure d'un Christ justicier dominant un espace visionnaire où tourbillonnent les âmes des damnés. Oubliant le style classique, il anticipe l'ample pulsation du **baroque**, tout en livrant le message d'angoisse suscité par l'idée du Jugement dernier. Les fresques de la Chapelle Sixtine font de Michel-Ange **l'apôtre du maniérisme**, regroupant des peintres qui préfèrent les lignes courbes aux lignes droites et qui privilégient les scènes propres à l'exprimer une tension dramatique.

... La Renaissance a été un mouvement de rupture avec le gothique, la pensée médiévale et l'assujettissement à Dieu, redécouvrant l'idéal humaniste, politique, philosophique et



artistique de l'Antiquité. La Renaissance installe de nombreux fondements de la pensée moderne et de l'histoire de l'art.

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



#### BIBLIOGRAPHIE:

- Colectia „Pictori de geniu” ( nr. 1 – *Michelangelo*; nr. 2 – *Leonardo da Vinci*; nr. 6- *Botticelli*; nr. 10 – *Rafael*);
- Colectia „Mari pictori” (nr. 36 - *Michelangelo*; nr. 37 - *Leonardo da Vinci*; nr. 38– *Rafael*, nr. 41 - *Sandro Botticelli*);
- Vezzosi Alessandro – „*Da Vinci – arta si stinta universului*”, Découvertes – arta, ed. Univers;
- Faure Elie– „*Istoria artei. Arta Renasterii*”, ed. Meridiane, Bucuresti, 1988;
- Aulnas Paul– „*Découvrir l’histoire de la peinture*”
- Murray Linda - „*La Haute Renaissance et le Maniérisme*”, 2003
- Delumeau Jean , R. Lightbown, *La Renaissance*, Paris, Le Seuil, 1996.
- Encyclopédie *Larousse*, 2008
- Internet

## LA PARLURE QUÉBÉCOISE

prof. **Raluca- Nicoleta POLOCOSER**

Liceul cu Program Sportiv Suceava

Le français est la langue officielle de 29 pays dans le monde. Entre 77 et 110 millions de personnes ont le français comme langue maternelle, tandis qu'environ 190 millions le parlent en tant que seconde langue. L'organisation internationale de la francophonie a publié un pronostic affirmant que à l'an 2050, environ 700 millions de personnes parleront le français en tant que langue maternelle ou seconde. Après la France, la province canadienne du Québec possède le plus de francophones de naissance. Avec une grande concentration de francophones au Québec, cette province joue un rôle important dans la Francophonie – la communauté de pays, organisations, gouvernements et ensembles de personnes parlant le français quotidiennement ou sur leur lieu de travail.

Il faut d'abord expliquer qu'il y a une différence entre le français québécois et français canadien. Le français canadien est le terme général qui regroupe les diverses variétés de la langue française parlées par les francophones du Canada : le français québécois, parlé par les Québécois et ses variantes parlées par les francophones de l'Ontario, de l'Ouest canadien et de la Nouvelle-Angleterre ; le français acadien, parlé par les francophones des provinces maritimes, du sud de la Gaspésie, des Îles-de-la-Madeleine, de la Côte-Nord et de la Nouvelle-Angleterre et le français terre-neuvien, parlé par une petite population de la péninsule de Port-au-Port de Terre-Neuve. Le français acadien et le français terre-neuvien ont des origines différentes du français québécois. Quant au français ontarien, au français du Nouveau-Brunswick et au français du Manitoba, ils ont les mêmes origines que le français québécois (la population francophone de ces provinces étant historiquement issue d'une colonisation en provenance du Québec) mais celui-ci s'est différencié avec le temps.

La plus importante de ces variétés est celle du Québec, appelée le français québécois. Après des années de débats agités sur la question de la langue, le 31 juillet 1974, le français devient la seule langue officielle du Québec. Développé dans un environnement anglophone, le français québécois a toujours été une langue menacée d'extinction. Cependant, les pressions et les revendications des francophones, dans les années 1960, ont amené le gouvernement fédéral du Canada à adopter des politiques de bilinguisme pour l'administration publique et les services de l'État ainsi que pour l'étiquetage et l'emballage. Quant au gouvernement du Québec, il se donne en 1977 une *Charte de la langue française*, souvent appelée *Loi 101*, une loi qui définit les droits linguistiques de tous les citoyens du Québec et qui confirme le français comme langue officielle de la province, au travail, dans l'affichage commercial et dans l'éducation des immigrants.

Quatre siècles de vie en terre nord-américaine ont façonné une personnalité et une culture québécoise distinctes de la personnalité et de la culture françaises. L'évolution de la langue française du Québec s'est produite d'une manière différente de celle de la France parce que le contenu culturel qui sous-tend cette évolution est différent dans chacun de ces pays. Étudier le français nord-américain signifie s'intéresser à une langue en pleine évolution, une évolution fascinante qui échappe aux contraintes linguistiques d'une métropole lointaine. Le français québécois, bien qu'il présente une synthèse originale de composantes linguistiques, ressemble

sur bien des points au français tel qu'il se parle en France. L'étude des points de convergence et de divergence entre variétés d'une même langue offre une belle leçon de relativité linguistique : les langues, comme les cultures et les sociétés, peuvent différer les unes des autres.

La langue est le principal instrument de communication et de continuité culturelle, elle est en même temps la première marque de l'identité culturelle d'un peuple, le symbole de son ethnicité. Les Québécois s'intéressent à l'image, à la qualité et à l'utilité du français car cette langue est devenue le symbole de leur condition, symbole de leur statut, symbole de leur identité sur un continent majoritairement anglophone. Au Québec s'affrontent l'usage et la norme, la liberté et la discipline, l'individu et la société, l'expressivité et la réflexion, l'innovation et la tradition. Ainsi, il est possible de mieux connaître les Québécois à travers l'étude de leur langue.

Comme tous les peuples de la terre, les Québécois français ont une façon particulière de s'exprimer. Leur parler est fondamentalement le français international, mais souvent apprêté à la manière canadienne-française. Certaines de leurs expressions sont tout à fait correctes ; certaines autres sont une traduction au service de l'anglais ; d'autres enfin sont issues tout droit de leur imagination, face aux réalités de leur habitat. Le québécois n'est pas un français déformé mais plutôt un français historique se rapprochant de celui parlé en France au 17<sup>e</sup> siècle.

Contrairement à la langue orale, il n'y a pas grande différence entre ces deux langues à l'écrit. Même s'il existe des différences dans le vocabulaire et la sémantique, les québécois utilisent dans la langue écrite la grammaire française standard, les mêmes normes que le français commun des autres États francophones sur les plans syntaxique et grammatical. La différence entre ces deux langues s'applique dès qu'elle est parlée. En France et au Québec on possède la même langue, on n'utilise pas les mêmes mots et on donne à certains de ces mots des sens différents.

