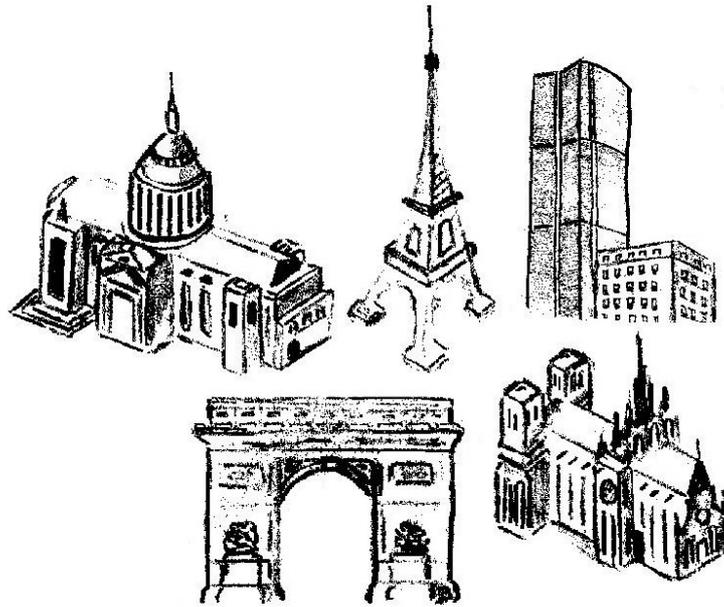


REVUE DES PROFESSEURS DE FLE

ENSEIGNER.FLE



17^e année

no. 23

2023

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

COMITÉ DE RÉDACTION:

Prof. Constantin TIRON

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

2023 © Enseigner.fle

Revue des professeurs de FLE no.23, novembre 2023

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, 2023

SOMMAIRE

AVANT- PROPOS : Georgiana-Paula UNGUREANU, *Et si on osait la sincérité ?* // p.5

I. STRATÉGIES DE CLASSE

Virginia-Smărăndița BRAESCU, *Le texte littéraire en classe de français langue étrangère - la compétence de médiation* // p.7

Mihaiela MARINCA, *L'exploitation du film francophone en classe de français langue étrangère* // p.13

Ioana MUREA, *Projet d'activité didactique – Apprenons à aimer la nature !* // p.18

Ioana MUREA, *Projet d'activité didactique – La fête de Pâques* // p.23

Iulia SAMSON, *Fiche d'exploitation d'un document vidéo : « céder pour donner »* // p.29

Cornelia TODOR, *Des jeux d'évasion : les escape games pédagogiques* // p.31

II. EXPÉRIENCES PÉDAGOGIQUES

Oana-Roxana COSTACHE, *Connector 8.0. Méthodes d'apprentissage non formel* // p.36

Loredana HANGANU, *Le français, plus qu'un besoin* // p.38

Maria-Cristina HETRIUC, *Les compétences du XXI^e siècle pour les enseignants et les étudiants* // p.43

Anda-Diana IORDACHE, *Les stages de formation – l'aide pour les enseignants débutants de FLE* // p.44

Daniela-Irina MELISCH, *La classe centrée sur l'élève et +* // p.51

III. ÉTUDES THÉORIQUES

Mihaela BACALI, *La pratique de l'écriture créative – un plaidoyer pour le retour au texte littéraire* // p.53

Raluca Elena COLȚUNEAC, *Les stades de développement en français langue étrangère* // p.60

Corina CONȚESCU, *La civilisation française dans le Siècle des Nations* // p.62

Elena POSTINIUC, *L'utilisation du document authentique audiovisuel dans la classe de FLE au collège. La chronique tv et son apport dans la compréhension et l'expression orales* // p.65

Les auteurs // p.72

AVANT-PROPOS

ET SI ON OSAIT LA SINCERITE ?

Prof. **Georgiana-Paula UNGUREANU**,
Colegiul Național « Iulia Hașdeu », București

Nous avons l'habitude de parler en termes plutôt manichéens de l'école en Roumanie : elle est en train de s'écrouler ou, par contre, elle enregistre des performances exceptionnelles, nos élèves sont les meilleurs, ils savent beaucoup plus de choses que leurs collègues de l'étranger, ils se débrouillent mieux par rapport à ceux-ci, ou, par contre, on ne les prépare pas du tout pour la vraie vie, etc.

En ce qui me concerne, après vingt ans d'activité ininterrompue dans le système public d'enseignement, je ne peux pas, hélas, me vanter d'avoir tout compris, d'avoir des révélations, ou de pouvoir affirmer sans l'ombre du doute comment se présente notre Ecole, avec un grand E, comme si, tous les élèves, tous les professeurs, toutes les écoles se confondaient.

Dans le même ordre d'idées, je ne pourrais pas non plus dire si les choses sont noires ou blanches, comme ci ou comme ça. Et pourtant, attentive, je le suis ! J'ai, pourtant, envie d'avouer qu'il m'arrive de ne pas avoir de solutions face aux situations délicates avec lesquelles je me confronte dans ma profession. Car tous les jours ne sont pas pareils, les années scolaires non plus, les élèves d'autant moins.

Mais, face à ces difficultés, je ne dois pas m'inquiéter, puisque des solutions existent toujours ! A la portée de tous et très faciles d'accès ! On dirait, en assistant à de nombreux séminaires destinés aux profs, en écoutant les formateurs des formateurs comme on dit maintenant que si, en entrant dans une classe de 30 adolescents l'enseignant appuie sur le bouton correct, il bénéficiera, en fonction de son public, ce qui signifie, en fonction des besoins intellectuels et affectifs, et surtout des humeurs de ses élèves, de tous les attributs du monde. Ainsi, il va être chaleureux et empathique, il va passer, en fonction de la demande, pour le prof grand frère, ou père, ou mère, toujours disponible, toujours à l'écoute, jamais distant, jamais autoritaire, jamais fatigué, le prof qui ne doit plus avoir qu'un seul souci : ménager les sensibilités (oh, combien nombreuses et diverses) de ses élèves.

On m'a demandé une fois, pendant un stage de formation, de faire le portrait du professeur idéal. J'ai dit, naïvement, que, dans l'idéal, il doit être un prestidigitateur, mais que, hélas, moi, personnellement, je suis loin d'être comme ça et que, le plus probablement, on ait beau faire son portrait, un tel prof n'existe pas. Ma sincérité a été prise comme un signe de faiblesse, car parler de nos vulnérabilités, en tant que professionnels de l'enseignement – voilà un sujet qui ne fait jamais l'objet des séminaires destinés aux enseignants.

Or, notre mission est tellement compliquée que ce serait tout à fait normal d'exposer ses inégalités, de parler de nos éventuels échecs mais aussi de nos visions et de nos expériences différentes et pour cela, enrichissantes. Pour soutenir ma thèse je vais donner comme exemple un article que je viens de lire dans Dilema Veche et où il était question, parmi d'autres, des profs qui enseignent des matières « moins importantes », ça veut dire celles dont les contenus ne sont pas

évalués dans le cadre des examens nationaux. Une de nos collègues, citée par l'auteur dudit article, lui aussi professeur, suggérait que ces confrères ont la vie beaucoup plus facile que les autres, qui subissent la pression des examens. Moi, je dirais tout le contraire : ceux-ci, s'ils choisissent, et oui, c'est toujours un choix personnel, même intime, de bien faire leur métier, ça veut dire, d'enseigner et d'évaluer sérieusement, eh bien, ceux-ci seront montrés du doigt par tout le « système » : par les élèves et leurs parents, par leurs collègues et leurs directeurs : « mais pour qui il se prend, celui-ci » avec sa classe d'éducation physique, d'éducation visuelle, d'éducation financière ? Et la liste peut continuer avec toutes les matières, sauf celles qui font l'objet de l'évaluation nationale ou du baccalauréat. Je fais cette observation en aucun cas pour polémiquer, mais pour illustrer les multiples visages de notre métier.

Dans ce contexte, ce que moi j'attendrais de nous, les professeurs de Roumanie est de faire un exercice de sincérité. Et si on disait, haut et fort : nous faisons un métier terriblement complexe et compliqué, avec des défis quotidiens, nous sommes hyper exposés à toute sorte d'agressivités, nous sommes dans la première ligne d'un monde plutôt agressif, car toujours en mutation ?

Disons que, par des raisons diverses et qui tiennent de l'époque dans laquelle nous vivons, nos élèves et leurs parents sont des spectateurs extrêmement exigeants, parfois insensés, et que, d'autre part, nous aussi, nous avons droit à l'erreur, comme tout être humain ! Disons encore que oui, quelquefois et même souvent, nous réussissons admirablement, mais, qu'il y a, par contre, des situations où on ne peut rien faire et d'autres encore où même si on fait beaucoup, on échoue lamentablement !

Pour moi, chaque jour à l'école c'est monter une montagne. Quand j'ai de la chance, quand je suis inspirée, quand je suis reposée, quand je bénéficie d'un contexte heureux, je réussis, je monte au sommet et il m'arrive d'avoir des satisfactions certaines.

Il y a, nonobstant, des jours où, malgré mes efforts, je reste à la base de cette montagne ou je ne suis pas capable que d'arriver au premier plateau.

Et pourtant, ça ne m'empêche pas, le lendemain, d'essayer de la monter de nouveau, et pas comme Sisyphe, mais comme quelqu'un qui espère, qui désespère, qui croit toujours, et qui ne se résigne jamais.

STRATÉGIES DE CLASSE

LE TEXTE LITTÉRAIRE EN CLASSE DE FRANÇAIS LANGUE ÉTRANGÈRE LA COMPÉTENCE DE MÉDIATION

Prof. Virginia-Smărandița BRAESCU
Collège National "Grigore Moisil" Onești, Bacău, Roumanie

Le verbe «lire» ne supporte pas l'impératif. Aversion qu'il partage avec quelques autres: le verbe «aimer»... le verbe «rêver»... (Daniel Pennac)

La place du texte littéraire dans la classe de français n'est ni plus ni moins importante que celle de tous les autres documents authentiques que les enseignants utilisent dans leurs cours. On utilise le texte littéraire en classe de français sans pour autant appuyer cette utilisation sur une réflexion méthodologique ou didactique. Comme pour tout document, une stratégie appropriée doit être mise en œuvre.

Si la lecture et l'apprentissage ne supportent pas l'impératif, alors comment faire pour les expérimenter dans le plaisir ? Pour faire la paix avec la lecture, Daniel Pennac recommande de l'offrir gratuitement, sans aucune attente. C'est une qualité de la relation que nous proposons aux autres. Si l'enseignant n'impose pas aux élèves de lire et se résume à leur offrir sa propre passion pour la lecture, alors il y a la chance d'éveiller chez les apprenants leur propre plaisir de lire.

À la place de l'injonction de lire (Lis ! Lisez !), Daniel Pennac propose un anti-dogme scandaleux : « le droit de ne pas lire », car lire n'est pas une obligation, mais un droit que chacun n'a qu'à s'assumer. L'enjeu de la lecture est d'éveiller chez l'autre son propre désir de lire grâce à une relation ternaire dans laquelle chacun existe et peut s'affirmer. Eveiller l'intérêt pour la lecture est un phénomène de médiation dont l'efficacité dépend de l'attitude de celui qu'on souhaite influencer.¹

L'énoncé paradoxale « Il ne faut pas lire peut éveiller », selon Daniel Pennac, l'intérêt pour la lecture et il y a la chance que les apprenants se mettent à lire parce qu'ils le souhaitent. L'art de la persuasion consiste à savoir utiliser les mots appropriés afin de centrer l'intention paradoxale sur la peur de ne pas comprendre les livres qui est à la base du refus de la lecture. La peur de ne pas comprendre les livres est remplacée par le désir de rester en contact avec les livres. Cette technique d'intervention paradoxale est utilisée dans la psychothérapie brève de l'école de Palo Alto² qui met en évidence l'idée que, dans la communication, la compréhension du sens d'un comportement exige de le remettre dans le contexte global de l'interaction des acteurs concernés, parce que le sens est une construction, le résultat d'un contexte où tous les éléments sont mis en réseau. Pour 'donner sens' à un comportement, il faut le resituer dans un

¹ Mucchielli Alex, „*Arta de a influența*”, Iași, ed. Polirom, 2002

² Dafinoiu Ion, „*Elemente de psihoterapie integrativă*”, Iași, ed. Polirom, 2001

système ou le mettre dans un cadre qu'on appelle aussi forme ou Gestalt.³ Dans la psychologie de la forme, l'accent est mis sur les relations que la pensée réalise entre un élément et son contexte. Entre la perception et les intérêts ou les attentes d'une personne s'établit une relation très forte due à l'implication de la personne pour laquelle existera le sens qui apparaît suite à la genèse de la forme. Celle-ci n'est pas rigide. Des formes nouvelles peuvent se détacher du fond en fonction de nos cadres de référence. Le recadrage ou le changement de contexte entraîne la découverte de nouvelles significations pour les actions déroulées dans ce cadre-là.

Comment choisir un texte littéraire ? Quels critères prendre en considération ?

Nous présentons dans ce sens des propositions qui font l'objet d'un questionnaire utile aux enseignants afin qu'ils arrivent à se fixer les objectifs pédagogiques et déterminer les démarches possibles pour l'exploitation d'un texte littéraire en classe de FLE.

Comment résoudre les difficultés de compréhension d'un texte littéraire ?

Les textes littéraires sont souvent difficiles à comprendre par les élèves car ils sont loin d'eux, de leur expérience, de leur champ de réflexion, de leur culture ou de leurs supports culturels. Il est pourtant possible de leur donner des moyens d'accéder au sens de ces textes. Afin de mettre en place des stratégies de médiation de la lecture et du sens à chercher lors du travail sur un texte (littéraire ou non), nous avons réalisé un questionnaire que nous présentons ci-dessous.

Banque d'items autour d'un texte (littéraire ou non)

1. Quand je lis un texte, j'essaie de me souvenir des mots et je peux retrouver ces mots.

- a. Oui b. Plutôt oui c. Plutôt d. Non

2. Quand j'ai à répondre aux questions autour du texte:

- a. Je les lis toutes à la suite
b. Je les lis une par une
c. Je cherche dans le texte ce qui correspond à la question: je souligne, je reformule
d. Je pense à un exercice similaire, à un autre texte étudié en classe

3. Quand je suis bloqué(é) par une question :

- a. Je passe à la suivante
b. J'essaie de la reformuler
c. Je demande au professeur
d. J'essaie de trouver ce qui pourrait m'aider dans ce que j'ai déjà vu?

4. Pour rédiger les réponses autour d'un texte:

- a. J'utilise ce que j'ai déjà fait?
b. Je pense que ce qui a été fait avant n'a aucun rapport avec ce que je suis en train de faire
c. Je me réfère plutôt à la question
d. Je me réfère plutôt au texte

³ Moreau André., „Vivre ma vie ici et maintenant. La Gestalt-thérapie, chemin de vie”, Paris, France, Editions Nauwelaerts, Beauvechain, Belgique et Editions Frison Roche, 2003, p. 67 - 73

- 5. Est-ce que je me souviens du début et de la fin du texte ?**
 a. Oui b. Plutôt oui c. Plutôt d. Non
- 6. Est-ce que je me souviens de l'évolution de l'action?**
 a. Oui b. Plutôt oui c. Plutôt d. Non
- 7. Est-ce que je me représente les lieux ? Comment ?**
 a. Avec des détails
 b. Seulement l'atmosphère
 c. En association avec d'autres souvenirs
 d. Pas de représentations
- 8. Quand je lis, je me demande ?**
 a. Que s'est-il passé avant ?
 b. Que s'est-il passé après ?
 c. Qu'est-ce qu'il lui est arrivé ?
 d. Qu'est-ce qu'il va lui arriver ?
- 9. Je reconstruis le texte plutôt à partir des images :**
 a. images fixes (des photos)
 b. images en mouvement (un film)
 c. images que j'ai vues ailleurs (dans un film, dans un livre, ...)
 d. images que j'ai créées
- 10. Qu'est-ce qui a provoqué ces images ?**
 a. un mot ou une phrase
 b. une association avec autre chose de vu, vécu, lu ...
 c. une sensation
 d. l'image est venue toute seule à la première lecture
- 11. Les images disparaissent et ensuite je me demande ?**
 a. Qui suis-je dans le texte ?
 b. Où suis-je dans le texte ?
 c. À la place de qui ?
 d. Je ne m'y retrouve pas.
- 12. Avant d'entrer en classe, je pense**
 a. Aux questions qu'on va me poser
 b. Que je vais réussir
 c. Que je vais échouer
 d. À autre chose.
- 13. Quand je suis devant un texte, qu'est-ce que je fais ?**
 a. Je le lis une fois
 b. Je le lis plusieurs fois?
 c. Je lis et je souligne ce qui me semble important à retenir
 d. Je le lis et je prends des notes
- 14. Je me souviens d'un texte à partir de ce que je sens, de ce que je ressens, des sonorités etc.**
 a. Oui b. Plutôt oui c. Plutôt d. Non
- 15. Je pense que le rôle du professeur en classe de français ne consiste pas seulement à transmettre des connaissances et que la relation qu'il propose aux élèves peut bloquer ou faciliter l'apprentissage.**
 a. Oui b. Plutôt oui c. Plutôt d. Non

16. Un bon professeur est un bon communicateur.

- a. Oui b. Plutôt oui c. Plutôt d. Non

17. Loin de les léser, un professeur relationnel sait augmenter l'estime de soi de ses élèves, leur donner confiance et les motiver à lire et à apprendre.

- a. Oui b. Plutôt oui c. Plutôt d. Non

L'analyse des réponses de mes élèves à ce questionnaire m'a permis d'avoir une première indication sur leur comportement devant un texte et quand ils sont sollicités à répondre aux questions autour d'un texte. Les items du questionnaire sont conçus de façon à permettre à tout enseignant d'obtenir quelques indices sur le profil d'apprentissage de ses élèves, c'est-à-dire sur leur façon d'apprendre. Nous savons bien déjà que chaque élève a sa propre façon d'apprendre, de comprendre et d'enregistrer l'information et il est impossible au système scolaire de s'adapter à chacun. Alors comment faire ? Quelles stratégies de médiation pour y arriver ?

Premièrement, il faut aider les élèves à découvrir leur cheminement mental pour intégrer un savoir. Ce processus est le plus souvent inconscient pour chacun d'entre eux. Les items du questionnaire m'ont permis de faire comprendre à mes élèves que chacun a sa façon de se représenter la tâche et d'y répondre, son mode personnel d'intégration et de mémorisation de l'information. Les uns sont plutôt visuels, se représentant lors de la lecture d'un texte des images fixes (photos) ou en mouvement (film ou flux d'images), tandis que d'autres sont plutôt auditifs, en se souvenant les mots et les sonorités ou en éprouvant le besoin de reformuler les questions afin de saisir leur sens et y apporter la meilleure réponse. Les kinesthésiques aiment prendre des notes et soulignent dans le texte ce qui correspond à la question ou leur semble important à retenir.

Comment développer les compétences de médiation des apprenants tout en approfondissant leur compréhension des textes littéraires français? Pourquoi mettre en œuvre une approche interdisciplinaire pour les lycéens ?

Dans le cadre des **Journées Erasmus 2023**, au **Collège National "Grigore Moisil" Onești**, niveau lycée, une **activité interdisciplinaire** coordonnée par les professeurs Gabriela Gîrmacea et Virginia Brăescu avec des élèves des classes XI-ème F (la classe de littérature universelle, *Iliade* d'Homère) et X-ème D (la classe de français langue étrangère, *Le Petit Prince* d'Antoine de Saint-Exupéry).

Sujet: Le voyage initiatique du héros de la guerre à la paix

Méthodologie/ stratégies pédagogiques: *Brainstorming, Apprentissage collaboratif en petits groupes, Cartes mentales, Exposition, Conversation pédagogique.*

Le contexte de l'œuvre littéraire, les valeurs et le parcours initiatique du personnage principal dans chacune des créations littéraires étudiées par les élèves dans le cadre de l'activité interdisciplinaire :

L'Iliade d'Homère : la guerre, l'honneur, le conflit, la mort.

Achille est un héros de la mythologie grecque qui incarne les vertus du héros guerrier.

Le Petit Prince d'Antoine de Saint-Exupéry : Communication avec les adultes, Solitude, Amour, Voyage de connaissance de soi, Amitié, Mort, Rire, Joie.

Le Petit Prince entreprend un voyage initiatique qui est principalement axé sur la découverte de soi, la communication significative et la valeur de la paix intérieure, le sens de la vie.

#EducationàlaPaix #Amour #Amitié #JoiedeVivre



Suite à *la prise de conscience* de leur profil dominant d'apprentissage, j'ai amené mes élèves à écouter leur corps, leur ressenti et à se poser des questions : À quoi je pense quand je me sens bien ou quand je suis bloqué(é) devant un texte ? Qu'est-ce que j'imagine ? Que je vais réussir ou que je vais échouer ? Si je suis ailleurs, pourquoi ça m'arrive ? Qu'est-ce qui me préoccupe en ce moment et m'empêche d'être ici présent ?

Mes élèves ont appris à se poser des questions, à réfléchir à leurs pensées, à leurs émotions et à leurs réactions. Pourquoi j'ai peur ? Ma peur est-elle justifiée ? Qu'est-ce qui me

fait peur ? Comment faire pour diminuer ma peur et avancer avec mon désir de réussir ? Qui autour de moi pourrait m'aider ou conseiller ? Qui de mes copains se débrouille bien à l'école ? Comment fait-il pour y arriver ? Qu'est-ce que je pourrais changer dans ma façon de penser ou dans mes comportements pour m'en sortir ? Comment faire à l'avenir pour ne plus réagir comme avant et créer d'autres comportements plus appropriés au présent ?