La langue québécoise ne signifie pas seulement la langue d'une élite québécoise s'efforçant de maintenir une phonologie, une syntaxe et un vocabulaire semblable au modèle européen. Elle ne s'identifie pas non plus au *joual*<sup>41</sup>. La langue québécoise comprend, comme toutes les autres langues, une échelle, une variété de façons de parler et de s'exprimer. Cette variété linguistique, liée de la structure d'une société, se définit par le concept des *niveaux de langue*. Si on examine le québécois selon les personnes qui parlent et les circonstances où il est parlé, on peut y distinguer quatre niveaux de langue :

- *la langue soignée* est la langue de l'élite, des lettrés et des commentateurs de la radio et de la télévision ; elle se rapproche du modèle français par la syntaxe, le vocabulaire et quelquefois par la phonologie
- *la langue familière* est parlée dans des circonstances non officielles ; elle se caractérise par un certain relâchement à l'égard de la langue soignée et par de nombreux emprunts à la langue populaire. Dernièrement, on a remarqué un glissement de la langue familière vers la langue populaire chez les nouvelles générations.
- *la langue populaire* est parlée par l'ensemble de la population et elle n'est soumise qu'aux lois naturelles qui gouvernent tout système de signes ; elle est un parler ouvert à des nombreuses influences, elle ne craint pas les emprunts à l'anglais et les assimile aisément. Comme elle influence la langue familière et même la langue soignée, la langue populaire est aussi partiellement influencée par ces dernières, grâce à la radio et à la télévision.

---

<sup>41</sup>Le joual ou choyal (du français cheval) est un sociolecte du français québécois issu de la culture populaire urbaine de la région de Montréal

- *le joul* est un niveau de la langue apparu au cours des dernières années qui tient de la langue familière, de la langue populaire et du contact fréquent avec l'anglais. Il est particulier aux jeunes générations des mi-scolarisés des grandes villes. Le joul se caractérise par l'emploi de mots anglais et de tournures anglaises non assimilées par la langue, par l'utilisation de mots français dont la signification est ignorée ainsi que par une forte réduction syllabique.

Les caractéristiques linguistiques régionales du français québécois marquent surtout l'usage populaire de la langue. Elles s'estompent en partie dans les couches sociales plus favorisées et plus instruites et vont jusqu'à disparaître presque complètement dans certains médias d'information et dans la production littéraire, professionnelle et scientifique.

Le français québécois, influencé par le contact avec l'anglais et par l'adaptation à de nouvelles conditions de vie, contient, à côté d'une solide base française, des formes anciennes (archaïsmes), des mots anglais plus ou moins francisés (anglicismes), quelques amérindianismes, des québécismes (ou canadianismes) et au niveau populaire le langage est saupoudré d'une abondance de jurons d'inspiration religieuse. « Le français québécois, nommé de plus en plus souvent le québécois, est véritablement une langue moderne où s'effectuent la synthèse de son passé et de son présent et l'adaptation constante aux exigences contemporaines en utilisant à la fois le fond québécois, le français des Français et un peu d'américain : l'influence anglaise y domine cependant le monde des affaires et, comme dans bien d'autres pays francophones, celui de la haute technologie. »<sup>42</sup>

### Des archaïsmes

Plusieurs mots et expressions d'usage courant aux XVII<sup>e</sup> et XVIII<sup>e</sup> siècles en France sont devenus désuets en France tout en restant courants dans la langue orale au Québec

l'arpent = hectare	débarrer = ouvrir
asteur = de nos jours	face = visage
bavasser = bavarder, dire des médisances	gallon = litre
la boucane = fumée	guenilles : vêtements ou chiffons
la broue = mousse	picote = piquûre
la brunante = crépuscule	maganer = abîmer, maltraiter
chopine = bouteille	malcommode = incommode
chaud (saoul) = ivre	patate = pomme de terre
char = voiture	picote = tissu
champelure = le robinet	zigonner = perdre du temps
comprenure = compréhension	

### Des anglicismes

<sup>42</sup> Noël Corbett, Langue et identité, Le français et les francophones d'Amérique du Nord, Québec, Les Presses de l'Université Laval, 1990, Page 14

Les anglicismes constituent une des principales particularités du français québécois par rapport aux autres variantes du français. Comme au Québec, il faut défendre le français contre l'anglais qui est omniprésent, on a donc remplacé plusieurs mots anglais avec des mots en français.

les panneaux STOP = ARRÊT	head office = bureau-chef
le weekend = fin de semaine	shopping centre = centre d'achat
le ferry = traversier	cold plate = assiette froide
un email = courriel	clearance sale = vente d'écoulement
le pop corn = le maïs éclaté	long distance = longue distance
un hot dog = un chien chaud	truster = faire confiance
mouvoir = se déplacer	parking = stationnement

**Des amérindianismes ou des emprunts faits à la langue amérindienne :**

achigan = un poisson	Abitibi
atoka = canneberge	Chicoutimi
babiche = lanière de cuir cru	Gaspé
calumet = pipe	Magog
caribou = renne	Québec
mocassin = chaussure	Ottawa
papouse = poupée	
pécan = noix	
ouaouaron = grenouille	
totem = talisman	

**Des québécismes, c'est-à-dire des mots ou expressions propres au français du Québec :**

banc de neige = congères	il mouille = il pleut
bûcher = abattre un arbre, couper du bois	la poudrerie = fine neige tourbillonnante
cabane à sucre = l'érable	une secousse = un certain temps
carriole = charrette	le solage d'une maison = les fondations
sapinage = conifère	une tuque = un bonnet de laine

### Des termes nautiques

Au tout début de la colonisation de la Nouvelle-France, la mer, les fleuves et autres cours d'eau constituaient les voies principales de déplacement et l'importance de ce mode de transport s'est reflétée dans la langue.

prendre une débarque = tomber brutalement	se gréyer = s'équiper, être mal/bien équipé
manquer le bateau = rater une occasion	prélart = linoléum
bordée de neige = chute de neige	balise = indication des limites
couler un examen = échouer à un examen	poêle à deux ponts = poêle à bois comportant un deuxième compartiment fermé servant de four
virer de bord = faire demi-tour, s'en retourner, y compris en voiture ou à pied	vadrouille = balai à franges pour nettoyer
dévirer = désuet	

### Des américanismes

Étant le seul peuple francophone en Amérique du Nord, étant assailli de toute part, les récentes statistiques démontrent que l'américanisation du Québec progresse à grand pas.

slaquer, (to slack) = mettre à pied (un employé)	une bonne joke = une bonne blague
backer, (to back) = supporter quelqu'un	Le vocabulaire automobile : les brakes, la clutch, le hood, le steering....
ouatcher, (to watch) = surveiller	brevage = boisson
chéquer, (to check) = vérifier, surveiller	aller cruiser = aller draguer
être badloqué, (bad luck) = malchanceux	cover charge = le droit d'entrée (dans une boîte de nuit, par exemple)
prendre une marche, (to take a walk) = faire une promenade à pied	du change = de la monnaie
un robineux (rubbing alcohol) = clochard	arena = patinoire
une bécosse, (back house) = la cabane au fond du jardin, la toilette extérieure,	tip = pourboire
la boîte à malle, (mail box) = la boîte aux lettres	toune, (tune) = chanson
un ticket (prononcer tickette) = une contravention	napkin = serviette
	un appointment, (an appointment) = un rendez-vous

### Des mots féminins en québécois qui sont masculin en français standard

une job = un job (il a perdu sa job)
une gang = un groupe

une police = un policier

une game = un jeu

Pour mieux comprendre les subtilités de la langue québécoise, on a classé ses particularités par thème:

### **Lexique québécois basique**

Allo ! = salut, hello !