Ensuite, j'ai pu passer à *l'étape de la projection*. Je leur ai proposé de se poser d'autres questions : Où et à la place de qui je me vois dans le texte ? J'aimerais vivre à cette époque-là ? Suis-je un des personnages ? Suis-je le narrateur ? Si je ne m'y retrouve pas du tout, alors pourquoi ?

Après l'étape de la projection, je suis arrivée avec eux à *l'étape du transfert*. En faisant appel à leurs connaissances antérieures ou au savoir qu'ils ont d'autres disciplines, j'ai commencé à leur apprendre à faire des connexions afin d'élargir leur horizon d'esprit. Mes élèves ont pris progressivement conscience des associations qu'ils font déjà ou qu'ils pourraient faire avec d'autres expériences (film, publicité, théâtre, danse, chanson, un autre livre... etc.) connues ailleurs ou autrefois. À partir de ce moment, l'apprentissage de la langue ne s'est plus résumé aux éléments linguistiques. La classe de français s'est ouverte petit à petit à tout ce qui touche leur quotidien pour devenir un espace de la „*spontanéité créatrice*”⁴ Apprendre le français a commencé à avoir du sens pour eux. Le français leur permettait maintenant d'avoir accès aux sens à travers tous les sens.

⁴ C'est le concept central de l'œuvre morénienne. Moreno a développé à Vienne *Le théâtre de la Spontanéité, Le Journal vivant*, le sociodrame. En 1925 il quitte l'Autriche pour les Etats-Unis où il développe la sociométrie, le jeu de rôle, la psychothérapie de groupe et le psychodrame. Sa philosophie repose sur le principe de *l'homme comme acteur en situation et être relationnel en constante évolution*.

L'EXPLOITATION DU FILM FRANCOPHONE EN CLASSE DE FRANÇAIS LANGUE ETRANGERE

Prof. **Mihaiela MARINCA**,
Liceul Teoretic „Ion Luca” Vatra Dornei, Suceava

Le film comme support d'apprentissage du français

La langue française est largement parlée dans le monde entier et est la deuxième langue étrangère la plus étudiée après l'anglais. Pour apprendre une langue étrangère comme le français, il est essentiel de s'exposer à diverses formes de médias dans cette langue, y compris les films.

Le cinéma francophone joue un rôle important dans l'apprentissage du français pour les apprenants du monde entier. Les films peuvent être un outil puissant pour améliorer les compétences linguistiques des apprenants de français, car ils offrent une expérience culturelle authentique et stimulante qui permet de développer la compréhension orale, la compréhension écrite, la prononciation, la grammaire et le vocabulaire. Dans cet article, nous examinerons le rôle du film francophone dans l'apprentissage du français et comment les films peuvent être didactisés pour en faire un outil efficace d'enseignement de la langue.

Le rôle du film francophone dans l'apprentissage du français

Les films francophones sont souvent utilisés comme outil pédagogique dans les cours de langue française pour les apprenants de tous niveaux. Les films peuvent offrir une immersion dans la langue et la culture française, permettant ainsi aux apprenants de développer leurs compétences linguistiques et leur compréhension culturelle.

Les films peuvent être utilisés pour enseigner tous les aspects de la langue française, de la grammaire à la prononciation en passant par le vocabulaire et la compréhension orale. Les apprenants peuvent apprendre à comprendre la langue parlée et à l'utiliser de manière authentique en regardant des films. Les films permettent également de présenter différents accents et styles de parler français, ce qui peut aider les apprenants à comprendre la variété de la langue française.

Les films offrent également un contexte culturel authentique pour les apprenants, ce qui peut aider à développer leur compréhension de la culture française. Les apprenants peuvent apprendre sur les traditions, les coutumes et les événements culturels en regardant des films, ce qui peut les aider à mieux comprendre les interactions culturelles en français.

Enfin, les films peuvent être un excellent moyen de motiver les apprenants. Les apprenants peuvent se sentir plus investis dans leur apprentissage lorsqu'ils sont en mesure de se connecter à des personnages et des histoires intéressantes. Les films peuvent également être utilisés pour susciter la discussion et la réflexion, ce qui peut aider les apprenants à développer leurs compétences en communication.

L'apport du cinéma dans l'apprentissage langagier

Les films francophones offrent une immersion culturelle authentique, ce qui est essentiel pour les apprenants de français. En regardant des films en français, les apprenants sont exposés à la langue telle qu'elle est réellement utilisée dans la vie quotidienne par les francophones natifs. Ils peuvent entendre différents accents, variations de la langue, expressions idiomatiques et niveaux de langage, ce qui les aide à développer leur compréhension de la langue dans un contexte réel. Les films francophones offrent également une fenêtre sur la culture francophone, en présentant des aspects de la société, de l'histoire, de la géographie, de la politique et des valeurs des pays francophones. Cela permet aux apprenants de mieux comprendre la culture et

les coutumes des francophones, ce qui est essentiel pour devenir un locuteur de français compétent et confiant.

Les films francophones peuvent également améliorer la compréhension orale des apprenants de français. Écouter et comprendre la langue parlée est souvent un défi pour les apprenants de français, car la langue parlée peut être rapide, avec des variations d'accent et d'intonation. Les films francophones permettent aux apprenants de s'entraîner à comprendre la langue parlée dans un contexte authentique, en écoutant les dialogues, les monologues et les échanges entre les personnages. Les apprenants peuvent développer leur capacité à reconnaître les mots, les phrases et les structures grammaticales en écoutant attentivement les dialogues des films, ce qui les aide à améliorer leur compréhension orale et à s'habituer aux différentes sonorités et rythmes du français parlé.

En outre, les films francophones peuvent aider les apprenants de français à améliorer leur compréhension écrite. Les sous-titres dans la langue cible sont généralement disponibles dans les films francophones, ce qui permet aux apprenants de suivre les dialogues et de vérifier leur compréhension en lisant les sous-titres. Les apprenants peuvent ainsi développer leur capacité à lire le français et à associer les mots parlés aux mots écrits, ce qui renforce leur compétence en lecture et leur permet de mieux comprendre la langue dans un contexte écrit.

Comment choisir les films ?

Le choix des films pour l'apprentissage du français dépend de plusieurs facteurs tels que le niveau de français des apprenants, leur âge, leurs intérêts et leur niveau de maturité. Voici quelques éléments à prendre en compte lors du choix des films :

1. Le niveau de français des apprenants : Il est important de choisir des films adaptés au niveau de langue des apprenants. Les films peuvent être classés selon leur niveau de langue, allant du plus simple au plus complexe, pour faciliter le choix des films adaptés au niveau des apprenants.
2. L'âge des apprenants : Les films choisis doivent être adaptés à l'âge des apprenants pour leur permettre de s'identifier aux personnages et de comprendre l'histoire.
3. Les centres d'intérêt des apprenants : Les films choisis doivent être liés aux centres d'intérêt des apprenants pour les motiver et les engager dans l'apprentissage. Il est important de prendre en compte les goûts et les préférences des apprenants lors du choix des films.
4. Les objectifs d'apprentissage : Les films doivent être choisis en fonction des objectifs d'apprentissage visés. Par exemple, si l'objectif est d'améliorer la compréhension orale, il est préférable de choisir des films avec un langage clair et des dialogues simples.
5. La durée des films : Les films choisis doivent avoir une durée adaptée à la durée des cours. Il est important de choisir des films qui peuvent être visionnés en une ou deux séances selon le temps disponible.
6. La culture francophone : Les films choisis peuvent être utilisés pour faire découvrir la culture francophone aux apprenants. Il est important de choisir des films qui reflètent la diversité culturelle de la francophonie.

Voici quelques exemples de films francophones pour les élèves de 15 à 18 ans, classés par thèmes :

1. L'amitié et les relations interpersonnelles :
 - Les Choristes (France, 2004)
 - La Guerre des Tuques (Canada, 1984)

- C'est pas moi, je le jure ! (Canada, 2008)
 - Entre les murs (France, 2008)
 - La Tête en friche (France, 2010)
2. L'adolescence et la vie quotidienne :
 - La Famille Bélier (France, 2014)
 - La Haine (France, 1995)
 - La Vie d'Adèle (France, 2013)
 - Mommy (Canada, 2014)
 - Les 400 coups (France, 1959)
 3. La résilience et la force intérieure :
 - Les Intouchables (France, 2011)
 - Rebelle (Canada, 2012)
 - Le Fabuleux Destin d'Amélie Poulain (France, 2001)
 - De rouille et d'os (France, 2012)
 - Série noire (Canada, 1979)
 4. La diversité culturelle et l'immigration :
 - La Grande Séduction (Canada, 2003)
 - La Cage aux folles (France, 1978)
 - La petite Venise (Belgique, 2010)
 - Timbuktu (Mauritanie, 2014)
 - La Bataille d'Alger (Algérie, 1966)
 5. L'engagement social et politique :
 - La Marche (France, 2013)
 - Incendies (Canada, 2010)
 - Indigènes (France, 2006)
 - La Graine et le Mulet (France, 2007)
 - La Commune (Paris, 1871) (France, 2000)

Ces exemples de films francophones offrent une variété de thèmes qui peuvent intéresser et inspirer les élèves de 15 à 18 ans, tout en leur offrant une immersion authentique dans la langue française et la culture francophone. En résumé, le choix des films doit être adapté aux besoins et aux intérêts des apprenants, tout en prenant en compte leur niveau de langue, leur âge, leurs objectifs d'apprentissage et la durée des cours.

Comment didactiser les films en classe de langue ?

L'utilisation de films en classe de langue nécessite une préparation préalable pour maximiser leur utilisation pédagogique. Voici quelques stratégies pour didactiser les films en classe de langue :

1. Choisissez le film approprié

Le choix du film approprié est essentiel pour un enseignement efficace. Le film doit être en adéquation avec le niveau des apprenants et leurs centres d'intérêt. Le film doit également être pertinent pour les objectifs d'apprentissage spécifiques du cours.

2. Préparez les apprenants

Avant de commencer à regarder le film, les apprenants doivent être préparés. Cela peut inclure des discussions sur les thèmes et les personnages, la présentation du vocabulaire clé et des structures grammaticales, ainsi que des activités préparatoires pour aider les apprenants à se concentrer sur les aspects spécifiques du film.

3. Utilisez des activités interactives

Les activités interactives permettent aux apprenants d'interagir avec le film et de développer leur compréhension. Cela peut inclure des activités de prévision, de visionnage, de compréhension orale et écrite.

Développer les compétences linguistiques par les films

Voici quelques exemples d'activités et d'exercices pour les élèves en classe de FLE avec le cinéma :

- Compréhension orale : après avoir visionné une scène ou un court-métrage, les élèves peuvent travailler en groupes pour discuter de ce qu'ils ont entendu et échanger leurs idées. Le professeur peut également poser des questions spécifiques sur le contenu du film pour aider les élèves à développer leur compréhension orale.

- Compréhension écrite : les élèves peuvent travailler en groupes pour lire les sous-titres d'un film et écrire une synthèse de l'intrigue en français. Ils peuvent également remplir des feuilles d'exercices de compréhension écrite basées sur des extraits de dialogues de films francophones.

- Vocabulaire : les élèves peuvent travailler sur l'apprentissage de nouveaux mots en utilisant les films. Par exemple, ils peuvent regarder un film et noter tous les mots qu'ils ne comprennent pas. Ensuite, ils peuvent chercher la signification des mots et les utiliser dans des phrases pour les mémoriser.

- Grammaire : les films francophones offrent des exemples pratiques de la grammaire française. Les élèves peuvent être encouragés à identifier des exemples de la grammaire française en regardant des films et à les utiliser dans des phrases.

- Production orale : les élèves peuvent travailler en groupe pour discuter de leur expérience en regardant un film. Le professeur peut leur donner des thèmes pour orienter la discussion et encourager les élèves à utiliser la langue française pour exprimer leurs idées.

- Expression écrite : les élèves peuvent écrire des résumés de films ou des critiques de films en français pour pratiquer leur expression écrite. Ils peuvent également écrire des scripts pour des scènes de films ou écrire des dialogues pour des personnages fictifs.

- Culture et société : les films francophones offrent une occasion de découvrir la culture et la société des pays francophones. Les élèves peuvent discuter des aspects culturels présentés dans les films, tels que les coutumes, les valeurs, la nourriture et les traditions.

- Comparaison interculturelle : les élèves peuvent être encouragés à comparer les films francophones avec des films de leur pays d'origine pour découvrir les similitudes et les différences culturelles.

En somme, les films francophones sont un excellent outil pour l'enseignement du FLE. Ils offrent aux apprenants une immersion culturelle authentique et stimulante qui permet de développer la compréhension orale, la compréhension écrite, la prononciation, la grammaire et le vocabulaire. Les activités et les exercices décrits ci-dessus sont autant de pistes à explorer pour permettre aux élèves de tirer le meilleur parti de leur expérience cinématographique en classe de FLE.

BIBLIOGRAPHIE :

ANGHEL, Manuela-Delia, PETRISOR, Nicolae-Florentin, *Guide pratique pour les professeurs de français*, Paradigme, Pitesti, 2007

BAILLY, Danielle, *Les mots de la didactique des langues - Le cas de l'anglais*. Gap : Ophrys, 1998

BOIMARE, Serge in Chloé Murat « Il faut réussir à stimuler la créativité des élèves », L'Essentiel, le 15 mars 2012

BENEDETTO, Pierre, *Psychologie cognitive, concepts fondamentaux*, Studyrama, 2008

CUQ, Jean-Pierre, GRUCA, Isabelle, *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Presses Universitaires de Grenoble, 2005

E.M. LIPIANSKY, *Réflexions sur les rencontres interculturelles*, Cahiers de sociologie économique et culturelle, n°7, 1987

LANCIEN, Thierry, *De la vidéo à Internet : 80 activités thématiques*, Hachette, Paris, 2004

RESSOURCES ÉLECTRONIQUES :

www.bonjourdefrance.com

<https://apprendre.tv5monde.com/fr/exercices/courts-metrages>

www.francaisfacile.com

<https://ifcinema.institutfrancais.com/>

www.youtube.com

APPRENONS À AIMER LA NATURE !

Prof. Ioana MUREA

Colegiul Economic “Dimitrie Cantemir” Suceava

Matière : La langue française

Classe : X^{ème}, L2

Année d'étude : VI-e

Unité didactique 7 : Vivre en écolos

Sujet de la leçon : Apprenons à aimer la nature !

Manuel choisi : Limba franceză L2, Doina Groza, Gina Belabed, Claudia Dobre, Diana Ionescu, ed. Corint 2005

Type de leçon : Leçon d'exploitation de nouvelles connaissances sur l'environnement

Lieu du déroulement : la salle de classe

Durée : 50 minutes

Compétences générales :

- la réception des messages oraux ou écrits dans de différentes situations de communication
- la production des messages oraux ou écrits adéquats à certains contextes
- la réalisation des interactions dans la communication orale ou écrites
- le transfert et la médiation des messages oraux ou écrits dans des situations variées de communication

Compétences spécifiques :

- l'identification du sens global d'un message
- la sélection des informations pour réaliser une tâche de travail
- communiquer d'une manière interactive pour échanger des informations
- l'adaptation du message à la situation de communication

Objectifs opérationnels : à la fin des activités didactiques, les élèves seront capables de :

- extraire l'essentiel d'un texte

- illustrer la compréhension du texte par la traduction sélective, le questionnaire, communication orale/écrite
- découvrir et comprendre le rôle de la nature pour nous tous
- identifier les facteurs, les causes et les solutions pour protéger le milieu environnant la chanson intitulée *Aux arbres citoyens*, interprétée par *Yannick Noah*.
- illustrer la compréhension d'un document vidéo par les réponses aux questions.
- exploiter convenablement les éléments de culture-civilisation

Stratégies didactiques :

- a) Ressources méthodologiques (méthodes et procédés): la conversation, l'explication, la lecture, la traduction, l'apprentissage par la découverte, l'exercice.
- b) Ressources matérielles: affiches, des fiches de travail, CD (chanson), le manuel, le tableau noir, l'ordinateur, un document vidéo.
- c) Formes d'organisation: collective, individuelle, par groupe.

SCÉNARIO DIDACTIQUE

Les étapes de la leçon	L'activité du professeur	L'activité des élèves	Indications méthodologiques
1. La mise en train : salut, présence	Conversation introductive.	Les élèves répondent au salut en écoutant attentivement les questions du professeur	- la conversation

<p>2. La vérification des connaissances antérieures et du devoir</p>	<p>- Le professeur vérifie le devoir : <i>la présentation de quelques affiches réalisées par les élèves.</i></p> <p>Le professeur corrige les devoirs.</p> <p>Le professeur demande aux élèves de traduire quelques phrases et d'extraire l'essentiel des opinions sur la nature qui introduisent l'unité 7 : Vivre en écolos.</p>	<p>- Les élèves présentent leurs affiches devant la classe.</p> <p>- Les élèves corrigeront leurs devoirs.</p> <p>- Ils présentent le résumé de ces opinions.</p>	<p>- les affiches</p> <p>- travail collectif</p> <p>- la conversation</p> <p>- le texte du livre</p>
<p>3. L'annonce du contenu et des objectifs</p>	<p>Le professeur annonce le sujet de la nouvelle leçon : Découvrir l'environnement (les causes de la pollution, les solutions possibles, les facteurs y impliqués)</p> <p>Il écrit le titre au tableau noir.</p>	<p>Les élèves écrivent dans leurs cahiers le titre de la leçon.</p>	<p>- la conversation</p> <p>- le tableau noir</p> <p>- les cahiers des élèves</p>
<p>4. L'acquisition des nouvelles connaissances</p>	<p>Le professeur propose un document vidéo sur la pollution en Mexique.</p> <p>Le professeur donne aux élèves la transcription du film et une fiche avec quelques questions sur ce reportage.</p> <p>On regarde 2 fois ce film et ensuite on donne des réponses.</p> <p>Il corrige les réponses des élèves.</p>	<p>Les élèves suivent attentivement le reportage.</p> <p>Les élèves répondent aux questions.</p>	<p>- le document vidéo</p> <p>- les cahiers des apprenants</p> <p>-la transcription du document</p> <p>- une fiche avec des questions sur le reportage.</p>
<p>5. Fixation des connaissances par l'exploitation</p>	<p>Le professeur offre aux élèves l'occasion d'analyser la chanson</p>	<p>Les élèves visualisent le clip</p>	<p>- la conversation</p> <p>- l'approche d'une</p>

<p>didactique d'une chanson</p>	<p>intitulée <i>Aux arbres citoyens</i>, interprétée par <i>Yannick Noah</i>.</p> <p>Le clip parle de l'environnement et de son importance.</p> <p>Le professeur forme des groupes de 6 élèves. Il leur donne une fiche avec les paroles de la chanson et aussi une fiche de travail pour analyser la chanson.</p> <p>1. <i>Repérez les mots liés à l'environnement dans les paroles de la chanson.</i></p> <p>2. a. <i>Décrivez les personnages du clip et leur sentiment.</i></p> <p>b. <i>Expliquez quels problèmes les enfants rencontrent.</i></p> <p>3. <i>Faites un tableau de trois colonnes (personnages, lieux, problèmes) et remplissez-le.</i></p> <p>4. <i>À l'aide des images du clip, repérez les facteurs qui provoquent les problèmes de l'environnement.</i></p> <p>5. a. <i>Que représentent les enfants et les personnes en costumes ?</i></p> <p>b. <i>Selon vous, pourquoi a-t-on choisi des enfants ?</i></p> <p>c. <i>Où les enfants sont-ils allés ? Pourquoi ?</i></p> <p>d. <i>Que se passe-t-il à la fin du clip ?</i></p> <p>e. <i>Que représentent les points rouges ? Pourquoi</i></p>	<p>une fois.</p> <p>Les élèves regardent le clip pour la II- e fois et puis ils travaillent en équipe sur la fiche de travail.</p> <p>Les élèves répondent aux questions.</p>	<p>chanson</p> <p>- le CD audio-vidéo</p> <p>avec la variante sous-titrée de la chanson</p> <p>- travail par groupes</p> <p>- la fiche avec les paroles de la chanson</p> <p>- une fiche de travail</p> <p>-l'ordinateur</p> <p>- travail par groupes</p> <p>- fiche de travail</p>
---------------------------------	---	---	---

	<p><i>disparaissent-ils ?</i></p> <p>6. a. <i>Quel est le message délivré dans le clip ?</i></p> <p>b. <i>Dans les images du clip, on propose quelques solutions pour participer à l'amélioration ou à la sauvegarde de l'environnement. Quelles sont ces solutions ?</i></p> <p>c. <i>Expliquez le titre de la chanson « Aux arbres citoyens » en une ou deux phrases.</i></p> <p>Le professeur corrige les réponses des élèves.</p>	<p>Les élèves regardent le clip pour la III- e fois pour vérifier les réponses.</p>	<p>- travail par groupes</p> <p>- fiche de travail</p>
6. L'évaluation du degré de maîtriser les informations apprises	<p>L'enseignant propose aux apprenants un journal français authentique <i>DirectMontpellier</i> où ils doivent reconnaître quelques termes du champ lexical <i>nature</i> dans l'article de presse ayant le titre <i>Total veut enfouir du CO2</i>, page 11.</p>	<p>Les élèves trouvent dans l'article de presse les termes qui concernent la nature : <i>réduire, le réchauffement climatique, limiter, oxygène pur.</i></p>	<p>- le journal <i>DirectMontpellier</i>, no. 839, le 12 janvier 2010.</p>
7. Le devoir	<p>Répondez à la question suivante : L'éducation écologique, est-elle nécessaire à l'école ?</p>		<p>-indications pour le devoir</p>

BIBLIOGRAPHIE :

Groza, Doina, Belabed, Gina, Dobre, Claudia, Ionescu, Diana, Limba franceza, Manual clasa a X-a, L2, Ed. Corint, Bucuresti, 2005.

Roman, Dorina, La didactique du français langue étrangère, Ed. Umbria, Baia Mare, 1994

Le journal français "DirectMontpellier", no 839, le 12 janvier 2010.

www.tv5.org

LA FETE DE PAQUES

Prof. **Ioana MUREA**

Colegiul Economic “Dimitrie Cantemir” Suceava

Classe : IX-e

Discipline : Langue française

Unité d'apprentissage : Les fêtes en tête

Leçon : La fête de Pâques

Type de leçon : mixte

Durée : 50 minutes

Compétences spécifiques :

1.6. reconnaître l'organisation logique d'un paragraphe/ texte littéraire ;

2.1. description (orale/écrite) des activités quotidiennes, habitudes ;

3.1. formuler des idées/opinions sur des sujets d'intérêt dans une discussion/dans des messages de réponse ;

4.4. traduction vers et depuis le roumain de textes courts dans des domaines d'intérêt à l'aide du dictionnaire.

Compétences générales :

- développer la capacité de s'exprimer oralement/en écrit ;
- développer la capacité de comprendre le message oral/écrit.

Les objectifs opérationnels : À la fin de la leçon les élèves seront capables de :

O1. reconnaître des fêtes et des traditions françaises ;

O2. s'exprimer correctement dans des contextes situationnels ;

O3. éveiller l'intérêt pour mieux connaître la France, sa géographie et sa culture ;

O4. développer la collaboration entre les élèves ;

O5. cultiver la disponibilité et la capacité créatrice des élèves.

La stratégie didactique :

- **méthodes et procédés :** la conversation, l'explication, la lecture, l'observation, l'écoute, l'exercice
- **moyens et matériel :** fiches de travail, le tableau, instruments d'écriture, carnet de notes
- **forme d'organisation :** travail collectif, travail par groupes, travail individuel.

L'évaluation : l'appréciation verbale et formative

Matériel bibliographique:

- Limba franceză – manual pentru clasa a IX-a L2, Doina Groza, Gina Belabed, Claudia Dobre, Diana Ionescu, Editura Corint.

SCÉNARIO DIDACTIQUE

Nom. crt.	Moments pédagogiques (durée)	Temps (min.)	Activité du professeur	Activité des élèves	Méthodes et techniques
1.	La mise en train de la classe	2'	Le professeur vérifiera le matériel pédagogique (tableau noir effacé, craie, éponge lavée) et fera les présences. Il propose aux élèves la préparation du matériel nécessaire au cours de langue française.	Les élèves saluent le professeur. Ils participent à la conversation avec le professeur.	Conversation
2.	La vérification des connaissances antérieures	3'	Le professeur demande aux élèves de lire leur devoir. Il corrige les éventuelles fautes et fait des remarques sur la performance des élèves.	Quelques élèves lisent leur devoir. Les autres élèves écoutent et participent à la correction des éventuelles fautes.	Lecture du devoir Explication
3.	Préparer les étudiants à recevoir de nouvelles connaissances	5'	Le professeur propose aux élèves d'écouter quelques séquences musicales d'un collage, afin de deviner à quelle fête correspond chaque chanson. (annexe 1) <ul style="list-style-type: none"> ➤ Pâques ➤ Fête de l'Armistice ➤ Fête Nationale ➤ Noël Le professeur annonce le	Les élèves seront très attentifs et répondent aux exigences. Ils écrivent le	Remarque Analyser Conversation

			titre de la leçon : Les fêtes en France	titre dans leurs cahiers.	
4.	Acquisition des nouvelles connaissances	20'	<p>Les étudiants recevront une feuille de travail, et la première fois nous lirons les deux textes différents sur les fêtes françaises. (annexe 2)</p> <p>Le professeur donne aux élèves des informations sur les fêtes françaises et ils les notent dans leurs cahiers.</p> <p>Sur la base de la feuille de travail, les élèves répondront vrai ou faux et remplirons les blancs de l'exercice propose avec les jours fériés correspondants.</p> <p>Pour l'activité suivante, les élèves doivent reconnaître les traditions propres aux fêtes en France.</p> <p>Le professeur tracera quatre lignes au tableau les titres suivants: fêtes fixes, fêtes mobiles, fêtes religieuses, fêtes civiles. Un par un, les élèves iront au tableau noir et écriront dans la colonne chaque jour férié où cela s'inscrit.</p>	<p>Les élèves répondent et trouvent les fêtes</p> <p>Les élèves résolvent les exercices.</p>	<p>Activité frontale</p> <p>Activité individuelle</p>

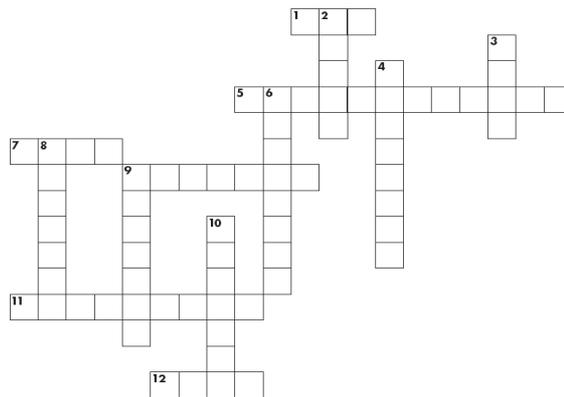
5.	Renforcements des connaissances	5'	L'enseignant posera aux élèves des questions sur les nouvelles connaissances acquises pour s'assurer que tous les élèves ont compris, à travers un exercice d'attention. (annexe 3)	Les élèves répondent.	Activité individuelle
6.	Fixer et systématiser les nouvelles connaissances	8'	Les élèves seront divisés en deux groupes. L'enseignant leur donnera une feuille de travail avec un rebus. Le premier groupe remplira les questions du haut et le deuxième groupe remplira les questions du bas. (annexe 4)	Les élèves complètent.	Activité par groupe
7.	Évaluation	4'	Pour l'implication du groupe le meilleur et le plus rapide, une prime sera attribuée. Le professeur appréciera l'implication des élèves et notera ceux qui ont participé intensivement à la leçon.	Les élèves sont attentifs.	Appréciations verbales
8.	Cessation d'activité	3'	Le professeur appréciera à la fois l'implication générale et individuelle dans la participation des élèves, mais aussi leur comportement tout au long de la leçon. Le professeur demandera aux élèves d'exprimer leur opinion personnelle sur l'activité qu'il réalise.	Les élèves sont attentifs. Les élèves répondent.	Appréciations verbales

Annexe 3

❖ Chasse l'intrus.

- cloches – œufs – agneau – buche
- crèche – crêpes – cadeaux – buche
- fève – rois – dinde aux marrons – galette
- avril – poisson – plaisanterie – muguet
- bals – feux d'artifice – étrennes – brioches
- Carême – crêpes – chandelles – lumière
- étrennes – gui – décorations – carnaval
- pain d'épices – chocolat – père Fouettard – poisson
- champagne – Bonne Année! – défilé – réveillon
- gâteau – bougies – invités

Annexe 4



ACROSS

1. La fête des mères
5. Bon _____! Quel âge as-tu?
7. En _____ il fait chaud.
9. Joyeuse fête nationale! C'est le 14 _____!
11. Vive la rentrée! Nous rentrons à l'école en _____.
12. En _____ nous célébrons la Saint-Patrick.

DOWN

2. Le premier jour de ce mois-là, on dit: Poisson d'_____!
3. Le mois numéro 6.
4. Nous célébrons Noël et Chanouka en _____.
6. La Toussaint est en _____.
8. C'est l'Halloween! On est le 31 _____.
9. Le premier mois de l'année est _____.
10. En _____, nous célébrons la Saint-Valentin.

FICHE D'EXPLOITATION D'UN DOCUMENT VIDEO

« Céder pour donner »

Prof. **Iulia SAMSON**
Școala Gimnazială Oniceni, Suceava

Document support : « Céder pour donner » <https://www.youtube.com/watch?v=9wugQZRue8I>

Niveau A2-B1

Classe : VIIIème (utilisateurs indépendants B1)

Compétences visées : CO, PO, PE

Type : document vidéo – court métrage d'animation

Objectifs :

- *Socioculturels* – la thématique du bénévolat, du partage, de l'entraide versus l'attitude de non-implication sociale
- *Communicatifs* – Rédiger un texte argumentatif pour ou contre le bénévolat, le partage et l'entraide.
- *Linguistiques* – Présent – passe récent – futur simple

Activités pour la Compréhension Orale/ Production Orale :

1. Regardez la première partie de la vidéo (jusqu'au moment où la vieille dame arrive).
2. Identifiez le personnage principal et les personnes avec qui interagit le protagoniste.
3. Décrivez les personnes que vous avez vues : âge, vêtement, attitudes, lieux où ils se trouvent.
4. Identifiez les actions que chaque personne fait.
5. Imaginez qu'est-ce que le jeune homme pense et sent quand la vieille dame prend sa main.
6. Imaginez la suite de la vidéo. Travaillez en binômes.
7. Regardez la vidéo entière et comparez le comportement du personnage principal avant et après le moment déclencheur.
8. Quelle attitude préférez-vous ? Et pourquoi ?

Activités de Production Écrite :

1. Rédigez un texte argumentatif (90-100 mots) pour ou contre le volontariat, le partage et l'entraide.

Suggestions : Quels sont les avantages et les inconvénients des activités bénévoles ? Pourquoi aider/ ne pas aider les autres ?

2. Mise en commun des travaux.

Activités adaptées pour le niveau A1-A2

1. **Cherchez l'intrus entre les mots proposés.**
 - a) le toit – l'escalier – l'ascenseur – le couloir
 - b) le pantalon – le ballon – la jupe – les chaussettes
 - c) le magazine – la rue – la voiture – le magasin – le trottoir – le banc
 - d) marcher – courir – glisser – se promener – traverser – passer

2. Observez l'image et complétez les prépositions dans le texte suivant (il y a plusieurs possibilités).

- Les livres sont la table.
- La lampe se trouvedu canapé.
-de la tasse se trouve un livre ouvert.
- Le canapé estla fenêtre.
- La table ronde se trouvel'homme.
-du canapé, il y a une table carrée avec une lampe.
- La fleur se trouvele vase.



DES JEUX D'ÉVASION : LES ESCAPE GAMES PÉDAGOGIQUES

Prof. Cornelia TODOR,
Colegiul Național „Lucian Blaga” Sebeș, Alba

Si on dit *escape games* pédagogiques, on ne peut pas le faire sans rappeler le nom du Patrice Nadam, formateur et professeur de SVT au lycée La Tour des Dames à Rozay-en-Brie, de Mélanie Fenaert, professeure de SVT au lycée Blaise Pascal à Orsay et d'Anne Petit, professeure-documentaliste au collège Château Rance à Scey-sur-Saône.

Les trois enseignants sont devenus célèbres tout d'abord grâce à leur site de mutualisation des *escape games* « S'CAPE » et ensuite grâce à leur livre de 235 pages dédié aux jeux d'évasion *S'capade pédagogique avec les jeux d'évasion*.

Le site est extrêmement complexe et bien structuré. Construit d'une manière intuitive, il offre des pistes aux enseignants qui envisagent utiliser les jeux d'évasion physiques ou numériques pour motiver les élèves, pour stimuler l'imagination et la créativité. Ici, les auteurs se posent des questions sur l'apprentissage et essaient y répondre.

Patrice Nadam montre que le fait de concevoir un *escape game* pédagogique est plus complexe que la création d'une série d'énigmes. Cela suppose une certaine organisation et « sa scénarisation pour plonger les participants dans votre univers et les inciter à collaborer entre eux ». Les étapes proposées par Nadam sont :

- définir l'objectif pédagogique et le contenu (pluri)disciplinaire ;
- déterminer le début et la fin du scénario ;
- concevoir les énigmes : le principe – la solution – leur imbrication ;
- réaliser chaque énigme et anticiper les coups de pouce associés ;
- tester : l'ergonomie, le scénario, les énigmes, les erreurs possibles → rectifier ;
- anticiper la remise à zéro de l'*escape game*.

Pour ce faire, il donne quelques conseils :

- définir l'objectif visé en tenant compte du public, du type d'*escape game* (révision / découverte / consolidation / cohésion / ludique) et des notions à dégager ;
- déterminer la durée envisagée et l'effectif par session ;
- trouver un (bon) scénario : pourquoi sont-ils enfermés ? Que cherchent-ils ? Que leur arrive-t-il en cas d'échec ?
- créer des émotions, sources de souvenir : stress, peur, joie, dégoût... ;
- penser à l'espace de jeu : sa taille, sa décoration, les détails qui le composent ;
- générer des effets spéciaux : sonores, visuels (lumineux), maquillage, numérique (réalité augmentée)... ;
- choisir les objets : leur prix, leur nombre, leur solidité, leur étiquetage (parasite / jeux) ;
- inventer les énigmes : varier, surprendre, cacher, combiner (les objets, les énigmes, les joueurs) ;
- produire un fil conducteur non linéaire ;
- créer des niveaux : pièces différentes, objets / énigmes imbriquées, check-list.

Selon Patrice Nadam, le scénario d'un *escape game* est rarement linéaire, donc il est difficile de le retranscrire sous la forme d'un texte. La plus utile est la construction d'un organigramme : « En effet, un organigramme permettra de visualiser l'architecture du jeu,

l'imbrication des énigmes, la répartition théorique des joueurs sur les pôles d'activité en fonction du temps... Il permet aussi de repérer les erreurs, c'est-à-dire des boucles qui empêcheraient le bon déroulement du jeu et d'atteindre l'objectif final. » Il conseille de la construire soit de façon descendante (des énigmes successives en partant des objets disponibles), soit en partant de l'étape finale et en remontant vers le début du scénario.

Sur le même site (<https://scape.enepe.fr/>) il y a dix recommandations essentielles pour maîtriser le jeu :

1. Le scénario tu connaîtras
2. La salle tu prépareras et sécuriseras
3. Les participants tu accueilleras
4. Dans la salle tu resteras
5. Le temps tu maîtriseras
6. Les joueurs tu aideras
7. Les réponses aux énigmes tu tairas
8. Les équipes tu dynamiseras
9. Du plaisir du prendras et donneras
10. Un debriefing tu assureras

La fouille est aussi à valoriser. Les participants au jeu commencent d'habitude leur quête par la découverte des lieux. On peut cacher sous les objets, les chaises, les tables... mais parfois, une simple pochette plastique suffit pour placer des éléments dedans, entre deux feuilles.

Certains participants n'ont pas l'idée de regarder à l'intérieur. Les livres et les revues sont aussi de bonnes cachettes. On peut y cacher un élément retrouvable facilement (par sa taille, sa rigidité...) et un autre plus petit et plus fin qui nécessitera une fouille plus méticuleuse.

En dessous de meubles, il est possible de coller un aimant sur l'indice à cacher afin de le fixer sur les parties métalliques.

Un autre élément dont il faut tenir compte est que tout objet peut servir de cachette. Il existe même des objets anodins (canette, pile, horloge) transformés en cachettes. Cependant, les participants doivent savoir ce qu'ils cherchent. Il est nécessaire qu'ils comprennent d'une manière ou d'une autre qu'il leur manque quelque chose. Si les objets ou indices qu'ils doivent trouver ne constituent pas un tout, il est nécessaire d'indiquer le nombre d'éléments à trouver d'une manière ou d'une autre. Il faut aussi trouver un équilibre : ni des cachettes impossibles ni trop d'objets-cachettes. Il faut réussir à trouver le bon dosage. Cela peut se régler lors de la phase de test : ce qui est caché peut très bien être remis en évidence si nécessaire.

La partie du site qui attire l'attention des amateurs des jeux d'évasion est non seulement le chapitre dédié aux instruments numériques qui utilisables, mais plutôt le chapitre qui contient une liste des jeux physiques. On peut y trouver soit des explications détaillées soit les vidéos de la réalisation des bricolages utilisées :

Cryptex sur mesure : <https://scape.enepe.fr/cryptex-sur-mesure.html>

Grimoires en boîte : <https://www.youtube.com/watch?v=VYB2PevZdRM&t=1s>

Huit digital : <https://www.youtube.com/watch?v=5v1NNVJfBwk>

Crayons de couleurs : <https://scape.enepe.fr/crayons-de-couleurs.html>

Mises en boîte(s) : <https://www.youtube.com/watch?v=sjiV2IQOnu4&t=4s> :
https://www.youtube.com/watch?v=Na6_mjLxDY4&t=87s

L'interrupteur-relais sans fil, truc de magicien :

<https://www.youtube.com/watch?v=sbSSFUG16kY>

Baguette magique à UV : <https://www.youtube.com/watch?v=g7TJhDifHy4&t=6s>

Le grimoire enchanté : <https://www.youtube.com/watch?v=zhTfETHXe0s>

Interrupteur magnétique : https://www.youtube.com/watch?v=CsJkdk1__pE

Boîte à combinaison trois roues : <https://scape.enepe.fr/boite3roues.html>

Fil à retordre : <https://www.youtube.com/watch?v=HtVXa992JK8>

Derrière les grilles : <https://www.youtube.com/watch?v=utEIUHE-gcU> ;
<https://www.youtube.com/watch?v=uxcFUOMDFwo>

Un p'tit creux : <https://www.youtube.com/watch?v=vLJKKCaCmb8>

La matrice : <https://www.youtube.com/watch?v=QzS4TLhINFY>

Mise à niveau : <https://www.youtube.com/watch?v=4peL8xWYK-Q>

Des labyrinthes et des aimants : <https://www.youtube.com/watch?v=T1zLzZp8J9w>

La boîte noire : une énigme tactile : <https://www.youtube.com/watch?v=ujvAv-RSPNk>

Y'a quelqu'un au bout du fil ? : <https://scape.enepe.fr/bout-du-fil.html>

Système D, l'art de la récup. : <https://scape.enepe.fr/systemeD.html>

A F A C : https://www.youtube.com/watch?v=DJfNyQ0_lnw ;
<https://www.youtube.com/watch?v=v92-IuOgRrQ>

Dans ce contexte, Mélanie Fenaert tente d'évaluer un jeu d'évasion virtuel. Elle souligne que, le dernier temps, de plus en plus d'enseignants

« créent des jeux immersifs et pédagogiques en ligne, notamment avec l'outil Genially [...]. Qu'il s'agisse d'enquêtes, de chasses au trésor, de jeux d'évasion voire d'histoires interactives, il nous semble important que chacun puisse disposer d'un outil d'auto-évaluation de ses propres créations, afin de les rendre les plus efficaces tout en conservant le fun et l'immersion des joueurs. Il pourra aussi servir d'évaluation des jeux d'autres auteurs, avant une réutilisation et adaptation à ses propres pratiques et au profil de ses classes. ».

Elle propose une grille d'évaluation de ce type d'activités, grille qui

« se base en partie sur le modèle CEPAJe (Alvarez et Chaumette, 2015) d'évaluation d'une activité ludopédagogique. Elle a été initialement développée dans le cadre du concours Les défis des Génies et du Génie Hackathon lancés en avril 2021 [...] et a permis d'évaluer les créations des participants. Cette grille fait abstraction des éléments « Enseignant » et « Apprenant », pour une évaluation du jeu numérique lui-même. Un enseignant ou formateur souhaitant mettre en place le jeu dans une

séquence prendra en compte bien sûr sa propre culture du jeu et le profil de ses apprenants. »

Grille d'évaluation d'un jeu pédagogique virtuel - par S'CAPE :

Items CEPAJe	Critères d'évaluation	--	-	+	++
Introduction du jeu					
Contexte	<ul style="list-style-type: none"> - introduction immersive, scénario explicite - lien avec le thème demandé - cohérence du scénario en tant que fiction 				
Pédagogie	<ul style="list-style-type: none"> - cohérence du scénario avec les objectifs pédagogiques 				
Jeu	<ul style="list-style-type: none"> - règles/objectifs clairs - intro rapide et efficace 				
Déroulement du jeu					
Contexte	<ul style="list-style-type: none"> - décors et gameplay cohérents avec le scénario 				
Pédagogie	<ul style="list-style-type: none"> - calibrage de la difficulté en fonction du public (niveau et nombre des activités ou énigmes, imbrication) - calibrage du temps 				
Jeu	<ul style="list-style-type: none"> - activités/énigmes variées - qualité technique (navigation, déplacement, interactivité...) 				
Débriefing du jeu					
Contexte	<ul style="list-style-type: none"> - forme du débriefing cohérente avec le scénario 				
Pédagogie	<ul style="list-style-type: none"> - pistes proposées pour le débrief en fin de jeu (pour réserver un retour collectif et favoriser les 				

	apprentissages individuels)				
Jeu	- éléments de feedback intégrés au jeu (coups de pouce...) ou à la fin du jeu				

À partir de cette grille, Mélanie Fenaert propose une autre, qui permet l'évaluation de multiples jeux et qui est utile à ceux qui mènent un projet de création de jeu avec les élèves :

	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M
1				introduction immersive, scénario explicite lien avec le thème demandé cohérence du scénario en tant que fiction	cohérence du scénario avec les objectifs pédagogiques	règles/objectifs clairs intro rapide et efficace	décor et gamplay cohérents avec le scénario	calibrage de la difficulté en fonction du public (niveau et nombre des activités ou énigmes, imbrication) calibrage du temps	activités/énigmes variées qualité technique (navigation, déplacement, interactivité...)	forme du débriefing cohérente avec le scénario	pistes proposées pour le débrief (pour réserver un retour collectif et favoriser les apprentissages individuels)	éléments de feedback intégrés au jeu (coups de pouce...) ou à la fin du jeu	
2				INTRODUCTION			DEROULEMENT			DEBRIEFING			TOTAL
3	Participants	Lien vers le genially	Contexte	Pédagogie	Jeu	Contexte	Pédagogie	Jeu	Contexte	Pédagogie	Jeu		
4	1		3	4	1	2	3	4	3	4	3		27
5	2												0
6	3												0
7	4												0

En conclusion, les *escape games* pédagogiques sont source d'inventivité qui doit se révéler lors de la conception du scénario, mais aussi de la réalisation des énigmes. Ce plaisir créatif que ressent l'enseignant lorsqu'il prépare un *escape game* pédagogique peut être partagé avec les élèves en leur proposant de concevoir un jeu d'évasion et de faire preuve d'ingéniosité dans la réalisation des énigmes et des supports qui les accompagnent.