Bon matin = bonjour

Bienvenue = de rien, il n'y a pas de quoi

Correct (prononcer « correc ») = ça va, tout va bien

### **Lexique québécois des objets du quotidien :**

Batterie = pile

Bat'feu = un briquet

Bécosses = les toilettes

Bécyk = un vélo

Bleuets = myrtilles

Crème molle = une glace

Bol de toilette = cuvette des toilettes

Laveuse = machine à laver

Sécheuse = sèche-linge

Un animal = une bête

Une liqueur = boisson gazeuse

Caméra = appareil photo

Centre d'achat = centre commercial

Clavarder = tchater sur internet

Un ticket = un PV

Tip = pourboire

Traversier = ferry

### **Lexique québécois des relations humaines :**

Ma blonde = petite copine

Mon chum = petit copain

Niaiser = se moquer

Jaser = parler, discuter

Crouser = draguer

Péter une coche = s'énerver

Être accoté = vivre ensemble

Cliquer = bien s'entendre avec une personne

### **Lexique québécois de l'argent :**

Piastre (prononcer « piasse ») = dollar

Du change = de la monnaie

### **Lexique québécois des vêtements:**

Un chandail = un pull, gilet, t-shirt

Des chaussettes = des pantoufles

Mitaines = moufles

Fin de semaine = weekend

À tantôt = à bientôt, à plus tard

Icitte = ici

Faque (ça fait que) = alors, donc

À date = jusqu'à maintenant

Balayeuse = aspirateur

Char = voiture

Dépanneur = épicerie ouvrant tard

Gaz = essence

Gomme = chewing-gum

Valise = coffre d'une voiture

La boucane = la fumée

La champelure = le robinet

Une bibitte = un insecte

Un breuvage = boisson non alcoolisée

Une tabagie = marchand de tabac

Une brocheuse = agrafeuse

Une poche = un sac

Poudrerie = neige fine

Sécuritaire = fiable

Vidanges = pubelles

Bec = bisou

Chicane = dispute

Joke = blague

Choquer = offenser, fâcher

Être crampé = rire aux éclats

Être en famille = être enceinte

Un party (prononcer « parté ») = une fête

Frencher = embrasser sur la bouche

Dispendieux = cher

Payer cash = payer en liquide

Bobettes = slips, culottes

Une tuque = bonnet

Souliers = chaussures

Culotte = pantalon  
Espadrilles = chaussures de tennis de sport  
Des bas = des chaussettes  
Foulard = écharpe  
Jacket = veste, blouson court

Linge = vêtements  
Barniques = lunettes  
Brassière = soutien-gorge  
Sacoche = sac à main

### Expressions québécoise courantes:

C'est pas si pire = c'est bien mais ça pourrait être mieux  
Envoye-donc (prononcer envoaille don) = allez, vas-y!  
Pantoute = rien, pas du tout  
Checker = surveiller, vérifier  
Prendre une chance = prendre un risque  
Prendre une marche = aller se balader  
Avoir du fun = s'amuser  
Faire son épicerie = faire ses courses  
Fin de semaine = le week-end  
Magasiner = faire du shopping  
Ça te fait bien = ça te vas bien  
C'est t'assez = ça suffit  
Jaser = discuter  
Il fait frette = il fait froid  
Il mouille = il pleut  
Avoir du foin = avoir de l'argent

T'es ben fin = tu es bien gentil  
Mets-en = tu parles !

Avoir de la misère = avoir du mal  
Être brûlé = être fatigué  
C'est plate = c'est ennuyant  
Être tanné = en avoir marre  
Barrer une porte = Fermer une porte à clé  
Courriel = un mail  
Une joke = une blague  
Anyway = de toute façon  
Niaiser = se moquer, faire des bêtises  
Pis ? = Alors ?  
Ca goute bon = c'est bon  
Tomber en amour = Tomber amoureux  
Un gratteux = un ticket de loterie à gratter

**Québécoises quiproquos** (quelques mots qui n'ont pas du tout le même sens en français et en québécois)

Catin = poupée  
Écœurant = incroyable  
Fin = gentil  
Turluter = fredonner  
Être allumé veut dire que vous vous amusez.

La gomme = chewing-gum  
Chauffer la nuit = conduire la nuit  
Mettre sa camisole = se mettre en débardeur

Au Québec, on ne part pas en vadrouille car une vadrouille c'est une serpillière  
On ne monte pas en voiture, on n'en descend pas, on y embarque et on en débarque.  
Le linoléum est appelé prélat, au Québec.  
On est bien greyé (gréé) quand on est bien habillé.  
En Acadie d'ailleurs, on ne lace pas ses chaussures mais on amarre ses souliers.

### Les jurons québécois

Le français québécois se distingue aussi par les *sacres*, jurons tirés du vocabulaire ecclésiastique. Il s'agit d'un grand nombre de termes plus ou moins familiers ou grossiers ayant une connotation religieuse dont on se sert pour jurer, pour offenser quelqu'un. On attribue généralement cette particularité au fait que le peuple québécois a très longtemps vécu sous l'emprise très serrée de l'Église catholique.

Tabarnak et Ostie ce sont les jurons les plus connus  
j'men calisse = je m'en moque



Téteux = une personne mielleuse

Moron = idiot

Crisse = juron qui n'a pas de sens particulier, il accentue le mécontentement d'une phrase pour exprimer sa colère.

Câlisse = Il exprime une émotion forte

### **Pêle-mêle d'expression**

Aller se secouer les plumes = prendre l'air

C'est tigidou = c'est parfait

Grimper dans les rideaux = se fâcher violemment

Tirer une bûche = prendre une chaise et s'asseoir

Être chaud = avoir bu de l'alcool

Faire la baboune = faire la tête

C'est mêlant = c'est compliqué

Attache ta tuque = Ça va décoiffer

Cogner des clous = s'endormir, s'assoupir

C'est écœurant = c'est fabuleux

Capote pas = ne t'énervé pas

Se pogner le cul = ne rien faire

Faire du pouce = faire du stop

Être bourré = avoir trop mangé

Virer une brosse = prendre une cuite

Donner un lift = ramener quelqu'un en voiture

Le français parlé au Québec au XVIII<sup>e</sup> siècle était très parisien mais aujourd'hui, par rapport au français standard, il y a plusieurs différences notables entre ces deux langues, soit puisque le québécois a conservé des éléments anciens là où le français a évolué, fait qui semble vrai en phonologie et lexicologie ; soit puisque le québécois et le français, partis d'une base commune, ont évolué différemment, sous l'emprise de l'école, le français standard a peu évolué ; soit puisque le québécois a évolué seul et il a tenté certaines généralisations. Cette évolution du québécois est remarquable dans ses règles de syntaxe et dans quelques principes d'organisation de ses systèmes morphologiques.