SITOGRAPHIE :

<https://scape.enepe.fr/>

EXPÉRIENCES PÉDAGOGIQUES

CONNECTOR 8.0. MÉTHODES D'APPRENTISSAGE NON FORMEL (DISSÉMINATION D'UN PROGRAMME EUROPÉEN DE FORMATION)

Prof. drd. **Oana-Roxana COSTACHE**
Colegiul «I. G. Duca», București

L'événement européen d'éducation non formelle *Connector* est né en 2014 sous l'égide de l'Agence Nationale des Programmes Communautaires dans le Domaine de l'Éducation et de la Formation Professionnelle. Le projet s'appuie sur des éléments clés de l'apprentissage pratique dans un contexte international et multiculturel, en se concentrant sur des méthodes utilisables dans divers contextes d'apprentissage, en poursuivant des compétences transversales.

Dans sa VIII^{ème} édition, *Connector 8.0* a réuni, à travers les Agences Nationales, 15 pays (Républiques Tchèque, Cypré, Croatie, Grèce, Italie, Lettonie, Pologne, Portugal, Roumanie, Slovaquie, Slovénie, Espagne, Suède, Hongrie, Turquie) et 90 participants qui ont suivi un itinéraire complexe, basé sur un voyage exploratoire - sur les méthodes d'éducation non formelle puis un autre voyage pour faire connaissance et en se connectant avec soi-même, les formateurs et les autres participants appartenant aux secteurs éducatifs (enseignants, bénévoles/ employés/ responsables de projets pour les jeunes). Ils se sont tous réunis à Bucarest, du 3 au 8 juillet, dans deux espaces d'apprentissage: *Pullman Bucharest Word Trade Center* et le Campus de l'Université d'Agronomie.

Pour l'année 2023, Année Européenne des Compétences, *Connector 8.0* s'est imposé à travers les ateliers, organisés en sessions parallèles:

- ✓ *Competences for the near future* - a offert aux participants l'opportunité de comprendre les compétences, de différencier les catégories et les types de compétences et de concevoir des environnements d'apprentissage pour générer des expériences dédiées à l'acquisition et à l'intégration de ces compétences. L'atelier a été soutenu par Oana Moșoiu, maître de conférence à la *Faculté de l'Éducation et des Sciences de l'Éducation*, Université de Bucarest, formatrice du programme *Erasmus+*, coordinatrice de nombreux projets européens.
- ✓ *Goethe's methodology for reading nature applied to social changes processes* - a offert aux participants une connexion avec la nature à travers sa dynamique, un mouvement continu créatif mais aussi destructeur, par notre transformation intérieure, les éléments clés étant la tête, le cœur, les mains. L'atelier a été soutenu par Ina Curic, spécialiste de la consolidation de la paix, animatrice de programmes d'immersion dans la nature, de *teambuilding*, de l'école nature, auteur des livres pour femmes *Le fil rouge* et pour filles, *La lune rouge*.
- ✓ *Learning to learn through theatre* - les participants ont étudié le concept de théâtre, tel qu'il est utilisé pour développer des compétences qui forment l'acteur, mais qui peuvent construire des compétences obligatoires dans le processus d'apprentissage à travers des jeux de théâtre dans un environnement sûr, les participants deviennent des *leaders* de

leurs propres idées. L'atelier a été soutenu par Romina Boldășu, vi-recteur à l'UNATC, promoteur du théâtre dans l'éducation.

- ✓ *Social presencing theater* - technologie pour le changement social par le bien-être de tous. Il ne s'agit pas de théâtre au sens conventionnel, mais un type de théâtre qui utilise des mouvements corporels simples, pour communiquer directement, pour accéder à l'intuition, pour rendre visible la réalité actuelle. L'atelier a été facilité par Sandra Ghițescu et Vlad Dumitrescu. Sandra est consultante en communication et coordinatrice de plusieurs programmes d'apprentissages nationaux et internationaux. Vlad a travaillé pour l'UNESCO et continue d'être actif dans des organisations qui promeuvent l'éducation non formelle.
- ✓ *Mindful-inclusion* - explorant les approches potentielles d'inclusion, d'apprentissage autodirigé de maintien de relations de soutien. L'atelier a été animé par Petar Dukic, psychothérapeute, sociologue, animateur de projets de développement personnel, d'inclusion, de programmes de réduction du stress basés sur la pleine conscience.
- ✓ *MusicALL body* - façon naturelle d'entrer en contact avec le langage vivant de la musique, à travers les performances motrices du corps humain, le développement de la motricité, l'agilité, la coordination, la créativité, l'imagination, la logique spatiale, la coopération. La tenue: vêtements légers et chaussettes antidérapants/ pieds nus, adaptés au mouvement. L'atelier a été tenu par la pianiste et enseignante Diana Zăvălaș.
- ✓ *Outdoor and adventure learning* - réalisé en plein air, concentre sur les forces de caractère et les capacités de réflexion. L'atelier a été animé par Maria Butyka, directrice de programme à la *Fondation New Horizons*, coordinatrice du programme éducatif de plein air *Trustbuilding*, formatrice dans le programme *Erasmus+*.

Tous ces ateliers ont eu lieu quotidiennement, du 4 au 6 juillet, dans l'intervalle horaire 9h30-18h30 (chaque participant n'a assisté qu'à un seul atelier d'apprentissage) et ont visé à faire ressortir les participants de leur zone de confort et les connecter à l'éducation avec un sens et un impact.

Le dernier jour de l'activité, le 7 juillet, celui du *performing*, les participants ont mis en pratique une petite partie des ateliers (différentes représentations pratiques de la méthode), le public actif étant les collègues des autres ateliers. De plus, le dernier jour a également apporté une nouvelle méthode et une nouvelle façon de se connecter à l'évènement : *drumming*. Cette activité a été soutenue par un personnage magique, Jean Pierre qui a animé et a engagé les participants dans un univers musical. Tous les participants ont chanté et accompagné le magicien avec des instruments de musique.

Les activités sont bienvenues non seulement pour les profs, mais aussi pour tous ce qui veulent se perfectionner.

LE FRANÇAIS, PLUS QU'UN BESOIN

Prof. **Loredana HANGANU**,
Colegiul Național „Gr. Moisil” Onești

Essayer de trouver des stratégies qui motivent de plus en plus les élèves reste un défi devant lequel les circonstances actuelles deviennent parfois rétives. En revanche, les opportunités ne tardent pas d'apparaître à moins qu'on veuille s'y immerger. Le privilège dont la communauté scolaire d'Onești bénéficie depuis 25 ans dans le cadre du **Prix de la Francophonie** à travers le jumelage entre notre ville et la ville de Bordeaux et qui prime chaque année un gagnant à le faire visiter la métropole française pour une semaine, fin août-début septembre, en est la preuve. Une occasion à ne pas rater surtout si la découverte culturelle va main dans la main avec la découverte de soi.

*« Gagner ce concours avec le texte **Le chemin de la guérison**, c'est un rêve que je n'aurais jamais imaginé devenir réalité, mais qui m'a enseigné la leçon la plus importante qu'une personne doit savoir : ne jamais renoncer, car tous les efforts aboutiront à des résultats, si l'on est guidé par une ambition et une motivation permanente.*

Exprimer si profondément mes sentiments, c'est pour moi une possibilité de mieux me découvrir, d'élargir ma façon de penser et donc la perspective sur la vie. La satisfaction après la réussite est un sentiment incomparable et la raison pour laquelle j'adore toujours essayer de nouvelles expériences.

Pendant cette semaine merveilleuse, j'ai eu la chance de me familiariser avec des savoir-vivre et savoir-faire très enrichissants. J'ai rencontré des personnes incroyables et toujours aimables qui m'ont aidée à enrichir considérablement mon vocabulaire et à parler cette belle langue avec un peu plus de confiance que je vais partager et transmettre à mes collègues. La langue française constitue aujourd'hui un précieux héritage qui fonde le socle de la francophonie, ensemble pluriel et divers. Elle est aussi un moyen d'accès à la modernité, un outil de communication, de réflexion et de création qui favorise l'échange d'expériences et surtout une meilleure connaissance de soi, un cheminement vers un accomplissement émotionnel immensément riche.

Voilà comment on cueille, chaque année, des fruits très doux qui feront perdurer le dialogue culturel vers lequel de plus en plus d'élèves se tourneront pour s'épanouir. »

(**COSTEA ANA-DORA**, X-e C, Collège National Gr. Moisil, Onești,
gagnante du **Prix de la Francophonie**, 2023)

Le chemin de la guérison - une courte histoire

Et en ce moment, elle s'est enfin sentie libre. Elle vient de s'échapper, en laissant derrière tout ce qu'elle savait. C'est Louise, une jeune fille qui a connu trop tôt le côté sombre de la vie et qui a pris la décision difficile de s'éloigner de tout, de s'enfuir. Malgré son nom signifiant « brave guerrière », elle ne s'en est jamais sentie une. Les roues qui crissaient d'une manière assourdissante sur les rails, la fenêtre embuée, saupoudrée des larmes du ciel, les arbres qui passaient devant elle la vitesse du vent, ils lui donnaient un sentiment d'agitation, la rendant encore plus consciente de son envol vers l'inconnu. Il lui semblait assez bizarre mais fantastique que tous les passagers du train, ces étrangers, aient leur propre histoire de vie et leurs propres vécus, juste comme elle. Un sac à dos, un peu d'argent et les souvenirs effrayants enterrés profondément dans son esprit, Louise a eu le courage de changer pour toujours le cours

de sa vie. Son haleine essouffante a attiré quelques regards inquiets, mais tout ce qui comptait pour elle, c'était d'atteindre une destination, même si elle ne savait encore où.

À l'extérieur, Louise n'est pas si différente des autres enfants de son âge. Elle est une brillante étudiante, avec beaucoup d'amis et une famille qui semblait parfaite. À l'intérieur, elle mène une bataille difficile dont les conséquences évidemment l'affectent à présent. En grandissant, Louise a dû apprendre être indépendante et prendre soin d'elle, puisque la principale préoccupation de ses parents était de se disputer et de crier. Son enfance n'a pas été la meilleure, mais elle est devenue très calée à le cacher.

Ce que peu de gens savaient de Louise, c'était combien elle aimait lire. Elle la trouve complètement incroyable, la possibilité d'être transposée dans la peau des personnages, de voyager dans des mondes dont on ne peut que rêver, mais plus important, la lecture représente la meilleure façon d'oublier ses problèmes et de s'échapper à la réalité. C'est pourquoi son livre préféré était dans sa main à chaque moment difficile, y compris maintenant. Captivée et profondément impressionnée, le monde est devenu silencieux, c'était comme si Louise ne pouvait rien entendre, jusqu'à ce que le son d'une voix apaisante ait attiré soudain son attention. La fille pensive n'a pas remarqué la vieille qui vient de s'asseoir à côté d'elle.

- C'est un livre extraordinaire, n'est-ce pas ? demanda-t-elle.

- En effet, il est ! Vraiment un de mes favoris, répondit Louise, très ravie d'avoir enfin quelqu'un à qui parler de sa passion.

Avec une simple conversation, non seulement Louise s'est fait une amie, mais pour la première fois, elle a eu l'occasion de se sentir écoutée, de voir que son avis compte pour quelqu'un. Assez bizarre comment elle trouve plus de réconfort chez les étrangers que chez ses propres parents, c'est pourquoi Louise était maîtressée d'un sentiment de culpabilité, mais elle a choisi de profiter de l'instant, en sachant que tout sera fini quand elle sortira du train et se dirigera vers... nulle part. Juste au moment où Louise parlait de la vaillance fabuleuse du héros, elle a commencé brusquement à entendre tout le monde bouger, le train devenant extrêmement bondé. La fille s'est souvenue à nouveau où elle était et pourquoi elle était là, en réalisant que désormais elle est seule. Après avoir dit au revoir à sa nouvelle amie, Louise est descendue...

Un mélange d'émois mélancoliques tourbillonnait comme une tornade dans son esprit, en lui rappelant de tout ce qu'elle avait laissé derrière. Levant des yeux du sol, la fille observe à peine à travers le brouillard épais un petit panneau en bois sur lequel un mot était gravé : « Paris ».

La dernière lueur d'espoir s'est estompée. Où est-elle censée aller maintenant ? Quel est le prochain pas à partir d'ici ? Après tout, elle a obtenu ce qu'elle voulait... En essayant de trouver son chemin à travers la foule agitée, Louise faisait de son mieux pour ignorer aussi la faim terrible dont elle était hantée depuis son départ. Pas facile d'être perdue dans une des plus grandes villes, mais elle s'en sortirait, il fallait toujours. Bien que très épuisée de les parcourir, la fille devait admettre que les rues de Paris étaient paradisiaques, comme arrachées à un conte de fées toujours rempli de magie et de fleurs aux couleurs vivantes qui répandent leur parfum partout. Pour juste un instant, son cauchemar s'est transformé en le meilleur rêve. Une demi-heure s'est déjà passée depuis que Louise admirait les environs et le soleil doré commençait déjà à disparaître de la voute céleste, laissant derrière lui un mélange artistique de nuances chaudes.

Soudainement, un petit café à coin de la rue a attiré son attention. C'était exactement ce dont Louise avait besoin. Elle est entrée avec impatience, s'asseyant à une petite table pour deux. Même si l'endroit n'était pas si spacieux, Louise n'a jamais visité un aussi beau lieu. Le menu était plein de plats délicieux et inouïs mais avant cela, elle a demandé quelque chose à boire. Le temps passait vite et il n'a pas fallu longtemps pour que la serveuse apportât sa commande, mais

juste au moment où elle se dirigeait vers Louise, par erreur, elle a accidentellement laissé tomber le verre...

Et tout a recommencé.

Les flashbacks ont commencé inonder rapidement son âme blessée, Louise se sentait comme un navire avalé par la mer profonde et détruit par les vagues impitoyables. Des flashbacks avec elle et son petit frère effrayé se cachant tranquillement dans leur chambre en espérant qu'ils ne seront pas victimes de la violence dont ils étaient témoins, des flashbacks avec son père qui mène la bataille mortelle contre l'alcoolisme, brisant tout et laissant échapper sa colère, des flashbacks de sa mère terrifiée qui prenait tous les coups mais ne ripostait pas, et le pire, ça ne s'arrêtait plus. Des flashbacks qu'elle voulait jeter dans les recoins les plus profonds de l'oubli, mais ça ne sera jamais possible. La serveuse s'est excusée plusieurs fois, mais Louise ne pouvait pas entendre un seul mot. Ou un seul bruit. Son souffle tremblait de façon incontrôlable et c'était comme si elle n'avait pas assez d'air. Rien n'avait de sens.

- Est-ce que tout va bien ? Es-tu ok ? Cette voix calme mais inquiète l'a prise par surprise.

- Oui, je crois... c'était quoi ça... ? dit Louise vraiment confuse.

- Ça s'appelle une attaque de panique. Et il semblait que c'était ta première...

Bizarre. Qui était cette femme et pourquoi l'aidait-elle ? Cette conversation que Louise allait avoir était très inhabituelle et elle ne comprenait pas pourquoi il lui était si facile de parler à cette personne, Denise, de sa vie et de ses sentiments qu'elle-même ne savait pas gérer. Denise, d'autre part, semblait en savoir beaucoup. La femme pouvait lire Louise comme un livre ouvert, en observant son désir d'être toujours toute seule. Cependant, elle a encore dit à Louise où elle peut être trouvée, juste au cas où elle aurait besoin de quelque chose. La jeune fille était assez surprise de ce qui lui était arrivé et très reconnaissante parce que la femme l'a aidée à se calmer un peu. Après son départ, Louise a enfin pu savourer le dîner qu'elle méritait pleinement. Préoccupée par tout ce qui s'est passé dans le café, en sortant, elle a remarqué que la nuit était tombée sur toute la ville, maintenant couverte de lumières partout où on regardait. Les étoiles chatoyantes ressemblaient à des millions de diamants dispersés dans l'univers sans limites, un concept qui fascinait complètement la jeune fille. Le clair de lune lui donnait une sensation de paix et de confort, comme si l'astre d'argent la surveillait à chaque mouvement, la protégeant silencieusement et lui montrant le bon chemin. La nuit a toujours été son moment préféré de la journée. Louise adore se coucher très tard, en pouvant profiter de la tranquillité de l'obscurité et être pleinement elle-même, seule avec ses pensées.

Difficile de le mettre en mots, ce sentiment écrasant qu'on ressent quand on est entouré de notre plus grand manque, il ne pourrait pas exactement être décrit comme la jalousie, c'est plutôt une brise de tristesse, de voir les pères tenir la main de leurs petites filles et vraiment s'occuper d'eux, de voir les familles heureuses et douces s'amuser ensemble, en sachant qu'on ne pourra jamais vivre cela. Et puis on commence à nous demander si c'est nous le problème, si on a fait quelque chose de mal, s'il est normal que nous nous sentions ainsi. Ce sont des questions qui se promènent librement dans nos esprits et auxquelles c'est très difficile de nous donner une réponse. N'est-ce pas, Louise ? C'est exactement ce qu'elle ressentait en marchant dans les rues de Paris. Et il a recommencé, mais cette fois, rien ne l'a déclenché, ou alors on pense... cet horrible sentiment est revenu. Dans cette situation, Louise a tout de suite su ce qu'elle avait à faire.

Avançant difficilement dans le brouillard dense qui l'entourait de toutes parts, Louise se retrouvait enfin devant une grande porte en bois. Ne voulant pas trop penser à ce qu'elle allait

faire, elle a pris le courage de frapper. Et elle a attendu. Une minute. Deux. Rien ne se passait. Mais au moment où la fille s'apprêtait à partir, elle entendit la porte s'ouvrir.

- Je n'ai pas su où aller... C'est arrivé à nouveau, dit Louise avec d'air visiblement gêné sur son visage.

Le regard chaleureux et compréhensif dans les yeux verts de Denise a réussi à faire Louise se sentir en sécurité, une émotion qu'elle n'avait plus connue depuis longtemps. Denise a décidé de ne pas encore poser de questions, mais elle a gentiment dit à Louise qu'elle pouvait rester aussi longtemps qu'elle en avait besoin. Les jours suivants sont passés plus vite que prévu et les deux ont commencé à se rapprocher un peu. Pendant ce temps, Denise était très attentive à la jeune fille, en observant son comportement et sa façon de penser. C'était son métier. Louise n'avait aucune idée que la raison pour laquelle elle trouvait du réconfort et de l'aide auprès de Denise était parce qu'elle était thérapeute.

Cette soirée, les deux allaient dîner sur la petite terrasse du jardin, en pouvant contempler, une fois de plus, le coucher de soleil onirique. Malgré l'ambiance relaxante, Louise semblait très pensive, chose que Denise a remarquée immédiatement :

- À quoi penses-tu ?

- Mon petit frère... il est tout ce que j'ai et je l'ai laissé seul.

Et pour la première fois, les sentiments de Louise ont commencé à couler comme ils ne l'avaient jamais fait avant et elle a enfin pu parler de sa vie sans être jugée. Elle a tout dit à Denise. C'est ce qu'elle cherchait. La fille a finalement réalisé que c'était ce dont elle avait vraiment besoin. Quelqu'un pour la comprendre. En raison de la conversation longue, assez profonde qui a suivie, Louise a beaucoup appris sur elle-même grâce à Denise et plus encore :

La chose la plus importante pour un enfant est de ne pas être exposé à une sorte de traumatisme émotionnel, mais la plupart du temps, malheureusement, ce n'est pas le cas. Il y a de nombreux facteurs qui peuvent influencer la santé mentale d'un enfant, dont beaucoup ne sont pas connus de leurs parents ou de la société. Le comportement violent et les cris constants dont l'enfant doit être témoin le conduisent à se sentir impuissant et à avoir peur de se défendre. Dire que ses problèmes ne sont pas réels et les ignorer peut également amener l'enfant à refouler ses émotions et à développer une habitude malsaine de ne jamais demander d'aide et de penser que c'est bien d'être toujours seul. L'importance d'une relation saine entre un enfant et ses deux parents est énorme. Si ce lien est endommagé, l'enfant s'attachera à quiconque pourrait ressembler à cette figure parentale émotionnellement absente.

Louise a lentement compris qu'elle n'était pas le problème ou la cause de ce qui lui était arrivé. Elle a appris à avoir plus confiance en elle et à se découvrir complètement, en contrôlant aussi mieux ses émotions. La fille s'est enfuie de chez elle l'âme pleine de questions sans réponse, mais rencontrer Denise a changé totalement sa vie et perspective sur le monde. Juste en s'ouvrant et en obtenant l'aide nécessaire, Louise a été guérie de tout ce qui la consumait jusqu'à présent. Son désir de laisser tous les maux derrière s'est réalisé. Et en ce moment, elle s'est enfin sentie libre...

EYSINES



Ana Dora Costea s'exprime en présence d'Annie Ambières, présidente Cepaj, de Pierre Brana, de Loredana et de Julien Olivier. D.L.

Le 25^e prix de la francophonie décerné à la jeune Ana Dora Costea

Jeudi, au château Lescombes, le 25^e prix de la francophonie a été remis à une jeune Roumaine, Ana Dora Costea, 16 ans, pour son texte « Le Chemin de la guérison - Une Courte histoire ».

L'origine de la cérémonie remonte à 1996. Cherchant une ville avec laquelle se jumeler, Pierre Brana, maire de la commune, s'est rendu à Onesti, en Roumanie. Il y fit connaissance d'Emilia Monteanu, professeure de français, qui le présenta à ses élèves. L'ancien maire fut surpris de leur intérêt pour les écrivains français et un prix annuel de la francophonie fut créé en 1998.

Ainsi, chaque année, les professeurs des écoles d'Onesti envoient 50 copies rédigées par des élèves âgés de 11 à 19 ans. Tous les sujets peuvent être évo-

qués, philosophiques, poétiques, spirituels...

Le prix est décerné par un jury présidé par le maire et composé d'une dizaine de membres choisis par le Comité eysinois pour l'animation des jumelages (Cepaj). Le gagnant est invité dans la commune.

Deux prix en 2024

Élève de seconde, Ana Dora Costea a été repérée par sa professeure Loredana, frappée par ses dons pour les langues. Un an auparavant seulement, la jeune fille a commencé l'apprentissage du français. Ses dons particuliers ont été consacrés par ses succès aux étapes régionales du concours de français en Roumanie, son classement à la neuvième place au concours national. « Tous les efforts abou-

tissent à des résultats », disait Ana. « La langue française est un précieux héritage, un moyen d'accès à la modernité, un outil de communication qui favorise les échanges et les expériences ». Des romans lui ont été offerts.

En l'honneur de Emilia Monteanu aujourd'hui disparu, Pierre Brana a annoncé la création d'un prix de poésie. « Il n'est pas facile de comparer un texte en prose et un poème », affirmait-il. Il a constaté lors d'un voyage en Roumanie que les Roumains éprouaient un intérêt certain pour les poésies, bien plus que les Français. Par conséquent, deux prix seront décernés en 2024, le premier récompensant un texte en prose, le deuxième un texte en vers.

Didier Lafargue

LES COMPÉTENCES DU XXI^e SIÈCLE POUR LES ENSEIGNANTS ET LES ÉTUDIANTS

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

Au Lycée National « Mihai Eminescu » de Suceava se déroulent les activités du projet « Accréditation Erasmus+ ».

Entre le 27 et le 31 mars 2023, les enseignantes Maria Cristina Hetriuc, Anamaria Popescu, Mariana Mireuță et Miruna Pînzaru ont participé au cours « Compétences du 21^e siècle pour les enseignants et les étudiants », organisé par Europass Teacher Academy, à Vérone.

Le cours est un plaidoyer pour l'abandon de la transmission de contenus purement théoriques aux étudiants et pour un équilibre entre les exigences des programmes scolaires, la motivation des étudiants et la nécessité de développer à l'école les compétences du 21^e siècle : compétences sociales, entrepreneuriales, culturelles et la création des compétences transversales telles que la pensée critique, l'évaluation des risques, la résolution de problèmes, la gestion constructive des sentiments. Cette démarche est possible lorsque l'enseignant propose aux élèves des activités basées sur des tâches concrètes, des projets et des leçons inversées.

Les activités didactiques visent à encourager la créativité, la création des projets, l'intégration des étudiants, l'utilisation des TICE comme outils de développement de la pensée critique.

La formatrice, Ilaria Barbieri, s'est révélée être une enseignante douée qui a su créer une ambiance coopérative entre les enseignants stagiaires, venus d'Estonie, d'Espagne et de Roumanie. Les thèmes abordés ont été les compétences du 21^e siècle, l'apprentissage par la recherche, les jeux didactiques, l'utilisation des outils TIC lors de l'acte didactique, pour le développement de la créativité et de l'esprit critique, l'apprentissage mixte, la classe inversée, les stratégies de réflexion, l'apprentissage collaboratif et coopératif et l'apprentissage à partir des tâches.

Le premier jour du cours, nous avons eu un moment spécial, dédié à la présentation des écoles aux participants. Ce fut une bonne occasion d'échanger des opinions, des idées sur les systèmes éducatifs scolaires européens et les bonnes pratiques.

Le stage pédagogique a favorisé la formation professionnelle par la découverte de nouvelles méthodes pédagogiques, par l'échange d'idées entre professeurs, l'ouverture culturelle et a permis, en même temps, la pratique et l'amélioration des compétences de communication en anglais.



LES STAGES DE FORMATION

L'AIDE POUR LES ENSEIGNANTS DEBUTANTS DE FLE

Prof. **Anda-Diana IORDACHE**
Collège « Mircea Vodă », Călărași

Les possibilités de formation pour les enseignants de FLE - la plupart débutants - sont nombreuses.

Peut-être qu'ils souhaitent s'inspirer, enrichir le parcours professionnel et obtenir une attestation de participation, apporter son expertise sur le thème du projet de classe ou, simplement, ils sont curieux.

Pendant l'été 2022, j'ai eu le privilège de participer à deux stages de formation pour les enseignants FLE : le premier, à Montpellier, en France, deux semaines (18-29 juillet) - stage didactique à l'Institut Linguistique Adenet, grâce à une bourse offerte par l'Institut Français de Bucarest (suite au concours « Mon cours de FLE en 3 min ») et le deuxième : Forum régional des futurs et jeunes enseignants de français à Sofia, en Bulgarie (22-26 août), organisé par CREFECO (Centre Régional Francophone pour l'Europe Centrale et Orientale) et l'Association ProFutur.

En tant que jeune enseignant de FLE, j'ai vécu ces deux expériences qui ont été ultérieurement appliquées en classe.

Les cours à Montpellier accordent une place importante à la communication, en mêlant les bienfaits de l'encadrement didactique et les bénéfiques de l'immersion linguistique. On a rencontré des professeurs débutants d'Italie, d'Espagne, des Pays-Bas, de Royaume-Uni, d'Allemagne. On a suivi des cours standard pour niveau *Avancé* (C1-C2), mais aussi *La Formation pour Formateurs* où on a appris des astuces pédagogiques, on a travaillé des séquences pédagogiques pour les 4 compétences - C.O., C.E., E.O., E.E., conformément à la grille du C.E.C.R.L. et on a fait aussi de la pratique.

On a travaillé aussi avec l'ordinateur, les ressources numériques. À l'aide des exercices interactifs en ligne, les apprenants sont très motivés, ils apprennent le français en s'amusant, en développant aussi son autonomie : pour les apprenants de niveau A1-A2, on peut utiliser *Bonjour de France*, *Le Point du FLE*, *FrançaisFacile.com*, des sites de grammaire – *Cap sur le FLE !*, *phonétique* – *Podcast français facile*, *Français en ligne*, vocabulaire et orthographe – *Le plaisir d'apprendre*, pour des tests DELF/ DALF – *France Education International* ; pour les niveaux B1-B2, on peut ajouter *RFI SAVOIRS* (compréhension orale) et *Le Français des Affaires*, tandis que pour C1-C2 il y a en plus *Amélioration du français* (pour la grammaire, vocabulaire et orthographe).

Quant au Forum à Sofia, il représente un espace de rencontres, d'échanges, de formation à l'échelle internationale, mais aussi c'est un laboratoire d'idées qui est destiné dans l'accompagnement des participants dans leurs projets culturels et pédagogiques, autour de l'enseignement de la langue française. Il s'agissait d'une semaine estivale qui a réuni quatre formateurs et une trentaine de futurs et jeunes professeurs de FLE de l'Europe Centrale et Orientale. Il faut souligner que c'est une rencontre annuelle.

Pour déposer la candidature, il faut : imaginer et présenter un projet francophone (à destination de la classe de FLE), être étudiant(e) en dernières années d'études en Faculté des

Lettres ou de Didactique / être enseignant FLE – âgé(e) de moins de 34 ans et être ressortissant(e) d'un des pays membres de l'OIF suivantes : Albanie, Arménie, Bulgarie, Macédoine de Nord, République de Moldavie, Roumanie, Serbie, Ukraine ou Kosovo.

On a participé aux 4 ateliers sous l'égide des formateurs de prestige, en échangeant, en imaginant et en réfléchissant avec cette équipe :

- Atelier « Théâtre » - Formateur: Jan Nowak, acteur ;
- Atelier « Musique » - Formatrice : Iris Munos, chanteuse française ;
- Atelier « Journalisme » - Formateur : Arnaud Galy, journaliste ;
- Atelier « Cinéma » - Formateur : Laurent Van Wetter, auteur, dramaturge et comédien belge.

Chaque matin, par petit groupe (7-8 participant.e.s), on avait rendez-vous avec l'un des 4 formateurs ProFutur. Je vais faire une courte présentation de chaque atelier.

Pendant *l'atelier de Théâtre*, nos compétences orales ont été développées. On a interprété comme les acteurs des répliques extraites de « Pièces francophones à jouer et à lire » (Tome IX, Poznan, 2021), un véritable support pour le théâtre français.

Aussi, le formateur nous a présenté des astuces pour la classe de FLE : l'aménagement de l'espace de la classe pour un meilleur apprentissage du FLE – les tables peuvent être disposées en U, parce qu'une langue se parle, se vit et on communique à travers une langue ; en créant un spectacle avec nos apprenants, on ne doit pas choisir la pièce de théâtre en dernier moment ; il faut faire des exercices de vocabulaire, de mémorisation, de grammaire et de prononciation et les apprenants doivent avoir aussi une forte motivation pour jouer.

Monsieur Jan Nowak nous a avoué que lui-même a trouvé la motivation d'apprendre la langue française dans la pratique du théâtre. C'est lui qui accompagne l'organisation du festival de théâtre francophone amateur partout dans le monde.

L'intérêt de l'enseignement du FLE par le théâtre est de *motiver les apprenants à aimer la langue française !*

Les apprenants doivent commencer à lire en français – pas de leçons ou de méthodes, mais des textes dialogués, faciles, qui peuvent être mis en scène.

Pour *l'atelier de Musique*, la chanteuse française Iris Munos nous a proposé une approche innovante pour enseigner la langue française à travers la chanson. Exercices de respiration, de prononciation, de placement de voix, des techniques de chants (souffle, détente) – tout pour transmettre nos nouvelles connaissances aux apprenants!

Aussi, quelques astuces : il faut aimer la chanson, la mélodie; il faut écouter la chanson dans toutes les contextes possibles (dans le bus, à la maison) ; c'est important de savoir bien prononcer les mots afin d'être bien compris!

Chaque enseignant peut intégrer en classe de FLE des exercices de la méthode de l'enseignement du français par la chanson (mémorisation d'un texte, écriture d'une chanson, échauffement du corps, improvisation).

On peut approfondir la langue française *à travers la chanson francophone.*

Il suffit de lancer une recherche « Musique française » sur Internet pour trouver plein de listes d'artistes et des propositions pour tous les goûts. C'est une manière d'enrichir le vocabulaire des apprenants, mais aussi d'entendre le français authentique. Il faut souligner que cet atelier est issu du programme *Les Nuits du Monde*.

L'atelier *Cinéma* nous a fait de découvrir l'art de la narration, l'écriture des scénarios. On a travaillé des exercices autour de l'élaboration des personnages et des dialogues. Le formateur

nous a présenté des savoirs théoriques sur la fabrique d'un film – peut-être, en suivant ce cours, un apprenant va devenir metteur en scène, après avoir réalisé un court-métrage en classe de FLE!

Quant à l'atelier *Journalisme*, le journaliste Arnaud Galy a accordé une place particulière à la notion d'information et à l'éducation aux médias. Les objectifs d'un cours de Journalisme en classe de FLE sont : fabriquer une rédaction avec les apprenants, découvrir tous les métiers autour du Journalisme, développer la curiosité des apprenants et développer leur esprit critique.

Au programme, il y avait aussi des tables rondes, des conférences au sujet de l'enseignement du FLE et de la culture dans l'apprentissage du FLE, un laboratoire d'idées : *Comment réaliser un projet francophone en classe de FLE ?*, des rencontres avec des personnalités francophones et des activités culturelles. Chaque après-midi a représenté une occasion de discuter sur nos projets francophones ! On a été informé sur la mobilité internationale des enseignant.e.s volontaires qui vise à améliorer la qualité de l'éducation en français et l'enseignement du français dans plusieurs pays de l'espace francophone (particulièrement dans les pays africains).

Il y avait aussi d'autres interventions sur le développement de compétences transversales, comme comprendre l'intérêt de la création de son propre réseau professionnel francophone, savoir communiquer sur son projet et connaître la presse francophone. Pendant la soirée de clôture, on a présenté en une minute (chrono!) nos projets élaborés tout au long de la semaine, devant un jury professionnel de la Francophonie – Madame Claudia Calvo, attachée de coopération éducative de l'Institut Français de Sofia, Monsieur Clément Balta, rédacteur en chef de *Le français dans le monde* et Monsieur Emmanuel Samson, responsable CREFECO.

C'était aussi le plaisir de discuter en français avec des français natifs, des personnes d'autres nationalités – un moment de partage des renseignements entre formateurs et participants / enseignants.

En bref, pour une semaine, la langue française a été en top à Sofia !

Si vous avez l'occasion de participer aux stages de formation, il faut le faire !

Il n'est jamais trop tard pour prendre en considération les comptes-rendus de certains enseignants, même débutants !

Annexes - photos



Cours Formation pour Formateurs, Institut Linguistique Adenet, Montpellier



2ème FORUM REGIONAL
des futurs et jeunes
enseignants de français
22 - 26 AOÛT 2022
SOFIA, BULGARIE



Logo du Forum régional des futurs et jeunes enseignants de français



L'ouverture du Forum - formateurs et participants



L'atelier Journalisme, avec le formateur Arnaud Galy



La cérémonie de clôture du Forum – Monsieur Emanuel Samson et Monsieur Jan Nowak



Photo de groupe



Projets sur les contes "Une fable pour toi"

ANDA-DIANA IORDACHE



Roumanie

LA CLASSE CENTRÉE SUR L'ÉLÈVE ET +

Prof. **Daniela-Irina MELISCH**
Colegiul National „Mihai Eminescu”, Suceava

Le printemps 2023 a été plein d'opportunités de formations parmi lesquelles celle du programme européen Erasmus+, organisée par Europass Teaching Academy, à Amsterdam, aux Pays-Bas : La classe centrée sur l'élève.

Cette formation a eu comme objectifs théoriques les nouvelles directions dans l'éducation : construire les manières dont on organise les expériences d'apprentissage qui puissent faciliter l'acquisition de connaissances en classe ; développer parmi les élèves des mentalités d'accepter les provocations, l'échec et la critique qui les fassent croire que l'attitude et l'effort ont plus d'importance par rapport à l'acquisition des compétences ; évaluer et mesurer le progrès académique dirigé vers les connaissances, l'autonomie et le but ; la pensée critique et les routines de réflexion ; l'apprentissage passif et actif : la psychologie positive et l'état de fluidité psychologique par lequel, subtilement, l'élève est introduit dans une activité d'apprentissage de telle manière que l'environnement éducatif devienne séduisant et stimulant de point de vue intellectuel.

La formation a également exploité un côté pratique, les participants ayant la possibilité de tester la méthode de la révision par répétition permanente des notions, une méthode qui ne suppose pas une simple révision, mais un contrôle continu. Les exercices pratiques ont aussi exploité les 54 techniques d'évaluation qui ont été mises en pratique en groupe ou en paire avec les autres participants, des enseignants venus d'Espagne et de Chypre et également une série d'exercices de brise-glace utilisés par les participants communément.

Cette expérience Erasmus+ a contribué d'ailleurs à l'épanouissement personnel des participants par le contact avec la culture du pays d'accueil, les Pays-Bas. Les participants ont eu l'opportunité de visiter le Palais Royal de la Place Dam, le parc des tulipes de Keukenhof et les moulins de Zaanse Schans, mais surtout de participer aux manifestations dédiées à l'anniversaire du roi Willem Alexander, le 27 avril, le jour où la couleur orange devient synonyme de la joie, du bonheur pour tous les Hollandais et tous les touristes qui y sont présent.



ÉTUDES THÉORIQUES

LA PRATIQUE DE L'ÉCRITURE CRÉATIVE – UN PLAIDOYER POUR LE RETOUR AU TEXTE LITTÉRAIRE

Prof. **Mihaela BACALI**

Liceul bilingv Școala Centrală / Universitatea din București

La créativité manifestée au niveau de l'écriture est le lieu de rencontre de deux composantes : d'une part, la créativité comme processus psychique, et d'autre part, la créativité langagière. Les productions écrites des apprenants font preuve de l'une, ou de toutes les deux. En fait, c'est assez difficile de les mesurer : certains critères se retrouvent aux deux niveaux, d'autres à un seul. « La créativité est l'actualisation d'un processus : longue maturation, période de latence, illumination suivie d'un temps de perfectionnement⁵. » La dernière étape est la verbalisation de ce qu'on a créé mentalement. L'écriture créative est donc la « mise en page » de ce processus long et laborieux.

L'écriture créative représente une démarche très utilisée autant en langue maternelle qu'en langue seconde ; elle est mise en œuvre par des productions écrites et suppose d'abord une maîtrise de la langue et ensuite une compétence scripturale qui peut être entraînée par des activités de lecture et d'écriture. Pourtant, toute production écrite n'est pas créative. Les critères qu'on doit prendre en compte pour mesurer l'écriture créative sont à peu près les mêmes que ceux pour la créativité en général, mais cette fois-ci l'accent est mis sur leur manifestation au niveau du langage. D'après E. P. Torrance, il y a sept critères mesurant la créativité d'un texte :

- « *l'organisation* : équilibre, ordre, densité, concision et clarté ;
- *la sensibilité* : acuité de la perception, association, cohérence des idées émises et subjectivité ;
- *l'originalité* : choix du sujet, structure, style et sens de l'humour ;
- *l'imagination* : imagination, fantaisie, abstraction, identification et rationalisation ;
- *l'intériorisation* : explication causale, prospective, richesse de signification, implication personnelle, compréhension ;
- *la richesse* : expression, idée, émotion, curiosité et fluidité⁶. »

Pour être authentique, le produit créatif doit reproduire le plus possible les traces de la pensée divergente c'est-à-dire : *l'analogie, l'imaginaire, l'opacité, l'originalité, la flexibilité, l'intégration* : « L'important pour l'efficacité pédagogique n'est pas que certains enfants écrivent le plus souvent des textes littéraires, mais que le plus grand nombre d'enfants, à force d'écrire, finissent par rencontrer l'écriture⁷. »

Pour stimuler l'écriture créative, il faut lire et analyser des textes littéraires, or, la littérature a été longtemps bannie des méthodes spécifiques à l'étude de FLE, qui mettaient

⁵ *Ibid*, p. 178.

⁶ E. P. Torrance, cité par Rachel Desrosiers, *La créativité verbale chez les enfants*, Paris, Presses Universitaires de France, 1975, p. 15.

⁷ Pierre Clanché, *L'enfant écrivain - génétique et du texte libre*, Paris, Editions du Centurion, Collection Padois, 1988, p. 43.

l'accent surtout sur la communication. Aujourd'hui l'accent est mis sur le travail avec le document authentique, et les textes littéraires apparaissent à côté de n'importe quel document (affiches, petites annonces, recettes de cuisine, publicités, etc.), or le texte littéraire devrait avoir un statut à part. La priorité est accordée à l'oral, dans le souci de créer aux apprenants des compétences fonctionnelles, les mettre dans des situations de communication réelles, ce qui est objectif et compréhensible. Doit-on, pour autant, renoncer à l'étude des textes littéraires ? En regardant les méthodes de FLE, on constate que ceux-ci sont devenus très rares et on se rappelle avec nostalgie les vieux manuels de français en Roumanie pour le lycée sur lesquels nous avons appris, qui, même s'ils étaient d'une qualité graphique précaire, contenaient des textes littéraires (en Terminale on étudiait Proust, Anouilh, Gide, etc.). L'intérêt pour la littérature est en train de baisser de nos jours, autant du côté des élèves, que du côté du professeur. Pourtant, l'apprentissage d'une langue étrangère ne se résume pas à former la compétence de communication, et même s'il était ainsi, la littérature est toujours une forme de communication. Il faut apprendre à communiquer, mais aussi à « se communiquer ». Aussi notre article est-il un plaidoyer pour la réintroduction du texte littéraire en classe de langue étrangère.

Pour former une compétence textuelle, le travail avec des textes littéraires est essentiel. Ils peuvent faciliter l'enrichissement du lexique, l'exploitation des structures grammaticales, ils stimulent le goût pour la lecture et procurent un plaisir esthétique et même ludique ; quelles qu'en soient les motivations, les textes littéraires constituent la base sur laquelle on pourra construire l'édifice de la véritable création. Avant d'arriver à « l'inspiration », qui est vue comme représentant 1% de l'effort créatif, il faut passer par « la transpiration » qui constitue les 99 %. La lecture active d'un texte pourrait représenter le côté « transpiration ». Même si elle est en général du pur plaisir, la lecture active d'un texte littéraire permet à l'apprenant d'accéder à la polysémie du message, lui facilite l'accès au processus d'écriture, le rend plus sensible aux valeurs esthétiques du texte littéraire et entraîne finalement la maîtrise de la compétence lectorale.