### Quelques traits phonétiques

La prononciation, assez proche du français, est colorée de particularités touchant les voyelles et les : diphtongaisons, ouverture légère de voyelles fermées : *i, u, ou*, antériorisation de voyelles postérieures et fermeture des voyelles nasales avec maintien de la nasale *un*. En ce qui concerne les consonnes, on remarquera que certaines d'entre elles sont un peu « écrasées » sur le palais, par exemple les *t* et les *d* qui font *ts* et *dz* devant *i* et *u* ; d'autres consonnes ont tendance à s'abrèger ou même tomber dans certains contextes phoniques, par exemple les *l* des articles et pronoms *le, la, les*. Toutes ces particularités produisent une articulation, une intonation et un rythme assez différent de ceux qu'on entend en France, en Belgique ou en Afrique du Nord.

Au Québec, on pratique la contraction de mots pour signifier son approbation, généralement les québécois ponctuent leurs phrases par ces contractions de mots :

- L'adjectif démonstratif féminin *cette* a la forme réduite: *c't'* devant un substantif avec une voyelle à l'initial et *c'te* si le substantif a une consonne à l'initial.

*À, cette heure. Oui, c'pas grave astheure.*

- Au masculin, l'adjectif démonstratif connaît une forme: *c'*

*T'as peur d'eux à c'point-là?*

- Dans le cas de *c'est*, la voyelle /e/ se voit aussi syncopée en *c'* s'il y a une consonne qui suit ou si le mot suivant commence par une consonne.

*C'pas vrai. C't'important*

- *Tu sais* se transforme en *T'sais* et peut même se transformer en *Tsé*

- Le *il* se transforme en *y*.

*Y fait ben frette !*

- Le *je suis* se transforme en *chu*.

*Chu tannée !*

- Le *Je vais* se prononce *j'vas* ou *m'as*.

- Le *et puis* se transforme en *pis*.

- Le *bien* se transforme en *ben*.

- Le pronom *elle* est généralement prononcé [a], ou [al] avant une voyelle. Cette prononciation est celle du Paris des XVII<sup>e</sup> et XVIII<sup>e</sup> siècles.

*A va venir demain.*

*Alle aime beaucoup son frère.*

- Comme le pronom *il*, le pronom *ils* est généralement prononcé [i], et il en va souvent de même du pronom *elles*.

*Y vont venir demain.*

- Les *t* muets à la fin de certains mot sont prononcés. Des fois, un prononce un *t* final alors qu'il n'y en même pas dans le mot.

*un pet(te)*

*un bout(te)*

*pomme pourritte*

- Dans le langage populaire, certains mots en *-oi* sont prononcés *-oé* ou *-oué* comme sous l'Ancien Régime.

*Regardez-moé passer, songeait-il sans doute, j'ai avec moé la plus jolie fille du village*

### **Quelques traits morphologiques**

- Les pronoms pluriels, à l'oral, sont souvent suivis du mot *autres*  
*Je parle juste de nous autres, pas de vous autres.*  
*On y va avec vous autres.*  
*Qu'est-ce qu'y font là, eux autres?*
- Le *vous* de politesse est moins fréquent qu'en français. *Tu* s'emploie à la place de *on*, quand une loi générale est en cause. *Nous* est remplacé de façon systématique par *on*.  
*Quand on est fatigué, on pense seulement à se coucher*  
*Quand tu est fatigué, tu penses juste à te coucher.*
- Le québécois se caractérise par l'absence des formes *dont* et *lequel*  
*(FS) La fille dont je te parlais est là*  
*(FQ) La fille que je te parlais est là.*  
*(FS) La fille avec laquelle/avec qui je sortais m'a laissé*  
*(FQ) La fille que je sortais avec m'a laissé.*
- Depuis les années 1980 on parle au Québec de la féminisation des titres, des noms de professions et des métiers.  
*professeure, auteure, la ministre, la chercheuse*
- Le genre de certains substantifs diffère de celui en français standard, il s'agit dans la plupart des cas des anglicismes:  
*T'es pas dans la bonne business, ma noire*
- Il existe une tendance très forte à considérer comme féminins certains substantifs à initiale vocalique; dans la langue populaire orale spontanée : *argent, autobus, automne, avion, érable, escalier, été, habit, hiver, incendie*
- Le futur simple en « *-rai, -ras, -ra...* » est absent de la langue parlée, étant remplacé par le futur proche, c'est-à-dire « *aller + infinitif* » :  
*I va s'en aller demain.*

La formation du futur proche à la première personne du singulier connaît plusieurs formes, selon le niveau de langue :

- dans le registre soutenu, *je vais faire* ;
- dans le registre plus relâché, *je vas faire* et surtout, *je m'en vas faire, m'en vas faire*
- dans la langue relâchée et le débit rapide, *m'en vas faire* devient carrément *m'as faire*
- Il existe une tendance, dans certaines régions, à employer le conditionnel au lieu du subjonctif dans les subordinées complétives :  
*il faudrait qu'il viendrait* (au lieu de *qu'il vienne*).
- Les pronoms ainsi que certaines conjugaisons rappellent le picard (une langue romane traditionnellement parlée en France dans une partie de la région Hauts-de-France ainsi que dans l'ouest de la Belgique romane)  
En exemple, les verbes *être* et *avoir*.  
Être : Français standard : *Je suis, tu es, il est, elle est, nous sommes, vous êtes, ils sont.*  
Québécois oral : *Chus, t'es, y'é, al'est ou è (prononcé [ɛ]), on est, vous êtes, i sont.*  
Picard : *Ej'sus, t'es, i'est, al'est, in'est, vos êtes, i sont.*  
Avoir : Français standard : *J'ai, tu as, il a, elle a, nous avons, vous avez, ils ont.*

Québécois oral : *J'ai, t'as, y'a, al'a, on a, vous avez, y'ont*

Picard : *J'ai, t'as, i'a, al'a, in'a, vos avez, i z'ont.*

- La première personne du verbe être : *suis* assumant la fonction de copule est omise, ce n'est que le pronom sujet *je* qui reste :

*J'capable*

*J'ti correcte?*

- On peut remarquer la Vivacité des certains suffixes qui se retrouvent plus fréquemment au Québec qu'en France. Cette caractéristique est issue du français parisien des XVII<sup>e</sup> et XVIII<sup>e</sup> siècles et se retrouve encore dans certaines régions de France.

-Par exemple, le suffixe *-eux*, un nominalisateur qui apporte souvent un certain sens péjoratif :

À partir d'un verbe : *téter* → *téteux*

*niaiser* → *niaiseux*

*obstiner* → *ostineux*

À partir d'un nom : *pot (haschich)* → *poteux*

*violon* → *violoneux*

Il en va de même pour le suffixe *-age* (action de... ) :

*niaiser* → *niaisage*

### Quelques traits syntaxiques

- La phrase interrogative en québécois

En québécois, pour faire des phrases interrogatives, on rajoute *tu* aux verbes, exemple :

*Tu penses ?* se transforme en : *Tu penses-tu ?*

Au Québec le *tu* est en fait utilisé comme un marqueur interrogatif. Il ne désigne pas forcément la deuxième personne du singulier.