Pour les auteurs du livre *Les textes littéraires en classe de langue*, l'étude de la littérature représente un vecteur de données qui contient des documents culturels, des faits de société, un réservoir lexical susceptible d'enrichir le vocabulaire des apprenants, un réservoir de faits de grammaire. Les textes littéraires « contribuent, au même titre que d'autres pratiques, à rendre la classe plus créative et à accroître la part de plaisir dans l'apprentissage d'une langue étrangère », en créant aussi « un outil de réflexion sur la communication humaine elle-même » et en suscitant une « exploration réglée des possibilités offertes par la langue », sans les « dissocier de la question du sens ».⁸ En effet la littérature condense la relation entre la forme et le sens plus subtilement qu'un autre type de texte. Par le rapport qui se crée entre l'émetteur et le récepteur, à travers le texte, la communication acquiert une valeur particulière : « le récepteur est engagé dans un type particulier de relation avec l'œuvre littéraire à laquelle il est sommé de contribuer⁹. » C'est une forme de communication qui devrait accompagner une forme de pédagogie susceptible de stimuler de nouvelles approches des textes littéraires.

Un exercice de lecture active suppose, selon Christine Tagliante (1999) une lecture silencieuse, suivie d'une lecture expressive faite par l'enseignant, ou écoutée à un enregistrement, suivie de l'analyse formelle¹⁰. L'apprenant doit être capable de construire des hypothèses liées au sens à partir d'un texte : « Lire c'est apprendre à faire des hypothèses et à les

⁸ Marie-Claude Albert, Marc Souchon, *Les textes littéraires en classe de langue*, Paris, Hachette Livre, 2000, p. 10.

⁹ *Ibid*, p. 12.

¹⁰ Christine Tagliante, *La classe de langue*, Paris, Nathan, 1999, p. 146.

vérifier. C'est donc une activité créatrice et non passive, qui s'inscrit à l'intérieur d'un projet¹¹. » Pour aborder en classe un texte littéraire, la stratégie pourrait être celle-ci :

- « prélecture », concevoir le texte de l'extérieur vers l'intérieur, c'est-à-dire de la forme au sens
- « repérage d'indices formels », tout ce qui peut servir pour l'approfondissement du contenu
- « compréhension de la situation initiale » : qui, que, où, les enjeux du texte
- « formulation d'hypothèse au fur et à mesure de la lecture et vérification de la compréhension des éléments les plus importants¹² ».

Il faut faire comprendre aux apprenants que tout texte littéraire a une dynamique propre : un titre, une ouverture (ou attaque), une clôture et entre les deux une progression, différente d'un texte à l'autre. Puis un texte est élaboré à partir d'un sujet, ou d'un thème, qui se reflète au niveau du langage utilisé. Enfin, il y a une mise en espace particulière : un titre, des alinéas etc.

La compréhension a, toujours selon Christine Tagliante cinq niveaux : elle est « globale, fine, détaillée, sélective et analytique¹³. » Pour la compréhension globale il faut utiliser « des stratégies de lecture globale (balayage), apprendre à repérer le type dominant d'un texte, apprendre à repérer la fonction d'un texte », pour la compréhension sélective il faut « apprendre des stratégies de lecture sélective (écrémage), de « découvrir l'idée principale », pour la compréhension fine et détaillée, il faut « apprendre à utiliser des stratégies de lecture fine et analytique ». ¹⁴ Les types de lecture qu'on peut pratiquer, en fonction du texte-support et des objectifs établis sont : la lecture « survol », applicable pour un magazine, un dossier, un rapport, donc un texte assez long où l'intérêt est de comprendre la totalité du document et où on ne peut pas affiner la compréhension, la lecture « approfondissement », valable pour un texte littéraire, qui comporte une analyse fine et détaillée, la lecture « repérage », destinée à chercher des informations, la lecture « écrémage », qui se réalise par des balayages, pour chercher des mots-clés, des passages intéressants, la lecture de loisir et de détente, qu'on pratique seul ou à plusieurs, pas nécessairement en classe, ¹⁵.

À travers ces activités, on fait acquérir aux apprenants la compétence globale de lecture, qui est hiérarchisée par Christine Tagliante en « compétences de base, compétences approfondies et compétences remarquables¹⁶ ». Un élève qui arrive à la compétence remarquable « est capable d'accéder au sens de n'importe quel document écrit », il « fera de la lecture une activité de détente » et « abordera l'apprentissage de la lecture en langue seconde avec des outils plus solides et une motivation plus grande que celui qui ne possède que la compétence de base¹⁷ »

Ainsi nous considérons que la première étape dans l'enseignement de l'écriture créative est celle d'apprendre à lire, car « pour produire des textes, il faut en avoir lus¹⁸. » Il est nécessaire de faire pratiquer « une lecture globale en continu de la phrase, puis du texte¹⁹ », c'est-à-dire de

¹¹ Françoise Estienne, *Plaisir et langage. De la créativité à l'écoute, de l'écoute à la créativité*. Jeux de langage, précédés d'une réflexion sur la notion de rééducation du langage écrit, Editions Universitaires Jean-Pierre Delarge, 1980., p. 26.

¹² *Ibid.*, p. 145.

¹³ Christine Tagliante, *op. cit.*, p. 50.

¹⁴ *Ibid.*, p. 51.

¹⁵ *Ibid.*, pp. 126-127.

¹⁶ *Ibid.*, p. 122.

¹⁷ *Idem.*

¹⁸ Fabienne Desmons et al, *Enseigner le FLE. Pratiques de classe*, Éditions Belin, 2005, p. 48.

¹⁹ *Ibid.*, p. 49.

faire accepter à l'apprenant « l'ambiguïté momentanée d'un mot²⁰ » dont le sens pourra s'éclaircir plus tard. Si l'enseignant propose dans un premier temps un texte à lire, l'étape suivante sera celle de la compréhension du texte. L'enseignant devra accorder une attention particulière au texte, le sélectionner en fonction du niveau linguistique des apprenants, établir une progression dans la difficulté des textes, privilégier les documents authentiques, prévoir une « entrée » dans le texte, c'est-à-dire une phase préparatoire qui permettra à l'apprenant « de mobiliser ses connaissances extralinguistiques, culturelles ou pragmatiques²¹ ». Comme manières d'« entrée » dans le texte, l'enseignant pourrait : provoquer un « remue-méninge » à propos du domaine de référence du texte, susciter une discussion sur le contexte historique ou social de la création du texte, sur l'auteur et sa biographie, faire découvrir aux apprenants le type de texte, la situation de communication, la présentation du texte, chercher les ressemblances ou les différences par rapport à la langue-source.

L'étape suivante est celle de l'approche globale du texte ; pour cela l'apprenant doit le lire premièrement silencieusement, puis apprendre à repérer des unités lexicales, morphologiques, syntaxiques et finalement être capable de découvrir la structure du texte. Il y a, selon les auteurs du livre *Enseigner le FLE. Pratiques de classe* (2005) trois types de lecture : celle du « bas vers le haut » - on part de la forme pour arriver au sens, celle du « haut vers le bas », on part du sens pour arriver à la forme et le modèle interactif qui combine les deux autres démarches, à travers lequel le lecteur fait appel autant aux « petites unités formelles (syntaxe, lexique) du texte, qu'à des connaissances plus générales (notions, concepts extérieurs au texte, pour faire des hypothèses et comprendre le texte²² ». Ainsi l'apprenant devra être capable de répondre à des questions qui porteront soit sur les aspects formels, soit sur la structure et le sens global du texte. La compréhension globale du texte donné comme support facilite la résolution de l'exercice d'écriture créative qui sera la dernière étape de cette activité.

Une telle démarche facilitera d'abord une ouverture à tout type de texte. Elle n'est pas obligatoire, ni inhibitoire, elle peut être changée en fonction des goûts, des préférences, autant du professeur, que de l'élève. Elle permet aux apprenants d'acquérir une compétence littéraire d'abord, puis d'une compétence scripturale et finalement une compétence culturelle, le texte-support représentant un concentré de langue et de civilisation. L'étude des textes littéraires et l'écriture créative peuvent être complémentaires dans une classe de langues où l'objectif principal est de perfectionner les compétences linguistiques. L'articulation lecture – écriture, par un jeu de va-et-vient entre le texte source et le texte à produire, augmentera la capacité d'analyse, car il s'agit de comprendre les mécanismes mis en œuvre par le texte. Offrir aux apprenants des textes susceptibles de stimuler leur appétit de lire et « leur faire connaître des stratégies qui leur permettront d'oser lire en langue étrangère²³ » pourra aboutir à créer de bonnes habitudes de lecture et finalement de leur donner envie d'en écrire.

La pratique de la lecture corroborée avec l'écriture littéraire est la voie la plus sûre vers la construction des compétences linguistiques, interculturelles et esthétiques. Pour faciliter cette démarche, les apprenants doivent être sensibilisés au profit qu'ils peuvent tirer de la lecture, par des discussions en groupe à propos des similarités qui existent entre ces deux pratiques. Pourtant, cette interaction « n'a pas encore livré tous les secrets de son alchimie et bien que la plupart des études mettent en évidence l'amélioration de l'écriture par la lecture et vice versa, on ne sait

²⁰ *Idem.*

²¹ *Ibid*, p. 52.

²² *Ibid*, p. 50.

²³ *Ibid*, p. 123.

toujours pas comment cette interaction se réalise²⁴», affirme T. Shanahan (2014). Aussi allons-nous offrir quelques points de vue à propos de cette question.

Claudette Oriol-Boyer (2001) conçoit par exemple l'articulation lecture-écriture par l'intermédiaire de la lecture distanciée. D'après cette auteure, pour faire la lecture d'un texte, les apprenants doivent se mettre à distance et le considérer comme un objet de langage fabriqué. Cette position distanciée intensifie le processus de la découverte des règles d'écriture et constitue le fondement pour une réflexion approfondie sur le texte, ce qui permet le passage de la lecture à l'écriture. L'enseignant doit expliquer aux élèves comment ils doivent se mettre dans cette position distanciée par rapport au texte pour leur faciliter l'acte d'écrire : « C'est à partir du moment où le lecteur (qui peut être l'auteur) prend sa distance avec le texte, qu'il accède à la production esthétique : il acquiert en effet ainsi la capacité de modifier ce qu'il lit, c'est-à-dire, le pouvoir d'écrire²⁵. »

Éliane Fijalkow (2003) propose une autre démarche concernant l'interaction lecture-écriture et énonce quatre principes pédagogiques dont il faut tenir compte : le premier consiste à contextualiser les activités d'écriture en les liant au texte qui fait l'objet des activités de lecture (l'enseignement intégré), le deuxième principe porte sur l'espace d'apprentissage (il faut donner le libre cours à la créativité des élèves sans fixer à l'avance ce qui doit être écrit, il faut leur donner aussi la possibilité de choisir entre plusieurs activités de langue écrite sans influencer ce choix), le troisième principe concerne l'articulation des connaissances à acquérir en écrit sur les connaissances acquises à l'oral, le dernier principe met l'accent sur la socialisation, dans le sens qu'il faut « précéder l'écriture individuelle proprement dite par une étape d'échanges collectifs ».²⁶

François Le Goff (2010) affirme qu'il y a deux types de démarches dans la réalisation des activités d'interaction : la première c'est *l'interaction simple*, conçue dans un cadre didactique élémentaire, plutôt traditionnel, dans un mouvement allant de la lecture à l'écriture ; elle présente l'inconvénient que c'est « une pratique imitative », et la distance qui se crée « entre l'univers langagier de l'élève et celui du texte littéraire » peut intimider, voire inhiber ; on « court le risque d'une reproduction mécanique des formes littéraires ». Ce premier type d'activité suppose « l'évaluation et le contrôle des savoirs et des compétences », et « les textes lus sont des références en vue de la production d'un écrit ».²⁷ La deuxième, qu'il appelle *interactions combinées* est une autre démarche où « la langue est comprise non comme un objet figé destiné à être imité », elle suppose un dispositif de type *écriture/lecture/écriture/lecture*, dispositif plus élaboré, où la lecture et l'écriture se trouvent prises dans une situation de réciprocité des effets, et « se fonde sur l'engagement scriptural de l'élève pour progresser dans les lectures et pour s'assurer de l'incorporation progressive des notions littéraires et langagières²⁸. » La démarche *écriture/lecture/écriture/lecture* comme interaction continue entraîne « la mise en œuvre d'une

²⁴ T. Shanahan, *Reading and writing together: New perspectives for the classroom*, cité par Furzin Gazerani, « Fondements théoriques et empiriques de l'articulation lecture-écriture en langue maternelle et en langue seconde », in *European Scientific Journal*, december 2014 edition, vol 10, nr. 35, p. 31.

²⁵ Claudette Oriol-Boyer, « Lire-écrire ensemble : pour des pratiques d'écriture créatives », in revue *Résonances*, Lausanne, septembre 2001, p. 7

²⁶ Éliane Fijalkow, *L'enseignement de la lecture-écriture au cours préparatoire, entre tradition et innovation*, Paris, L'Harmattan, 2003, p. 6.

²⁷ *Idem*.

²⁸ François Le Goff, « Interaction lecture/écriture et enseignement de la littérature. Quelles articulations didactiques ? », La 11^e rencontre des chercheurs en didactique des littératures, Genève, mars 2010, p. 201.

problématisation conjointe de la lecture et de l'écriture²⁹. »

Toutes les démarches énoncées favorisent l'acquisition d'une bonne compétence linguistique et textuelle ; ce sont des démarches qu'on doit utiliser en classe de langues pour mettre à l'épreuve l'inconscient et y faire ressortir des créations spontanées. En effet, l'articulation lecture – écriture contribue aussi au développement d'une compétence culturelle, dont l'acquisition permette que les apprenants soient familiarisés avec des notions de théorie littéraire qui, autrement, pourraient être conçues comme ennuyeuses. À partir de l'étude des textes littéraires, on peut développer, d'une part, des exercices de discours critique et, d'autre part, des exercices d'écriture créative, ainsi la littérature devient un « pré-texte », un point de départ. L'étude des textes doit donner l'envie d'écrire d'autres textes, et réciproquement, ce désir et cette capacité d'écrire pour soi peuvent aider à une meilleure approche des textes, parce que lire peut aider à écrire, et écrire peut bien sûr faire lire.

Même si la littérature perd de plus en plus de terrain dans l'enseignement des langues aujourd'hui, lire des poèmes, des fragments de prose ou de théâtre, c'est réapprendre à lui accorder la place qu'elle mérite. La prédominance qu'il faut accorder aux textes littéraires reste pourtant un idéal pour le moment, les méthodes de FLE en sont munies de moins en moins. Il faut combler ce manque par l'ajout des fragments littéraires qui peuvent servir de support pour la création de textes. La pratique de l'écriture créative est un plaidoyer pour le retour au texte littéraire.

BIBLIOGRAPHIE

ALBERT, Marie-Claude, Marc Souchon, *Les textes littéraires en classe de langue*, Paris, Hachette Livre, 2000.

CLANCHÉ, Pierre, *L'enfant écrivain – génétique et symbolique du texte libre*, Paris, Editions du Centurion, Collection Padois, 1988.

DESMONS, Fabienne et al, *Enseigner le FLE. Pratiques de classe*, Éditions Belin, 2005.

DRESROSIERS, Rachel, *La créativité verbale chez les enfants*, Paris, Presses Universitaires de France, 1975.

ESTIENNE, Françoise, *Plaisir et langage. De la créativité à l'écoute, de l'écoute à la créativité*. Jeux de langage, précédés d'une réflexion sur la notion de rééducation du langage écrit, Editions Universitaires Jean-Pierre Delarge, 1980.

FIJALKOW, Éliane, *L'enseignement de la lecture-écriture au cours préparatoire, entre tradition et innovation*, Paris, L'Harmattan, 2003.

FURZIN, Gazerani, « Fondements théoriques et empiriques de l'articulation lecture-écriture en langue maternelle et en langue seconde », in *European Scientific Journal*, december 2014 edition vol 10, nr. 35, pp. 23-38.

LE GOFF, François, « Interaction lecture/écriture et enseignement de la littérature. Quelles articulations didactiques ? », La 11^e rencontre des chercheurs en didactique des littératures, Genève, mars 2010.

ORIOLE-BOYER, Claudette, « Lire-écrire ensemble : pour des pratiques d'écriture

²⁹ *Ibid*, p. 201.

créatives », in *Résonances*, Lausanne, septembre 2001, p. 6.

TAGLIANTE, Christine, *La classe de langue*, Paris, Nathan, 1999.

Cet article représente un fragment de l'ouvrage *L'écriture créative. Vers une réelle autonomie de l'apprenant* (2023), Editura Atelier Didactic, București



Le livre peut être acheté dans les librairies: Eminescu (București), Piața de carte (librerie online) și Librăria Kyralina (București).

<https://librariaeminescu.ro/culegeri-teste-si-metodici-pentru-elevi-si-profesori/lecriture-creative-vers-une-reelle-autonomie-de-lapprenant-p-343571>

<https://piatadecarte.net/produs/mihaela-bacali/lecriture-creative-vers-une-reelle-autonomie-de-lapprenant/>

<https://www.facebook.com/cititulnseamnacultura>

LES STADES DE DÉVELOPPEMENT EN FRANÇAIS LANGUE ÉTRANGÈRE

prof. **Raluca Elena COLȚUNEAC**
Colegiul Tehnic “Samuil Isopescu”, Suceava

L'analyse des productions des apprenants a montré que les éléments d'une langue sont acquis dans un certain ordre. Ces itinéraires acquisitionnels apparaissent dans le processus d'acquisition d'une langue étrangère chez les adultes et les adolescents « indépendamment de l'ordre dans lequel ces phénomènes sont enseignés ou quelle que soit la manière dont la langue est acquise, acquisition guidée ou non guidée »³⁰.

On peut déterminer le niveau de développement linguistique d'un apprenant à un moment donné en analysant ces itinéraires acquisitionnels. On groupe les phénomènes linguistiques qui caractérisent les itinéraires acquisitionnels en six stades développementaux : stade initial, stade post-initial, stade intermédiaire, stade avancé bas, stade avancé moyen et stade avancé élevé.

Au début du processus d'acquisition, l'apprenant ne fait pas la distinction entre les formes finies du présent (il parle, je vois, etc.) et les formes non-finies qui correspondent à l'infinitif ou au participe passé de la langue cible (*il parler, *je vu, etc.). Il y a un développement graduel vers la distinction entre les formes finies et les formes non-finies qui sont très fréquentes au début du processus d'acquisition. L'apprenant qui a atteint un niveau assez avancé distingue entre ces formes et les utilise en accord avec la langue cible. En ce qui concerne l'accord sujet-verbe, l'apprenant commence par distinguer entre la première et la deuxième personne du singulier des formes verbales et c'est seulement après qu'il réalise l'accord sujet-verbe à la première et à troisième personne du pluriel.

A. Thomas analyse la production des verbes en « -er » par des apprenants suédophones débutants en français langue étrangère. Son étude est centrée « plus particulièrement sur l'utilisation des formes du type *je parlE* »³¹. Une forme du type « je parlE » peut correspondre à « différentes formes verbales dans l'interlangue des apprenants : un infinitif -er, un participe passé -é, une 2e personne du pluriel -ez, ou encore une forme de l'imparfait -ais/ait/aient ».³²

L'analyse de la production des verbes en « -er » des apprenants suédophones montre une différence dans la production des verbes statiques et dynamiques. Les verbes statiques apparaissent fréquemment dans des contextes du présent tandis que ceux dynamiques sont plus fréquents dans des contextes du passé que du présent. Les verbes dynamiques marquent les contextes du présent dans un tiers des cas par des formes du type « je parlE ».

W. Klein et C. Perdue (1992) font le lien entre le développement de la morphologie verbale et la structuration des énoncés par l'apprenant. À partir de l'analyse d'un corpus,³³proposent trois stades de développement centrés sur la fonction du verbe dans l'organisation des énoncés : le stade NUO, « nominal utterance organisation » où les énoncés sont organisés sans verbe exprimé, le stade IUO, « infinite utterance organisation » où

³⁰ I. Bartning et S. Schlyter 2004 : 281.

³¹ A. Thomas 2005 : 35.

³² A. Thomas 2005 : 35.

³³ W. Klein et C. Perdue 1992 : 302.

l'organisation des énoncés est centrée sur un verbe non fléchi et le stade FUI, « finite utterance organisation » où le verbe est conjugué.

L'utilisation du verbe par l'apprenant débutant marque seulement le contenu lexical tandis que le contexte temporel est marqué par d'autres moyens, par exemple par des adverbes de temps, des prépositions ou encore par l'organisation discursive du récit. Même si l'apprenant ne distingue pas entre les formes finies et non-finies, l'utilisation du verbe au stade IUI lui permet d'exprimer des relations sémantico-temporelles. Ce stade a été également nommé « variété de base ». Selon I. Bartning (1997), à ce stade l'apprenant est « minimalement autonome du point de vue communicatif ». Le passage au stade FUI où le verbe est conjugué va permettre à l'apprenant d'exprimer des relations temporelles entre le temps des événements et celui de la narration d'une manière plus nuancée³⁴. Selon cette analyse, la fonction du verbe va d'un contenu lexical vers la structuration nuancée du discours.

I. Bartning (1997) affirme que le processus d'acquisition contient les étapes suivantes : le stade pré-basique, la variété de base, les stades post-basiques, le stade quasi-natif et la maîtrise de la langue cible. Le stade pré-basique se caractérise par une structuration nominale des énoncés. Les stades post-basiques contiennent les différents stades intermédiaires et la variante avancée. Les stades intermédiaires se caractérisent par le développement du lexique des classes fermées et par la mise en œuvre d'une morphologie idiosyncrasique et de la subordination. Le niveau quasi-natif se caractérise par la maîtrise du lexique et de la grammaire de la phrase, mais également par une organisation discursive non native et des intuitions qui divergent de celles des natives.

Selon C. Germain et H. Séguin, apprendre la grammaire d'une langue seconde « revient à tenter de maîtriser tout d'abord un certain type de description en vue d'en arriver à une intériorisation susceptible de faciliter un usage approprié de la langue ». L'intériorisation des connaissances grammaticales d'une langue seconde permet une utilisation adéquate de cette langue.

On distingue entre les règles d'usage et les règles d'emploi d'une langue. Les règles d'usage impliquent une maîtrise du système abstrait de la langue tandis que les règles d'emploi englobent la composante discursive. L'acquisition d'une langue suppose la capacité de comprendre et de produire des énoncés corrects du point de vue grammatical en se servant de la connaissance des règles d'usage ainsi que la production des énoncés appropriés à l'intention et à la situation de communication, grâce à la maîtrise des règles d'emploi.

BIBLIOGRAPHIE :

- BESSE, H et PORQUIER, R., *Grammaire et didactique des langues*, Paris, Hatier/Didier, 1991.
BARTNING, I., « L'apprenant dit avancé et son acquisition d'une langue étrangère », in *Acquisition et interaction en langues étrangères*, 9, 1997, p. 9-50.
BARTNING, I. et SCHLYTER, S., « Itinéraires acquisitionnels et stades de développement en français L2 », in *Journal of French Language Studies*, 14, 2004, p. 281-299.
GERMAN, C. et SÉGUIN, H., *Le point sur la grammaire*, Paris, Clé International, 1998.
KLEIN, W., *L'acquisition de langue étrangère*, Paris, Armand Colin, 1989.
THOMAS, A., « Formes ambiguës en -E : input et catégories sémantiques », in Granfeldt et Schlyter (Dir.), *Acquisition et production de la morphologie flexionnelle : Actes du Festival de la morphologie*, mars 2005 à Lund, 2005, (p.35-50).

³⁴ W. Klein 1989 : 145.

LA CIVILISATION FRANÇAISE DANS LE SIECLE DES NATIONS

Prof. **Corina CONȚESCU**,
Liceul Tehnologic „Clisura Dunării”, Moldova Nouă

Le XIX-ème siècle, varié, riche et contradictoire dans la surabondance des matières qui le caractérise, où les goûts nouveaux croisent la culture traditionnelle, où l'avenir se heurte souvent ou s'offre au regard du spécialiste dans une multiplicité de phénomènes qui rend difficile toute tentative de synthèse.

À la succession des systèmes politiques, aux changements intervenus dans la vie publique et quotidienne des Français, correspond un kaléidoscope de formes artistiques et littéraires, image relevante de cette société où elles ont pris naissance.

La France de la Restauration et de la monarchie de Juillet offre le tableau d'un pays extrêmement cloisonné où la circulation des biens matériels, de même que ceux de la pensée, se poursuit difficilement, les moyens de communication conditionnant non seulement l'économie mais aussi la vie intellectuelle, la diffusion des idées. En 1827 on construit la première ligne de chemin de fer avec traction à chevaux pour le transport du charbon et, une dizaine d'années plus tard, un train emmène pour la première fois des voyageurs de Paris à Saint-Germain. En effet, dans un pays essentiellement agricole, la percée industrielle se produit avec lenteur, déterminant pourtant des changements importants dans la structure économique ; la concentration s'accroît dans des centres de l'industrie textile, de l'extraction du charbon, de l'industrie métallurgique, proportionnellement au degré d'industrialisation de plus en plus poussée. On considère le début du Second Empire comme l'entrée de la France dans le club des grands pays industrialisés, véritable saut qualitatif, jalonnant déjà par ses réalisations rapides et spectaculaires la civilisation moderne. Chemins de fer, télégraphe, téléphone deviennent des conquêtes techniques essentielles pour le siècle, étroitement liées à la révolution financière et économique en cours. L'affairisme et les spéculations, le crédit et la bourse sont autant de leitmotifs de l'époque.

Le pays tout entier change de physionomie, l'industrialisation accélérant l'exode rural et la concentration urbaine ; en 1869, F. Lesseps perce le Canal de Suez ; Paris change complètement d'aspect et gagne un grand prestige sous le Second Empire, grâce aux travaux initiés par le préfet de la capitale, G. E. Haussmann.

Vers la fin du siècle, une bonne partie des découvertes et des inventions fondamentales étaient faites et les Français étalaient cette évidence avec orgueil aux Expositions, soulignant de manière manifeste le développement sans précédent de la France industrielle.

Le XIX-ème siècle, surtout dans sa deuxième moitié, va tirer tous les avantages des inventions et des découvertes accumulées par le progrès de la civilisation. Mathématiciens, physiciens, biologistes, savants de toutes les formations contribuent par leurs recherches à l'édification de la jeune société industrielle. En chimie et en physique on établit les lois fondamentales : L. J. Gay Lussac étudie la dilatation des gaz, C. L. Berthollet fait des recherches sur la composition des acides et participe à l'établissement d'une nomenclature chronique rationnelle, A. M. Ampère, physicien et mathématicien, met au point la théorie moléculaire des gaz et fonde l'électrodynamique. Vers la fin du siècle, le mathématicien Henri Poincaré s'intéresse à tous les domaines mathématiques et physiques connus à son époque, le chimiste

Marcelin Berthelot fait progresser la chimie organique. La fondation du Muséum d'Histoire Naturelle facilite les travaux en biologie et en zoologie. Les travaux paléontologiques de Georges Cuvier ouvrent la voie aux théories transformistes ; E. Geoffroy Saint-Hilaire, professeur de zoologie au Muséum, poursuit les recherches d'anatomie comparée, préparant les théories évolutionnistes de Charles Darwin ; son ouvrage, traduit en français en 1865, démontre que tout ce qui vit se transforme et évolue, en fonction du milieu, suivant les lois de la sélection naturelle. L'anatomie, la physiologie du corps humain deviennent des objets de recherche. Claude Bernard explique le rôle du déterminisme en physiologie et son œuvre exerce une influence profonde sur les romanciers et les critiques de la seconde moitié du siècle. Par ses travaux sur les microbes, sur l'antisepsie et sur l'immunisation, Louis Pasteur transforme la médecine et la pharmacie. Les applications pratiques de la science se succèdent avec une étonnante rapidité, de sorte que la fin du XIX-ème siècle s'enrichit de l'éclairage électrique, de la cinématographie inventée par les frères Lumière, de la radiotélégraphie, des premières matières plastiques, prémises de la civilisation du XX-ème siècle.

Pourtant le cheminement de la France vers l'époque moderne est un processus lent, souvent douloureux et qui n'est profitable qu'à des catégories sociales étroites de la population. La première Révolution française s'était donné pour tâche de renforcer et de rendre stable l'unité de la nation. Napoléon avait achevé de perfectionner ce mécanisme d'État ; la Restauration et la monarchie de Juillet ajoutèrent seulement une plus grande division du travail à l'intérieur de la société bourgeoise, créant de nouveaux groupes d'intérêts. Les alliances temporaires des ultras et des libéraux se firent et se défirent successivement, la bourgeoisie enrichie apportant volontiers son appui à tout régime dont la politique financière et économique lui était favorable. La direction des affaires était passée définitivement, après 1830, de l'aristocratie – laquelle ne jouissait plus guère que d'un prestige mondain – à la grande bourgeoisie d'affaires, liée au capitalisme industriel, commercial et bancaire, suivie de près par une bourgeoisie moyenne qui fournissait les cadres de l'opposition réformiste, soutenue à son tour par la petite bourgeoisie. Mais il y a surtout une France rurale des paysans, des petits et moyens propriétaires agricoles, héritiers des structures traditionnelles en place et une France du prolétariat urbain en voie de développement.

Trois grandes révolutions, deux républiques, deux restaurations, deux empires, d'innombrables soulèvements et révoltes – tel fut le bilan mouvementé de ce XIX-ème siècle et on peut constater que les vicissitudes politiques ne concernaient pas seulement les grands, mais pouvaient infléchir la destinée de chacun.

La Révolution française de 1789, premier grand bouleversement social, économique et politique de l'ère moderne, ouvre un nouveau chapitre de l'histoire de France, dont le peuple français fut la principale force sociale. La devise qu'il impose devient le mot d'ordre de la lutte pour l'affranchissement de toute exploitation et c'est grâce à la pression des masses populaires que ses revendications furent plus importantes que ne l'eut désiré la bourgeoisie.

C'est au nom des principes de la Révolution que Napoléon Bonaparte allait s'emparer du pouvoir ; d'abord consul par le coup d'État du 18 Brumaire 1799, ensuite consul à vie et sacré empereur en décembre 1804, il devient maître absolu de la France et fait la conquête de presque toute l'Europe. Ses victoires hanteront l'imagination du peuple et des écrivains français. Pourtant l'empire napoléonien allait s'effondrer avec éclat, conséquence objective de la fragilité d'un régime où les dernières libertés conquises par la Révolution avaient été supprimées, la France de la République étant ramenée progressivement à une monarchie absolue. C'est ce qui arrive par le retour des Bourbons au trône. Louis XVIII instaure une monarchie constitutionnelle, essayant de

réconcilier les acquis de la Révolution et de l'Empire avec la monarchie. Cette politique de conciliation relativement libérale va raviver l'agressivité des ultras, renforcée par l'avènement de Charles X. Le règne de Charles X fut marqué par un renforcement de la politique réactionnaire, provoquant un vif mécontentement des masses populaires.

Comme en 1789, le peuple se révolta et dressa des barricades les 27, 28, 29 juillet 1830, entraînant sous le drapeau tricolore les forces progressistes françaises. Mais les conquêtes de la révolution de 1830 furent anéanties par le régime de Louis-Philippe, lequel ne fit que remplacer la monarchie dite de droit divin des Bourbons par la monarchie dite bourgeoise des Orléans, inféodée à la grande finance et à la grande industrie ; cela explique les mesures énergiques prises par le gouvernement pour étouffer toute tentative révolutionnaire.

Les journées insurrectionnelles des 22, 23 et 24 février 1848 ont mis fin à la monarchie de Juillet, remplacée par la Deuxième République. Les premières mesures politiques ont inquiété les modérés et les conservateurs, lesquels groupés dans le Parti de l'Ordre ont réprimé brutalement la Révolution, pendant les journées insurrectionnelles du 23 au 26 juin 1848.

BIBLIOGRAPHIE :

ABRAHAM, Pierre, *Histoire littéraire de la France*, Paris, Éditions Sociales, 1980

L'UTILISATION DU DOCUMENT AUTHENTIQUE AUDIOVISUEL DANS LA CLASSE DE FLE AU COLLEGE. LA CHRONIQUE TV ET SON APPORT DANS LA COMPREHENSION ET L'EXPRESSION ORALES

Prof. Elena POSTINIUC
Scoala gimnaziala Mitoc, Botosani

La réussite scolaire des apprenants d'une langue étrangère intéresse sans doute tous les enseignants, car le succès de l'apprenant devient, dans une certaine manière, le nôtre. Il serait mieux, peut-être, d'essayer de définir ce que cette réussite signifie réellement ; malheureusement, cela se réduit dans la majorité des cas à la transmission des connaissances linguistiques que les programmes scolaires nous imposent et qui ne résistent pas longtemps dans la mémoire de l'apprenant. Et, dans le cas où celui-ci a une bonne capacité à retenir, il n'est pas garanti qu'il sache comment les employer dans la situation de communication réelle, au-delà du milieu scolaire. Or, la préoccupation principale des enseignants devrait être le développement des compétences de communication, qui leur seront utiles dans des situations de communication de la vie quotidienne dans un pays étranger, direction soutenue par le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues. Dans le contexte interculturel actuel, ce document postule que l'apprenant doit savoir comment transmettre des émotions et des sentiments mais aussi comprendre et tolérer les habitudes culturelles spécifiques aux autres cultures. L'étude d'une langue étrangère touche donc toutes les parties de la vie de l'apprenant. On ne se limite plus au savoir linguistique mais on accorde une grande importance aux autres habiletés qui mettent la langue en action et qui sont étroitement liées aux besoins et aux intérêts des apprenants. Comment faire pour prendre le meilleur des deux mondes ? Il faut situer l'apprenant dans une situation de communication authentique, l'accoutumer aux habitudes socioculturelles des natifs qui parlent la langue étrangère étudiée, tout en « cachant » le contenu linguistique (assez difficile et intimidant parfois) en lui donnant des formes qui attirent l'attention et l'implication dans le processus d'apprentissage. Pour faire cela, nous pensons que l'emploi des moyens audiovisuels authentiques dans la classe de FLE est bénéfique et peut améliorer la qualité de ce procès.

Dans le soutien de notre hypothèse, celui de vérifier si les moyens audiovisuels authentiques peuvent enrichir l'apprentissage du FLE, nous nous posons les mêmes questions que Catherine Fabre³⁵ se demandait dans sa recherche visant l'étude de l'allemand : est-il enfin le temps de reconnaître l'importance de la situation socioculturelle dans l'apprentissage d'une langue étrangère ? Peut-on sortir finalement de la tyrannie des méthodes dont nous, les enseignants, nous sentons à l'aise et commencer à employer des ressources spécifiques aux apprenants ? Est-il le temps de comprendre et d'accepter que l'apprentissage ne se limite plus à l'espace scolaire, qu'il est présent partout, dans des formes différentes et parfois difficile à contrôler mais qui peuvent être exploitées afin d'arriver à ce but final : la communication dans une langue étrangère ?

Certes, ce sujet n'est pas si nouveau dans les préoccupations des didacticiens. À partir de l'apparition de la méthodologie communicative, les pédagogues essaient d'établir si les documents audiovisuels authentiques peuvent être la voie vers le succès. Si des essais qui

³⁵ Fabre Catherine, *Apprendre l'allemand en regardant la télé*. In : Cahiers de l'APLIUT, volume 12, numéro 2, 1992, p. 6

impliquent les apprenants de lycée sont assez nombreux³⁶, ce qui démontre le fait qu'on ne peut plus nier le rôle que l'audiovisuel joue dans les préoccupations autonomes des jeunes, il n'est pas quand même claire dans quelle mesure cette stratégie influence l'enseignement du français au collège. Des expériences avec les documents authentiques télévisés ont eu lieu en Roumanie, VIF@X impliquant les lycées et les universités, donc l'influence du journal tv et de la chronique tv en particulier sur l'apprentissage du FLE au niveau du collège n'a pas été analysée.

Pour vérifier l'hypothèse selon laquelle le document authentique audiovisuel et plus particulièrement la chronique tv peut faciliter l'apprentissage de la compétence langagière et socioculturelle des apprenants de collège nous avons choisi deux classes : la VII^e (25 enfants) et l' VIII^e (21 enfants) classe qui étudient le français comme L1 et qui s'encadrent au niveau A2 selon la grille d'évaluation élaborée par le Cadre. Ils ont commencé l'apprentissage du FLE pendant l'école primaire avec une classe par semaine les premiers trois ans d'étude et avec deux classes de français par semaine à partir de la quatrième année. Nous avons choisi cet échantillon pour la vérification de notre hypothèse parce qu'il correspond du point de vue de l'âge et de leur formation au profil de l'apprenant qui possède les stratégies de décodage acquises en L1 et qui peut les transférer dans les situations d'apprentissage d'une langue étrangère. Nous avons suivi le modèle de V. Dospinescu (2002 : 242) qui affirmait en citant H. Besse que dans l'enseignement d'une langue il faut tenir compte du principe de la progression d'apprentissage, une progression qui n'est plus quantitative (représentée par le volume de connaissances lexicales ou grammaticales retenues par l'apprenant) mais situationnelle. Elle doit correspondre aux besoins, capacités et caractéristiques du public auquel on s'adresse.

Une autre raison pour laquelle nous avons choisi ces élèves est le fait qu'ils sont les représentants de la nouvelle réforme qui vise l'apprentissage en Roumanie commencée en 2013 et qui a mené vers la modification des programmes scolaires. Dans le contexte de cette nouvelle tendance d'organisation du processus d'apprentissage autour des besoins et intérêts des apprenants, ces apprenants sont caractérisés par l'éclectisme qui marque notre système d'enseignement en général et plus spécialement l'apprentissage d'une langue étrangère. Leur expérience formative hors du contexte scolaire leur permet de décoder les situations de communication présentées en langue étrangère. Donc, la télévision comme outil d'information ou de passe-temps ne leur est pas étrangère.

Pourquoi la chronique tv en tant qu'outil pédagogique ?

Nous avons choisi la chronique tv parmi toutes les formes d'émissions télévisées parce que nous considérons que cette forme inclut des éléments qui puissent susciter l'intérêt de

³⁶ Nous mentionnons comme les plus importants le programme *Jeune Téléspectateur Actif* (déroulé en France entre 1979 et 1982, dont le but était d'aider les jeunes à être plus actifs et critiques devant la TV et comportait aussi des stages de formation pour les enseignants) et la mission Média-Formation avec son groupe « Enfant et TV », apparue en 1981 et destiné à créer des supports pour les apprenants de l'école primaire et l'intégration de la télévision dans les ZEP. En ce qui concerne le dernier exemple, l'influence de la télévision sur les immigrants a été prouvée, ceux-ci étant un « élément essentiel de l'environnement socioculturel des enfants de ZEP et de leur famille », citation qui appartient à F. Sublet, dans son article *La télévision et les ZEP*, in *Pratiques*, n°37, 1983, p. 13.

En ce qui concerne l'utilisation de la télévision en tant qu'outil pédagogique en Roumanie, nous mentionnons le programme VIF@X, implémenté en novembre 1997 qui envisageait 60 établissements utilisateurs (dont 27 ont le statut de centre pilote) de 11 centres régionaux, coordonnés par le centre d'auto apprentissage de l'Université de Timișoara, dont les résultats sont favorables à l'introduction du document authentique télévisé dans une manière régulière dans la classe de FLE ; le coordinateur du programme énumère parmi les plus importants avantages la disponibilité des enseignants de s'adapter aux besoins éducatifs actuels, l'intérêt des apprenants pour ce support plus proche de leur expérience de vie, l'apport important dans la variété des supports scolaires qui, à l'époque, s'étaient résumés aux manuels traditionnels etc. (Minescu 2000 : 175-184)

l'apprenant de collègue. Étant caractérisée par I. Belghitar comme un nouveau genre télévisuel « née de la recombinaison de certains éléments médiatiques déjà existants et anciens, tels que l'article de journal, l'essai écrit et le documentaire » (Belghitar, 2018 : 95), la chronique tv est plus dynamique que le journal télévisé dans la manière de présenter les informations. C. Berrou précise le fait que, par ses trois éléments représentatifs (la transmission de renseignements, le divertissement et la subjectivité) et par la multitude de ses sujets, la chronique tv est capable d'arriver plus rapidement à ses téléspectateurs. Elle éprouve une autre qualité qui, en effet, favorise l'apprentissage d'une langue, à savoir la capacité de provoquer l'analyse et la réflexion sur le sujet traité : « Qui dit chronique dit souvent « réflexion ». Et la réflexion, c'est un regard sur le monde. Et un regard sur le monde, c'est personnel » (Berrou, 2013 : 9), des traits que les enseignants s'efforcent de développer dans l'attitude des apprenants actifs.

Dans l'organisation du processus d'apprentissage pour les deux classes impliquées dans l'expérience, nous avons suivi la voie des méthodologues CRAPEL qui séparent la compréhension d'un document authentique de l'expression orale basée sur ce document et qui encouragent l'emploi des documents authentiques même pour les débutants, en vue de débloquent leur capacité de compréhension d'une situation de communication réelle, sans attendre que l'apprenant développe simultanément la capacité de s'exprimer. Pendant l'année scolaire 2019-2020, nous avons proposé deux fois par mois des chroniques tv pendant la classe de FLE comme support pédagogique surtout pour les thèmes socioculturels et lexicaux.

En ce qui concerne les types de chronique employés, celles-ci traitent des thèmes divers et proviennent de différentes chaînes télévisées. Elles promeuvent l'égalité des chances et la non-discrimination (*Les Terriennes, Tout Bo*), des habitudes socioculturelles des jeunes Français (*Tout Bo, La Quotidienne*) et des francophones d'autres régions (*Destination francophonie, Le Mémo* et *Les haut-parleurs* pour les francophones d'Afrique, *Chronique jeunes actifs* pour l'espace francophone canadien) ou les dangers auxquels on doit faire attention quand on emploie les nouvelles technologies (*Les chroniques de Tinternet&cie, La Matinale LCI : Chronique*). Outre ces sujets, les documents offrent des renseignements scientifiques (*Les chroniques de la science*), sportives (*Le Mémo, Chronique jeunes actifs*) et culturelles (*Geopolitis*). Pour stimuler la participation active des apprenants et pour les faire surpasser la peur de la prise de parole, nous avons proposé premièrement des chroniques qui traitent les sujets avec lesquels ils sont habitués comme le sport, la nouvelle technologie et les loisirs des jeunes. Un autre élément qui fonctionne de la même manière est l'emploi des documents qui mentionnent des noms propres des personnes publiques ou des lieux célèbres. Contrairement aux opinions qui caractérisent la présence des noms propres comme une difficulté de décodage³⁷, pour nos apprenants le fait de reconnaître des personnalités de la vie socioculturelle ou politique ou des symboles culturels internationaux réussit à fonctionner comme un ancre qui leur attirent l'attention et les déterminent de suivre plus activement la situation que s'ils n'identifient pas dès le début des indices sur le thème du discours. En plus, ce procédé assure l'implication des apprenants de niveau plus faible qui d'habitude n'ont pas du courage à s'impliquer dans l'exploitation d'un document audiovisuel authentique.