*Il vient-tu ?*

*Ça se peut-tu ?*

*On y va-tu ?*

- La négation est formée à l'aide d'une seule particule négative *pas*, *jamais*, *rien*, *point*.

*C'est pas toué qui travaille à police.*

L'enseignement au Québec du français et de l'anglais comme langue seconde occupe une place importante, la province est un milieu où l'on trouve les plus nombreux bilingues français-anglais, surtout dans la région montréalaise, mais ces dernières années, la proportion des anglophones a augmenté. Malgré un cheminement certain dans la francisation, ou plutôt dans la débilinguisation officielle, l'anglais demeure toujours une véritable langue seconde pour les francophones québécois.

À cause de l'importance de la question linguistique, le Québec s'est doté de plusieurs organismes publics très actives qui publient chaque année de nombreux documents linguistiques : *L'Office de la langue française* a été institué pour veiller que le français devienne la langue de communication du travail, du commerce et des affaires ; la Commission de toponymie établit les règles d'écriture des noms et de lieux ; la Commission de surveillance traite des questions se rapportant au défaut de respect de la loi québécoise sur la langue ; le Conseil de la langue française conseille le ministre sur la politique linguistique québécoise et informe la population à ce sujet.

Les universités s'intéressent beaucoup aux particularités du français québécois : l'Université Laval publie le Trésor de la langue française au Québec, Atlas linguistique du Québec et plusieurs recherches sociolinguistiques ; l'Université de Montréal publie des

Chroniques de langage et des travaux sur la phonétique québécoise ; l'Université de Sherbrooke a un Centre de recherches sociolinguistiques régional et l'Université du Québec à Montréal publie les Cahiers de linguistique et la Revue québécoise.

Lors d'un congrès sur les rapports entre la langue française et la société, on a constaté que les Québécois ont une production littéraire et artistique abondante et ils mettent beaucoup d'énergie dans l'enseignement de la langue et ils font de grands efforts dans la refrancisation des secteurs les plus sensibles à l'influence de l'anglais.

#### **BIBLIOGRAPHIE**

1. Beaudet, Marie-Andrée, *Langue et littérature au Québec 1895-1914*, Montréal, Édition de l'Hexagone, 1991
2. Buies, Arthur, *La Province de Québec*, Québec, publié par le Département de l'Agriculture de la province, 1900,
3. Galisson, Robert, *Lexicologie et enseignement des langues*, Paris, Hachette, 1979
4. Lacoursiere, Jacques, Denis Vaugois, Jean Provencher, *Canada Québec 1534-2000*, Québec, Ed.Septentrion, 2001
5. Corbett, Noël, *Langue et identité, Le français et les francophones d'Amérique du Nord*, Québec, Les Presses de l'Université Laval, 1990
6. Steiciuc, Elena- Brandusa, *Francophonie et diversité*, Suceava, Editura Universităţii Suceava, 2017
7. Tétu de Labsade, Françoise, *Le Québec, un pays. une culture*, Montréal, Les Éditions du Boréal, 1998

# MÉTHODES ET STRATÉGIES D'ENSEIGNEMENT UTILISÉES POUR LE DÉVELOPPEMENT DE LA COMMUNICATION ORALE EN FRANÇAIS

**Prof. Florentina STANCIU**  
Colegiul Național “Ferdinand I” Bacău

## **Résumé:**

Dans le contexte actuel, les langues ont une grande importance dans le processus d'apprentissage à long terme. Conformément aux recommandations du Parlement européen et du Conseil de l'Europe du 18 décembre 2006, l'enseignement et l'apprentissage des langues sont essentiels pour que des générations d'étudiants puissent s'adapter aux conditions en constante évolution de la société d'aujourd'hui. De ces 8 compétences clés promues par les organisations déjà citées, la première fait référence à la compétence en langue maternelle et la seconde à la compétence en langues étrangères. Le multilinguisme et le multiculturalisme définissent une société moderne normale où la connaissance d'une langue étrangère est reconnue comme une compétence clé et placée au centre de l'éducation et de la formation, étant une dimension fondamentale pour le parcours professionnel, le développement personnel de l'individu ainsi que pour son adaptation sociale et culturelle.

**Mots-clés :** compétence linguistique, communication orale, compréhension orale, production orale, séquences vidéo, méthodes et stratégies d'enseignement.

## **Introduction**

L'apprentissage tout au long de la vie est nécessaire au développement personnel et professionnel de chacun étant ciblé sur l'acquisition des compétences clés et des aptitudes spécifiques à un domaine ou à une spécialité et dans leur acquisition les langues étrangères jouent un rôle clé. Tout comme la communication dans la langue maternelle, la communication dans une langue étrangère a les mêmes coordonnées qui renvoient à la capacité de comprendre, d'exprimer et d'interpréter des pensées, des sentiments tant à l'oral qu'à l'écrit et le niveau de performance se concentre sur les quatre compétences – comprendre/ écouter, parler, lire et écrire.

La notion de compétence définit toutes les connaissances, aptitudes et attitudes, voire les savoirs, savoir faire, savoir être et savoir devenir, dont un individu a besoin pour qu'il puisse se développer personnellement et professionnellement, dans le cadre sociale et culturel. La compétence linguistique définit l'ensemble des connaissances et capacités lexicales, grammaticales, sémantiques, phonétiques et orthographiques propres au système d'une langue, indépendamment de la valeur sociolinguistique de ses variations et des fonctions pragmatiques de ses acquis.<sup>1</sup> Cette compétence linguistique comprend, comme le souligne le professeur Sorin

---

<sup>1</sup> În Didactica Pro..., nr. 4(86), 2014 .

Cristea, des connaissances, aptitudes et capacités essentielles intégrées dans des stratégies cognitives afin de résoudre des problèmes et des situations-problèmes et des attitudes (cognitives et non cognitives) .

## **1. Communication orale - activités communicatives de réception et de production orale**

« Apprendre une langue » par l'action implique une série d'actions nécessaires au développement d'une compétence langagière et d'un ensemble de compétences générales et spécifiques <sup>2</sup>. L'approche didactique dans les activités d'enseignement-apprentissage-évaluation de la langue française doivent porter sur la formation de la compétence de communication pragmatique. A travers les activités de compréhension et d'expression orale, les apprenants utilisent la langue étrangère de manière concrète, ce qui va conduire au développement de la compétence orale, en obtenant la performance par l'action, par le fait que les connaissances sont mises en contexte, transférées et appliquées à la vie réelle.