La chronique et la compréhension orale

En vue de vérifier si la chronique tv améliore la compréhension orale des apprenants, notre démarche débute par le modèle généralement accepté qui vise premièrement une approche globale du document afin d'assurer le repérage de la situation de communication. Donc, après un premier visionnement, les apprenants ont été encouragés d'identifier les éléments spécifiques à la

³⁷Verreman A, 1995 : 18.

compréhension globale, en leur permettant de repérer des détails qui appartiennent aussi au contexte non-linguistique. Notre rôle a été réduit à celui d'observateur, qui note les idées sur le tableau. De cette manière, nous avons permis aux apprenants d'exercer l'autonomie et de soutenir leur propre point de vue. La validation de la réponse n'étant pas dans cette étape un attribut de l'enseignant, l'interaction en grand groupe assure la validation de la compréhension personnelle. Généralement, l'étape de compréhension globale des documents vise des détails sur le cadre spatio-temporel de la situation, sur le nombre des personnages et leur qualité, les indices posturo-mimico-gestuels qu'ils éprouvent. Au début, la majorité des apprenants ont éprouvé des difficultés plutôt de verbalisation que de compréhension globale proprement-dite ; l'attitude presque générale de *je n'ai rien compris* (provoquée premièrement par l'accent des personnages dans le cas des francophones d'Afrique ou du Canada et du débit verbal des Français) a été doublée par la peur de l'erreur et ont affecté les apprenants de tout niveau. Ce que nous avons constaté pendant l'étape de compréhension globale est le fait que, contrairement aux autres types de produits télévisés, la bicanalité de l'information offerte par la chronique tv a favorisé la compréhension orale et le dépassement de la peur de s'exprimer. Nous pouvons constater que, par sa structure, la chronique tv s'est avérée bénéfique pour le développement de la compréhension orale. Prenons comme exemple le cas de la chronique *La Matinale LCI* et du document *Écrans : des solutions pour aider les enfants*. Même si le débit verbal est rapide, les apprenants ont réussi à comprendre le rôle de la pochette Pozzz en regardant le support visuel qui se déroulait simultanément avec la conversation entre le présentateur et ses invités. De cette manière, la chronique transforme une difficulté de décodage dans un avantage pour la compréhension orale. Le côté visuel des chroniques employées actualise les références mentales des apprenants. Il est chargé d'images qui sont propres à la nouvelle technologie employée par les apprenants et avec des icônes ou pictogrammes qui renvoient à un contexte qui leur est très connu dans leur expérience télévisuelle en langue maternelle, facilitant ainsi la compréhension du message oral.

La deuxième étape dans la compréhension orale d'une chronique est la compréhension détaillée et la formulation des premières hypothèses. Une fois établi le cadre de la situation de communication, les apprenants peuvent passer au repérage des mots qui peuvent donner des indices sur le contenu du discours (Tagliante, 1994 : 76). Étant donné le niveau plus complexe de compréhension, nous avons considéré nécessaire d'introduire un support écrit, pour rendre l'apprenant plus actif et conscient de l'écoute et implicitement du décodage. Nous avons réalisé des exercices dont la difficulté est montante, justement pour nous assurer que les apprenants de tout niveau auront la possibilité de comprendre le message et de formuler leur propre hypothèse sur le document. Les éléments identifiés après un deuxième visionnage dans l'étape de compréhension détaillée tiennent au thème que nous voulons exploiter. Pour ne pas tomber dans l'erreur de « chasser » à tout prix la compétence linguistique, nous avons insisté sur le repérage des éléments socioculturels présents dans les chroniques. Cela a l'avantage de permettre aux apprenants de reformuler leurs hypothèses initiales sans risquer de qualifier leur invalidation comme une erreur de compréhension. Le caractère différent des traits socioculturels identifiés dans les chroniques fonctionne comme un nouveau déclencheur de la participation active et de réception attentive du message illustré. Les chroniques de *Destination francophonie* (diffusées sur la chaîne TV5 Monde à laquelle les apprenants ont accès aussi chez eux) et de *La quotidienne* diffusées sur France 5 ont attiré le plus l'attention des apprenants. Le fait qu'ils peuvent faire une comparaison entre les habitudes alimentaires du petit déjeuner illustrées dans le document *Les petits déjeuners autour du monde* et de leurs propres habitudes favorise la

compréhension orale. Abordés dans le moment approprié, ces thèmes actualisent le vocabulaire déjà connu et constituent une modalité de l'enrichir avec des termes nouveaux, le côté visuel jouant un rôle important par le fait qu'il facilite la mémorisation et la simplifie, en la sortant du domaine de l'abstrait. Par leur âge et expérience de l'école, nos élèves ont la capacité de comprendre des termes abstraits mais, par le biais de cette expérience, nous avons constaté une amélioration dans la compréhension du lexique appartenant à des divers domaines comme le monde du travail, la protection de l'environnement ou des modalités de vivre sain. L'aide apportée par la chronique est notable dans cette perspective, elle réussissant d'illustrer la langue en action.

La chronique et la production orale

La première forme de production orale que nous avons demandée à nos apprenants à été la mise en commun des éléments qu'ils ont retenu du visionnage de la chronique. Les premières réponses ont été toujours caractérisées par l'hésitation, la peur de l'erreur et par la difficulté de faire appel à la langue cible au détriment de la langue maternelle, par crainte de ne se faire pas compris. La réalisation de cette étape en grand-groupe, avec peu d'implication de la part de l'enseignant leur a permis de franchir la peur d'échec et de formuler leurs propres observations et opinions concernant la situation de communication regardée. En gardant cette première intervention au niveau de la compréhension globale, avec des demandes facilement repérables dans le document, cela rendra l'apprenant capable de mobiliser les structures linguistiques dont il dispose et même de les enrichir par la confrontation de ses hypothèses avec celles de ses camarades. Le fait que la chronique tv jouit d'une double transmission du message améliore non seulement la compréhension orale, mais aussi la production orale. Selon G. Jacquinet, l'image télévisée facilite la production des énoncés « qui sont alors autant de réalisations différentes du rapport du discours au réel » (Jacquinet, 1974 : 79). En prenant l'exemple de la chronique *Le Mémo, Rails Foot Academy*, les apprenants ont réussi à identifier et à énoncer les caractéristiques de la pratique du football féminin au Cameroun et ont fait une comparaison avec les conditions de pratique du même sport dans leur culture.

Un autre exemple de facilitation de la production orale à l'aide d'une chronique l'offre les chroniques culinaires de *La Quotidienne*. La comparaison des habitudes culinaires de plusieurs pays a facilité la prise de parole des apprenants, chacun d'entre eux identifiant un petit déjeuner préféré/détesté et argumentant leur choix. L'exploitation de ces chroniques fonctionne aussi comme exemple pour l'amélioration de la production orale par le biais du jeu de rôle. Toujours en équipe (pour ne pas inhiber leur implication), les apprenants ont facilement participé aux activités et jeux éducatifs qui ont travaillé la capacité de réagir dans des situations qui puissent se passer dans la vie réelle (des jeux de rôle sur des thèmes comme le refus des parents de donner leur accord pour participer à une compétition sportive à cause de certains stéréotypes, convaincre les parents de permettre l'utilisation du portable pendant toute la journée, comment se débrouiller pendant un entretien d'embauche, jouant le rôle d'embauteur ou de candidat). Ils ont été aussi réceptifs aux tâches telles que l'habileté de créer une nouvelle recette ou de prendre une interview à une vedette impliquée dans la politique. Chaque activité a été proposée en respectant la progression du niveau de compréhension du document et les capacités des apprenants (non seulement linguistiques, mais aussi de savoir-faire ou d'autres qui faciliteront l'accomplissement de la tâche). Si l'on parle des activités de production langagière, nous avons constaté le fait que la chronique a facilité l'actualisation du lexique nécessaire pour l'accomplissement de la tâche proposée. *Les Chroniques de Tinternet&cie*, riches en termes appartenant à la nouvelle technologie, ont permis beaucoup de simulations et de jeux de rôle qui

ont actualisé le vocabulaire dans une manière plus attirante. *Tik-Tok : des recruteurs sur les réseaux* a permis par exemple l'actualisation du lexique du monde du travail ; après l'exploitation de la chronique, les apprenants ont réalisé un entretien d'embauche, où ils devaient convaincre un recruteur du fait qu'ils sont les meilleurs dans le domaine d'activité pour lequel ils postulent. Pour leur assurer l'autonomie, dans le choix du domaine nous avons utilisé une roue de la chance avec des dénominations des métiers, ce qui a assuré la participation active des apprenants et aussi une attitude amusante et relâchée pendant l'activité.

Conclusion et résultats

Après la période déroulement de l'expérience (deux chroniques par mois, en commençant du mois d'octobre et jusqu'au mois de juin) nous avons constaté que les apprenants ont été plus attentifs aux éléments socioculturels dans le cas de leur présentation sous la forme d'un document audiovisuel ; l'image a apporté la culture des personnages francophones de plusieurs continents dans la salle de classe dans une manière plus attractive. L'accent des personnages, les habitudes quotidiennes différentes de celles des apprenants, les difficultés rencontrées ou les modalités culturelles propres pour passer le temps libre ont suscité l'intérêt et ont beaucoup élargi l'horizon de compréhension et de tolérance. De ce point de vue, nous pouvons sans doute affirmer que les apprenants ont réagi positivement à la transmission audiovisuelle authentique du contenu socioculturel francophone et qu'ils ont enregistré du progrès dans la capacité de réception et de compréhension de celui-ci.

Même si l'on parle des apprenants de collège qui, d'après la grille CECRL, s'encadrent au niveau A2, les deux classes se remarquent par un collectif hétérogène aussi du point de vue de la maîtrise du français conformément au niveau demandé par leur âge, comme du point de vue de l'intérêt pour la langue et la culture françaises. En prenant en considération ces traits, nous avons remarqué le fait que le développement des compétences à communiquer en FLE par l'utilisation de la chronique tv en dépend. Si le cas de la composante socioculturelle est clair, les résultats de la recherche diffèrent pour le développement des compétences de production et de compréhension. La plus avantagee par l'emploi de la chronique est la compétence de compréhension orale. Sa bicanalité de la transmission du message (image et parole) à côté de l'habileté de l'enseignant de proposer un document qui s'encadre dans les besoins des apprenants et qui puisse faire appel à leur expérience de vie facilite le décodage du message. En respectant le principe de la progression et en étant conscients du fait que la compréhension orale d'un document audiovisuel authentique ne signifie pas compréhension totale du discours, nous avons constaté que nos apprenants ont fait des progrès dans l'étape de compréhension globale (l'identification du cadre spatio-temporel, des personnages, du thème général) mais aussi de compréhension détaillée (relations entre les personnages, points de vue, lexique spécifique). Un autre bénéfice remarqué a été le développement de l'autonomie des apprenants et de l'interaction collective dans la classe, la validation réciproque des hypothèses sans toujours atteindre la validation de la part de l'enseignant faisant le passage vers l'autre catégorie avantagee par l'emploi de la chronique, la production orale. Nous avons observé le fait que la chronique tv a facilité la prise de parole des enfants si les activités proposées ont été surtout collectives, ludiques, sur des sujets connus et avec des objectifs qui favorisent plusieurs aptitudes. Le côté socioculturel des chroniques a fonctionné comme un facteur motivant de la production orale, la comparaison de leur propre culture avec celle illustrée, l'empathie et l'identification des solutions propres pour les situations présentées ont représenté des apports à la capacité de prendre la parole sur un sujet identifié dans un document audiovisuel. La modalité d'encourager la production orale a été l'appel aux tâches interdisciplinaires, aux jeux de rôle et aux

simulations, la plupart étant en équipe, pour encourager la collaboration entre les apprenants de différents niveaux de maîtrise de la langue et la valorisation d'autres habiletés qui puissent représenter un apport pour le côté créatif de la tâche. L'interactivité des tâches, leur ressemblance aux situations rencontrées dans la vie réelle et la capacité d'y employer l'expérience de vie des apprenants a conduit vers l'amélioration de la capacité de production orale et vers le dépassement de la peur de parler en langue étrangère. Outre cela, l'emploi de la chronique tv peut former une attitude positive vers les relations socioculturelles entre les représentants de plusieurs cultures, développer l'autonomie des apprenants et leur transmettre des habitudes nécessaires dans le monde du mass-média, déjà indispensable pour la nouvelle génération.

BIBLIOGRAPHIE :

1. Belghitar, Imene, *L'exploitation de la plateforme télévisuelle dans les activités de la compréhension orale : le cas des étudiants de la première année de la licence de français*, Université d'Oran 2 Mohamed Ben Ahmed, 2018 ;
2. Berrou, Christine, *Écrire une chronique. Presse, radio, télé, web*, Paris, Eyrolles, 2013 ;
3. Dospinescu, Vasile, *Didactique des langues (tradition et modernité) et ... Analyse critique et manuels*, Iași, Junimea, 2002 ;
4. Fabre, Catherine, *Apprendre l'allemand en regardant la télé*, In : « Cahiers de l'APLIUT », volume 12, numéro 2, Spécial Vidéo, 1992, pp. 6-14 ;
5. Jacquinet, Geneviève, *Image et langage, ou comment ne pas parler avec des images*. In: « Langue française », numéro 24, Audiovisuel et enseignement du français, 1974, pp. 75-92 ;
6. Minescu, Ilie, *Enseigner/Apprendre la francophonie avec VIF@X*, In : « Dialogues Francophones », numéro 5-6, 2000, pp. 175-184 ;
7. Sublet, Françoise, *La télévision et les Z.E.P.*, In : « Pratiques : linguistique, littérature, didactique », numéro 37, La télé à l'école, 1983, pp. 13-30 ;
8. Tagliante, Christine, *La classe de langue*, Paris, CLE International, 1994 ;
9. Verreman, Alain, *La TV en cours de langue : des compétences particulières à développer*, In : « Cahiers de l'APLIUT », volume 15, numéro 2, Spécial Germanistes (II), 1995, pp. 11-28.

Les auteurs

BACALI MIHAELA est professeur de langue française au lycée bilingue École Centrale, professeur associé à la Faculté de Langues Étrangères de Bucarest et chercheur associé au cadre de CEREFREA. Après le premier doctorat consacré au poète et philosophe Lucian Blaga, elle publie *Lucian Blaga în contextul literar și cultural al revistei Gândirea* et *Amiciții și inimiții* (Ars Docendi, 2014). À partir de 2018, après un second doctorat, elle se consacre au travail d'éditeur et de rééditeur de l'œuvre en prose d'une écrivaine francophone roumaine presque inconnue, Mărgărita (Marguerite) Miller-Verghy (1865-1953), une des premières écrivaines roumaines bilingue dont elle fait publier ses trois romans les plus importants : *Theano*, édition bilingue (Editura Muzeul Literaturii, 2018), *Blandina* (Editura Muzeul Literaturii, 2020), *Une âme s'ouvre à la vie. Blandine*, version en français (Editura Universității București, 2020) et *Cealaltă lumină* (Editura Muzeul Literaturii, 2020). L'objectif principal de son projet de recherche est celui de récupérer la mémoire de cette écrivaine, de rétablir la place qu'elle mérite dans l'histoire littéraire roumaine et universelle et dans la galerie des écrivaines francophones. Le dernier ouvrage, *L'écriture créative. Vers une réelle autonomie de l'apprenant* (2023), publié par Editura Atelier Didactic, București, témoigne de ses préoccupations liées à la didactique et principalement à la créativité.

BRAESCU VIRGINIA-SMARANDIȚA est enseignante de français depuis 28 ans. Passionnée par l'éducation, la lecture, les voyages, le développement personnel et professionnel. Son défi pédagogique ? Que les élèves découvrent le plaisir d'apprendre. <https://virginiabraescu.net/> , Email : virginiabraescu72@gmail.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

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

COSTACHE OANA-ROXANA est docteur en Lettres, domaine Terminologie, Université de Craiova. Je suis licenciée en Lettres à l'Université « Babeș Bolyai » Cluj-Napoca. Je suis enseignante depuis plus de 11 ans. Je suis prof de FLE, Ambassadeur Erasmus+ Roumanie. Je

suis coordonateur et membre des projets *eTwinning*. J'ai créé aussi un concours municipale interdisciplinaire qui inclut la langue française, *La slow fashion sur le podium*. Je suis formateur national pour le programme *A doua șansă în învățământ*. Je suis une personne ambitieuse, créative, dévouée. J'aime mon emploi et chaque cours de français est un nouveau défi.

HETRIUC CRISTINA, enseignante de français au Collège National « Mihai Eminescu » de Suceava. Titulaire d'un DEA en « Études Culturelles Françaises » à l'Université de Bucarest, titulaire d'un doctorat en traductologie « La composante multiculturelle dans l'œuvre de Panaït Istrati : traduction, autotraduction, réécriture » à l'Université de Suceava. Elle est responsable du volume « Panaït Istrati sous le signe de la relecture », publié avec le soutien de l'AUF et elle fait partie du comité de rédaction de la revue *Atelier de traduction* ; stan_m_c@yahoo.com

MARINCA MIHAIELA, enseignante de français au Lycée Théorique „Ion Luca” de Vatra Dornei, Suceava, avec 25 années d'expérience, le grade didactique I. Adresse électronique : marincamhl@yahoo.com

MELISCH DANIELA-IRINA, enseignante de français à Colegiul National „Mihai Eminescu” de Suceava. Elle est titulaire d'un DEA en « Sémiotique du langage dans les médias et la publicité » et d'un doctorat ayant le thème « Le conte savant – réécritures modernes ». Elle a écrit des articles sur l'argot des étudiants, sur l'imaginaire iconotextuel de la publicité et sur la réécriture. Elle est Présidente de l'ARPF – Succursale de Suceava et elle s'occupe de la rédaction de la revue des enseignants de français « Enseigner.fle ». irinalulciuc@yahoo.fr

MUREA IOANA. Je suis professeur de français au Collège Économique de Suceava. J'ai participé aux stages didactiques en France en 2008, 2010 et 2011. Je suis responsable avec l'activité didactique en français au niveau des lycées du département de Suceava. Je participe avec mes élèves aux activités en français pour les motiver à apprendre cette langue.

POSTINIUC ELENA AURELIA enseigne le français langue étrangère depuis neuf ans aux élèves d'école primaire et de collège du village Mitoc, département Botoșani. J'ai fait mes études de licence à l'Université « Ștefan cel Mare » Suceava (2010-2013), Faculté de Lettres, spécialisation Langue française-Langue allemande, et aussi le Master « Théorie et pratique de la traduction- langue française » (2016-2018). Publications :

1. BENGESCO, Georges, *Bibliographie franco-roumaine, depuis le commencement du XIXe siècle jusqu'à nos jours*, Editura Demiurg, Iași, 2017 (colaborare la traducerea Prefețelor) - Index ISBN - 978-973-152-356 ;

2. HAIȘAN, Daniela (coord.), *La doulou / Durerea*, Editura Universității „Ștefan cel Mare” Suceava, 2018,- Index ISBN- 978-973-666-539-4.

mon adresse : elena_sfichi13@yahoo.com

SAMSON IULIA est licenciée es lettres de la Faculté des Lettres de l'Université „Stefan cel Mare” de Suceava, en roumain- français (1997), licenciée es lettres de la Faculté des Lettres de l'Université « Babeş Bolyai » de Cluj-Napoca, en anglais (2007), titulaire d'un DEA en « *Sémiotique du langage dans les médias et la publicité* » (2002), titulaire d'une Diplôme d'études supérieures de spécialisation en « *Gestion de l'éducation* », Université «Stefan cel Mare» de Suceava. Elle a obtenu le 1er degré en enseignement, en 2007, avec l'ouvrage « *L'Alsace – un modèle de cohabitation interculturelle et ethnique – (pour préparer nos élèves à vivre l'Europe)* ». Professeur titulaire de français-anglais à l'Ecole Oniceni et directeur de l'école pendant 5 ans, elle a participé à 2 stages de perfectionnement Comenius: « *Stage d'observation de l'enseignement général, technique sur le territoire rurale en Aquitaine et perfectionnement en langue française* » – Alliance Française Bordeaux Aquitaine, Bordeaux, France, octobre 2010, « *Formation continuée pour professeurs de français*» - Université de Liège, Institut Supérieur des Langues Vivantes, Liège, Belgique, aout 2013, à 2 visites d'étude: « *Prévention des conduites addictives au milieu scolaire* » - Mission Interministérielle de Lutte contre les Drogues et les Toxicomanies – Paris, France, octobre 2009, « *Les pratiques innovantes dans l'usage des TICE au service des apprentissages*» - Direction des services départementaux de l'éducation nationale- Bobigny, Paris, France, décembre 2013, à un cours de formation continuée au niveau international organisé par le Ministère de l'Education et CEPEC International Lyon, en avril 2013. L'adresse mél: iuliasamson@yahoo.fr

TODOR CORNELIA est enseignante de français au Collège National « Lucian Blaga » de Sebes, Alba. Elle est licenciée ès lettres de la Faculté des Lettres de l'Université Babeş- Bolyai, Cluj-Napoca. Elle a écrit des articles sur l'utilisation des numériques, des instruments web 2.0 et sur le rôle des projets eTwinning dans l'apprentissage du FLÉ. corneliaradutodor@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.24, envoyez vos articles à l'adresse électronique :

irinalulciuc@yahoo.fr