### **1.1. Méthodes et stratégies d'enseignement-concepts et définitions**

La méthode didactique est un concept pédagogique qui définit une action avec une fonction conçue selon « un programme qui anticipe une série d'opérations qui doivent être accomplies afin d'atteindre un certain résultat ». La méthode didactique propose « un dispositif qui permet d'atteindre ces objectifs en valorisant les techniques opérationnelles - à valeur de procédures particulières » - et de moyens pour stimuler l'apprentissage - à valeur d'instrument. <sup>3</sup>

Le développement de la communication orale en langue française consiste à aborder l'activité didactique de la perspective des stratégies ciblées sur le développement des compétences de compréhension et de production de messages oraux, stratégies ciblées sur l'apprentissage participatif actif des apprenants qui collaborent dans l'acte d'apprentissage. L'enseignant devient ainsi un animateur d'activités d'enseignement-apprentissage-évaluation, qui sont conçues de manière à offrir aux élèves l'opportunité de s'exprimer, de collaborer, de se former, en toute liberté. C'est un changement des rôles, l'apprenant se transforme du récepteur passif de connaissances dans un acteur de l'activité didactique, motivé à participer et à travers un apprentissage authentique à former des compétences spécifiques. Il pourra utiliser ces informations dans de nouveaux contextes et les acquis antérieurs seront transférés vers d'autres savoirs. Les stratégies d'enseignement sont axées sur « provoquer et soutenir un apprentissage actif dans lequel l'apprenant agit sur l'information pour la transformer en une nouvelle, personnelle, propre ». Les stratégies d'enseignement « stimulent la participation des sujets à l'action, la socialisation et le développement de leurs processus cognitifs complexes, leurs sentiments et capacités individuelles » . <sup>4</sup>

---

<sup>2</sup> COPILU, D., CROSMAN, D. Ce sunt competențele și cum pot fi ele formate. În: *Conference. Competencies and Capabilities in Education*, Oradea, 2009.

<sup>3</sup> CRISTEA, S., Dictionar de termeni pedagogici, București, Editura Didactică și Pedagogică RA, 1998.

<sup>4</sup> OPREA, C., Strategii didactice interactive, București, Editura Didactică și Pedagogică, RA, 2006, p.253.

« Si la méthode didactique représente cette action qui vise à rationaliser l'apprentissage en obtenant des résultats immédiats, évidents au niveau d'une certaine activité didactique, la stratégie didactique est un modèle d'action à valeur normative, à terme court, moyen et long. »<sup>5</sup>

## **1.2. Méthodes d'enseignement et stratégies utilisées pour le développement des compétences en communication orale en français**

Ionescu-Ruxăndoiu L. définit l'acte communicatif comme une succession d'actes organisés selon certaines règles, car il n'y a pas d'actes verbaux isolés et autonomes et la communication orale dépend du contexte situationnel, étant possible par des moyens non verbaux et en négociant des significations entre co- partenaires.<sup>6</sup>

Puisque la compréhension orale précède la production de messages oraux, pour la formation de la compétence de compréhension orale il est nécessaire que les élèves deviennent autonomes, pour déduire le sens de mots inconnus en contexte, d'être capable de transférer des informations, de les hiérarchiser, d'écouter des conversations avec le français natif, avec différentes manières de parler, d'intonations et d'accents, comme le montre Jean-Michel Ducrot dans ses études. Pour les activités communicatives, réception et production orale, on peut utiliser les séquences vidéo comme documents authentiques, respectant les contenus scolaires et conformément aux compétences générales et spécifiques de l'activité didactique.

La séquence vidéo occupe une place privilégiée parmi tous les documents authentiques car elle permet de développer les quatre compétences de compréhension/production de messages oraux/écrits étant préférée par les enseignants car les élèves sont motivés, l'intérêt et la curiosité sont éveillés, à travers l'image et le son. La communication verbale est complétée par la communication paraverbale et la communication non verbale, cette dernière avec une part de 55% dans la communication facilite le codage et le décodage du message, voire les regards, les gestes, la posture.

L'utilisation de séquences vidéo est également recommandée par J.-M. Ducrot, qui les trouve plus attrayantes que le support classique utilisé en classe de français. Dans les activités de compréhension et de production orales, il est préférable d'utiliser un support visuel pour tous les niveaux de langue A1, A2, B1, B2 (CECRL). Des méthodes de formation participatives telles que la conversation, le débat, le jeu de rôle, les simulations et les stratégies d'enseignement interactives qui forment et développent les compétences de communication et la motivation à apprendre seront utilisées pour développer la communication orale des élèves en français.

La conversation est une méthode attractive pour les étudiants, qui mobilise leurs acquis antérieurs, les réactive par le dialogue, éveille leur capacité à trouver des solutions, à faire des comparaisons et des associations, à formuler des conclusions et des définitions. Ce dialogue entre l'enseignant et les élèves est la méthode la plus utilisée dans l'apprentissage du français, soit comme étape introductive, soit comme forme de vérification ou de consolidation des connaissances.<sup>7</sup>

---

<sup>5</sup> CRISTEA, S., op.cit.

<sup>6</sup> IONESCU-RUXĂNDOIU, L., *Limbaj și comunicare: Elemente de pragmatică lingvistică*. București, A.L.L. Educațional, 2003, p. 112.

<sup>7</sup> ROMAN, D., *La Didactique du français langue étrangère*, Baia Mare, Ed. Umbria, 1994, p.236.



Le débat en tant que méthode active de groupe est mené par l'enseignant afin d'attirer directement les étudiants à analyser un cas, à trouver une solution. L'utilisation de cette méthode développe la capacité de produire des messages oraux et les élèves surmontent leur peur de parler. La formation et le développement de cette compétence sont favorisés par l'attitude de chaque étudiant qui doit être chercheur, en faisant valoir son propre point de vue.<sup>8</sup> Le jeu de rôle ou les simulations sont une méthode qui place « les apprenants dans une expérience d'apprentissage similaire à un apprentissage réel, sans les conséquences négatives que l'expérience réelle puisse avoir. »<sup>9</sup> Il est recommandé de concevoir et de mener des activités d'apprentissage sur des sujets faisant partie de l'univers personnel, les relations interpersonnelles, dans la famille et dans la société, la vie personnelle, le logement, l'alimentation, les loisirs, les loisirs, l'univers de l'adolescence, les styles de vie l'univers public, l'environnement, les pays, les régions, les villes, les attraits touristiques et culturels, les aspects de la vie sociale, le domaine professionnel, les activités et professions et le domaine éducatif et culturel, tels que l'univers culturel français et francophone, les médias, littérature jeunesse, personnalités du monde culturel, scientifique ou sportif.<sup>10</sup>

Les étudiants peuvent également présenter des enregistrements d'actualités réalisés par eux-mêmes, préparer des recettes, des clips vidéo publiés sur un blog personnel et aborder des sujets faisant partie de leur univers personnel et professionnel.

Afin de développer la communication orale des élèves en français, des techniques empruntées à l'enseignement du roumain ou d'autres langues étrangères peuvent également être adaptées : la technique de l'aquarium, la visite de la galerie la méthode Frisco, la méthode des chapeaux pensifs.<sup>11</sup>

## Conclusions

La partie de communication orale occupe une place clé dans l'apprentissage du français, la compréhension orale étant la première étape de la communication et la plus importante dans l'apprentissage. La compréhension orale précède la production de messages oraux, et l'écoute de documents authentiques est essentielle pour familiariser l'élève avec des sons, des mots, des accents qui ne lui sont pas connus. L'écoute ne signifie pas nécessairement la compréhension orale, car cette dernière présuppose la connaissance du système phonologique, la valeur structurale et signature des structures linguistiques véhiculées. Avoir la capacité de communiquer en français, c'est avoir la capacité d'interagir, de comprendre l'orateur et la capacité de se faire comprendre dans une conversation générale. Le développement des compétences en communication orale en français s'obtient et se maintient grâce à un effort soutenu de la part des élèves et de l'enseignant, en capitalisant sur la motivation intrinsèque et par une attitude ouverte et constructive.

---

<sup>8</sup> ROMAN, D., op.cit.

<sup>9</sup> PĂNIȘOARĂ, I. O., Comunicarea eficientă, ed. a III-a, revăzută și adăugită, Iași, Ed. Polirom, 2008, p.432.

<sup>10</sup> Anexa nr. 1 la Ordinul Ministrului Educației, Cercetării și Inovării nr. 5099/09.09.2009, Ministerul Educației, Cercetării și Inovării. Programa școlară Limba Franceză, clasa a X-a, limba modernă 2, București, 2009

<sup>11</sup> ILIE, E., Didactica literaturii române, Iași, Ed. Polirom, 2008, p. 336.

## BIBLIOGRAPHIE

1. În *Didactica Pro...*, nr. 4(86), 2014
2. COPILU, D., CROSMAN, D. Ce sunt competențele și cum pot fi ele formate. În: *Conference. Competencies and Capabilities in Education*, Oradea, 2009.
3. ROMAN, DORINA , *La Didactique du français langue étrangère*, Baia Mare, Ed. Umbria, 1994, p.236.
4. CRISTEA, SORIN, *Dicționar de termeni pedagogici*, București, Editura Didactică și Pedagogică RA, 1998.
5. OPREA, CRENGUȚA, *Strategii didactice interactive*, București, Editura Didactică și Pedagogică , RA, 2006, p.253.
6. IONESCU-RUXĂNDOIU, L., *Limba și comunicare: Elemente de pragmatică lingvistică*. București, A.L.L. Educațional, 2003, p. 112.
7. PĂNIȘOARĂ, I. O., *Comunicarea eficientă*, ed. a III-a, revăzută și adăugită, Iași, Ed. Polirom, 2008, p.432.
8. Anexa nr. 1 la Ordinul Ministrului Educației, Cercetării și Inovării nr. 5099/09.09.2009, Ministerul Educației, Cercetării și Inovării. *Programa școlară Limba Franceză, clasa a X-a , limba modernă 2*, București, 2009.
9. ILIE, E., *Didactica literaturii române*, Iași, Ed. Polirom, 2008, p. 336.

## Les auteurs

**ANGHEL DANIELA** –professeur FLE au Lycée Économique "Ion Ghica" Bacau. Je suis licenciée ès lettres à la Faculté de Lettres de l'Université « Vasile Alecsandri » de Bacau et titulaire d'un diplôme de master (Interprétariat et traductions) de l'Université « Al. I. Cuza » Iasi. Je m'occupe de la rédaction de la revue « Le Bacau Francophone » de l'ARPF Bacau. Je m'intéresse toujours au développement professionnel et personnel en m'impliquant en toute sorte de projets locaux, départementaux, nationaux. Je suis méthodiste, responsable de cercle pédagogique.

**BĂDĂLUȚĂ PETRONELA DANIELA** est licenciée ès lettres de la Faculté des Lettres de l'Université «Ștefan cel Mare», Suceava, la spécialisation roumain-français en 1997; professeur de français à l'École Gymnaziale de Reuseni, commune d'Udești, département de Suceava, ayant 24 ans comme expérience professionnelle. En 2011, elle a obtenu le premier degré de l'enseignement. Elle a participé à plusieurs stages de formation pour les professeurs de français. Elle a écrit des articles dans la revue Enseigner FLE et elle a participé avec ses élèves à des concours régionaux / nationaux. [danielabada@yahoo.com](mailto:danielabada@yahoo.com)

**BINEAȚĂ MARGARETA** - Professeur de français, Collège No. 186 Elena Vacarescu, Bucarest, (1997-1998) et au Collège no 81, Bucarest, à partir de 1998 jusqu'à présent. Responsable du Département des langues étrangères (français et anglais) au Collège no 81, à partir de 2002 jusqu'à présent. Etudes universitaires : Université de Bucarest, Faculté de Lettres, spécialisation Roumain-Français. Publications : Le jeu en classe de français, langue étrangère, Maison d'édition Bibliotheca, Targoviste, 2010. Cărți și autori de azi, Maison d'édition Bibliotheca, Targoviste, 2012. Rédacteur collaborateur à la revue littéraire LITERE, depuis 2001 jusqu'à présent. [bineatamargareta@yahoo.com](mailto:bineatamargareta@yahoo.com)

**BUZERA DANIELA SIMONA.** Elle est enseignante de français à l'École „Alexandru Stefulescu" de Targu- Jiu. Elle est formateur de langue française et évaluateur Examens DELF-DALF.

**CALOTĂ RODICA**, enseignante de français au Collège National « Tudor Vladimirescu » de Târgu Jiu, département de Gorj. Elle est gagnante de plusieurs concours francophones, avec ses élèves (parmi lesquels « Prix Professeurs de Français », au Concours International d' Ecriture, en 2015), surtout ceux qui proposent des compétitions ayant comme sujet les 10 mots francophones et lauréate, plusieurs fois aux concours littéraires de haïku au Canada, Bruxelles et Paris, de même que celui de littérature scientifique sur le thème des fables de La Fontaine, dont le prix a été une excursion scientifique à Paris, qu'elle a disséminée dans les pages de cette revue. [rodicalota@yahoo.com](mailto:rodicalota@yahoo.com)

**COLȚUNEAC RALUCA ELENA** est enseignante de français au Collège Technique « Samuil Isopescu » de Suceava. Elle est licenciée ès lettres de la Faculté des Lettres de l'Université Babeș- Bolyai, Cluj-Napoca. Elle est titulaire de deux diplômes de Master « Tendances actuelles dans la théorie du langage », Université Babeș- Bolyai, Cluj-Napoca et « Lettres, Langues et Études transfrontalières », Mention « Lettres, Langues, Études Franco-Italiennes », spécialité « Linguistique et didactique des langues », Université de Savoie, Chambéry, France. Elle a publié plusieurs articles dans les revues de spécialité. [raluca\\_coltuneac@yahoo.com](mailto:raluca_coltuneac@yahoo.com)

**CONDURACHE MANUELA**, est professeur de français au Collège Nationale "Dimitrie Cantemir", Onesti. L'adresse électronique est : [manuela21cond@yahoo.com](mailto:manuela21cond@yahoo.com)

**CONȚESCU CORINA**. Je suis prof. de FLE au Lycée Technologique „Clisura Dunării” Moldova Nouă. Mes spécialisations sont: langue roumaine-langue française. J'ai publié dans l'ouvrage *Nouvelle approche du français contemporain* et dans l'ouvrage *Dascălul, de profesie român*. J'ai publié aussi l'ouvrage *Le nom (Îndrumător limba franceză)*. [c.contescu@yahoo.com](mailto:c.contescu@yahoo.com)

**CORLADE DANIELA-ELENA**, enseignante de français au Lycée Technologique « 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 une petite étude sur l'école fait en ligne, « Petite étude sur l'école en ligne ». [corladedaniela@yahoo.ro](mailto:corladedaniela@yahoo.ro)

**MEDREA DOINA** est bucarestoise et elle est professeur de français. Depuis 1994 elle enseigne le français au Collège National « I. L. Caragiale » de Bucarest. Après avoir terminé le Lycée n° 36 (bilingue) de Bucarest, elle a suivi les cours de la Faculté de Langues et Littératures Etrangères de l'Université de Bucarest (spécialités : français- roumain). Elle a participé à beaucoup de cours de perfectionnement en France, en Espagne (à Barcelone), en Roumanie. Elle est traductrice et a publié aussi des articles dans des revues de spécialité et littéraires. Depuis 2008 elle est conseiller pédagogique de l'ISMB.

**MIHOC MIHAELA AURA**, enseignante de français à l'Ecole Gymnasiale Ipotești. Elle est titulaire d'une Maîtrise de Lettres Modernes, d'un Master Civilisations et Langues, Mention : Littératures, Cultures et Spiritualités à l'Université « Paul Verlaine » Metz, France. Elle est l'auteur du livre *Français au Bac. 60 tests d'entraînement pour l'épreuve de compréhension de l'oral*, Ed. « Didactică și Pedagogică », Bucarest, 2015. Elle a publié des articles dans la revue « La Lettre R » de l'Université « Stefan cel Mare », dans « Anuar 2013-2014 », dans les revues « Mozaic », « Adolescenți » et « Enseigner.fle ». Elle a écrit deux mémoires : « Gide et le modèle stendhalien » et « La représentation des écrivains dans *Les Voyageurs de l'Impériale* d'Aragon ». En 2011, le 11 novembre l'Université « Paul Verlaine » de Metz lui confère le grade de Docteur ès lettres. Elle a soutenu une thèse portant sur le sujet suivant : Barrès et la culture allemande (Littérature et philosophie). En 2013, elle obtient le 1<sup>er</sup> degré en enseignement ; [auradolcianu@yahoo.fr](mailto:auradolcianu@yahoo.fr)

**MUNTEANU ANAMARIA** est enseignante de français au Lycée « Latcu-Voda » de Siret. Elle est licenciée ès lettres de la Faculté de Lettres de l'Université « Al. I. Cuza », Iasi. Elle est titulaire d'un diplôme de Master « La traduction-une pratique-théorie » fait à l'Université « Stefan cel Mare », Suceava. Elle a publié plusieurs articles dans les revues de spécialité.  
[ana\\_haraga@yahoo.com](mailto:ana_haraga@yahoo.com)

**PAVEL MARIETA**, enseignante de français au Palais des Enfants de Târgu Jiu. Elle est en cours d'achever une école doctorale sur le thème des parfums, de sorte qu'elle a commencé une recherche soutenue, comme inspectrice au département des Langues Modernes ISJ Gorj, jusqu'en 2020, étant, en même temps la coordinatrice de l'Association CIF MAGIA, dont le but est celui de soutenir les performances des jeunes et promouvoir le théâtre et la culture francophone. Elle a organisé des stages de formation francophone, pour que les jeunes professeurs puissent acquérir les plus nouvelles techniques d'enseigner le français.  
[mpavelgj@yahoo.com](mailto:mpavelgj@yahoo.com)

**PIESZCZUCH 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<sup>er</sup> 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](mailto:nicoletapiesciuc@yahoo.com)

**POLOCOSER RALUCA-NICOLETA**, enseignante de langues modernes au Lycée au Programme Sportif de Suceava. Elle est titulaire d'un diplôme de licence en français et en anglais et d'un diplôme de master en «Théorie et pratique de la traduction». En 2019, elle obtient le premier degré didactique en enseignement avec l'ouvrage « Éléments de culture, linguistique et civilisation québécoises en classe de FLE».

**PORA CARMEN LĂCRĂMIOARA** – Enseignante de français a Colegiul Economic Mihail Kogălniceanu de Focsani. J'ai obtenu le premier degré didactique en 2011. Je m'intéresse toujours au développement professionnel et personnel en m'impliquant en toute sorte de projets locaux, départementaux, nationaux et internationaux eTwinning et Erasmus+.

**SIMA ADRIANA** – professeure de français a l'école de gymnase no. 78 et a l'école de gymnase no. 20, bucarest, Doctorant à la Faculté de Philosophie de l'Université de Bucarest, dans le domaine - Philosophie Culturelle

Autorisations, publications, conférences :

En 2004 j'ai obtenu l'Autorisation de traducteur et d'interprète pour toutes les institutions subordonnées au Ministère de la Justice pour les langues française et italienne.

Publications :

1. "L'élève de six ans et sa personnalité", 2003, Craiova, Ed. Didactica Nova, plusieurs auteurs,
2. « Monographie du comté d'Olt », 2011, Slatina, Ed. Grup Queen, autour d'unique,
3. "Approche méthodologique d'exploitation d'un document vidéo en classe FLÉ", 2010, Slatina, Revue EDUCAȚIA,
4. "Argot ou langue familière", 2012, Slatina, Revue EDUCAȚIA,
5. "Tourisme en France", 2012, Bucarest, Excelsior Magazine, Groupe Scolaire "Elie Radu",
6. « L'Improvisation théâtrale en classe de FLE » Revue Enseigner.fle, Revue des professeurs de français, nr.19, 2019, Suceava,
7. « Le jeu - miroir de la vie, expérience d'apprentissage », dans la brochure du Colloque "Tradition et créativité en éducation", 2021
8. "Gestion de l'éducation - compétences, capacités, expérience et responsabilité", dans la brochure de la Conférence "Tradition et créativité dans l'éducation", 2021

**UNGUREANU GEORGIANA** est professeur de FLE depuis dix-sept ans. Elle enseigne le français au lycée « Iulia Hasdeu », de Bucarest. En 2015 elle a écrit l'ouvrage « Approche actionnelle, une nouvelle stratégie d'apprentissage ».

**VOIȚIC CRISTINA-MARIA** est licenciée ès lettres de la Faculté des Lettres de l'Université „Ștefan cel Mare”, Suceava, la spécialisation langue française – langue roumaine, en 2000. Elle est professeur titulaire de langue française à l'École Secondaire „Acad. H. Mihăescu” Udești, depuis 2000. En 2003, elle a obtenu le Diplôme de Master, la spécialisation *Théorie et pratique de la traduction* à l'Université de Suceava. En 2011, elle a obtenu le premier degré en enseignement et en 2014, elle a obtenu l'Attestation pour évaluateur DELF / DALF. Durant les 22 années d'activité didactique, elle a participé aux stages, aux cours de formation visant le FLE et la didactique du FLE et aux conférences. Elle a publié des articles sur la didactiques du FLE, des projets d'activité didactique ainsi que des tests d'évaluation / des fiches de travail dans des revues de spécialité et sur le site *didactic.ro*. **cristinavoitic@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.).

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

**Pour le no.23, envoyez vos articles à l'adresse électronique :**

[irinalulciuc@yahoo.fr](mailto:irinalulciuc@yahoo.fr)