

**REVUE DES PROFESSEURS DE FLE**

# **ENSEIGNER.FLE**



11<sup>e</sup> année

no. 15

2017

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

**COMITÉ DE RÉDACTION:**

Prof. Constantin TIRON

*Inspectoratul Școlar Județean Suceava*

Prof. Bianca-Elena GVINDA

*Colegiul Tehnic de Industrie Alimentară, Suceava*

Prof. Briana BELCIUG

*Liceul Tehnologic „Iorgu Varnav Liteanu”, Liteni*

Prof. Elena VISOVAN

*Liceul Tehnologic "Nicanor Moroșan" Pîrteștii de Jos*

**2017 © Enseigner.fle**

**Revue des professeurs de FLE no.15, février 2017**

**ISSN : 1843 – 7621**

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

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

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

# ENSEIGNER.FLE

Revue des professeurs de FLE

Suceava, 2017

## SOMMAIRE

### I. STRATÉGIES DE CLASSE

**Adelita ANOCA**, *Enseigner le FLE selon une approche communic'ationnelle* // p.5

**Rodica CORDUNEANU**, *Bienvenue en France – projet didactique* // p.12

**Oana Lucia FODOR, Mihaela PÎNZARIU**, *Moi, je comprends les langues voisines – projet didactique* // p.21

**Nina NEDELCU**, *La Francophonie - projet d'activité didactique :* // p.31

**Raluca MARTINESCU**, *Travailler et évaluer la compréhension orale* // p.35

**Claudia PANCHIOSU**, *L'utilisation des documents authentiques en classe de FLE* // p.39

**Liliana RADULESCU**, *Pour ou contre la musique techno ? - projet d'activité didactique* // p.48

### II. EXPÉRIENCES PÉDAGOGIQUES

**Silvia BALȚĂ**, *Compte-rendu de la formation internationale « la classe à paroles »* // p.52

**Rodica P. CALOTĂ**, *Essais-yons sur la paix ! - Concours International d'Essai pour la Jeunesse* // p.57

**Mihaela CUCIUREANU**, *Stage de formation « évaluation des compétences des apprenants ; de la définition des objectifs aux activités de remédiation » témoignage de stagiaire* // p.70

### III. ÉTUDES THÉORIQUES

**Margareta BINEAȚĂ**, *Les jeux de vocabulaire* // p.73

**Loredana-Elena GAȘPAR**, *Enseigner le français avec la télévision* // p.78

**Florin-Gabriel LINCA**, *La vidéo et son exploitation en classe de FLE* // p.81

**Denisa MARCU**, *le français – une langue qui change : l'argot français, le verlan et le langage des textos* // p.84

**Doina MEDREA**, *Quelques connexions littéraires, philosophiques, historiques et religieuses dans les œuvres de Michel Tournier* // p.92

**Anca NASTASĂ**, *L'enseignement de la grammaire dans la vision du cadre européen commun de référence pour les langues* // p.100

**Elena PAȘCOVICI**, *L'espace ouvert chez Antoine de Saint-Exupéry* // p.102

**Dana STAVROSITU**, *La France et la construction européenne au XX<sup>e</sup> siècle* // p.105

**Raluca ZAMFIRESCU**, *La pratique théâtrale : exploiter les documents authentiques en cours de théâtre* // p.111

**Les auteurs** // p.114

**Des précisions concernant la rédaction** // p.118

# STRATÉGIES DE CLASSE

## ENSEIGNER LE FLE SELON UNE APPROCHE COMMUNIC'ACTIONNELLE

prof. **Adelita ANOCA**  
Școala Gimnazială „Romul Ladea”, Oravița

<b>Compréhension orale</b>	<b>Suivre une conversation ; Suivre les points principaux d'une conversation</b> (peut comprendre l'essentiel de nombreuses interventions sur l'actualité ou sur des sujets qui l'intéressent à titre personnel ou professionnel)
<b>Compréhension écrite</b>	<b>Comprendre tout type d'écrits quotidiens (article) ;</b> (peut comprendre tout type de texte rédigé dans une langue courante ou relative à son travail)
<b>Production orale</b>	<b>Exprimer une opinion ; donner un conseil</b> (peut s'exprimer afin de raconter ses buts ; peut brièvement donner les raisons et explications de ses opinions ou projets)
<b>Production écrite</b>	<b>Écrire la description d'un événement ; Écrire un menu/un dépliant</b> (exposer, insister, mettre en relief, justifier un point de vue; conseiller, suggérer)
<b>Interaction orale</b>	<b>S'exprimer sur des sujets abstraits ou culturels ; Discuter pour trouver une solution ; Inviter les autres à donner leur point de vue ; Émettre ou solliciter un point de vue personnel ; Poser des questions sur un problème</b> (peut prendre part sans préparation à une conversation sur des sujets qui concernent la vie quotidienne)

**Fonctions langagières :** exprimer son opinion ; exprimer l'accord/le désaccord; donner un conseil ; poser des questions / répondre à des questions ; faire des hypothèses ; proposer qqch. à qqn.

**Linguistiques :**

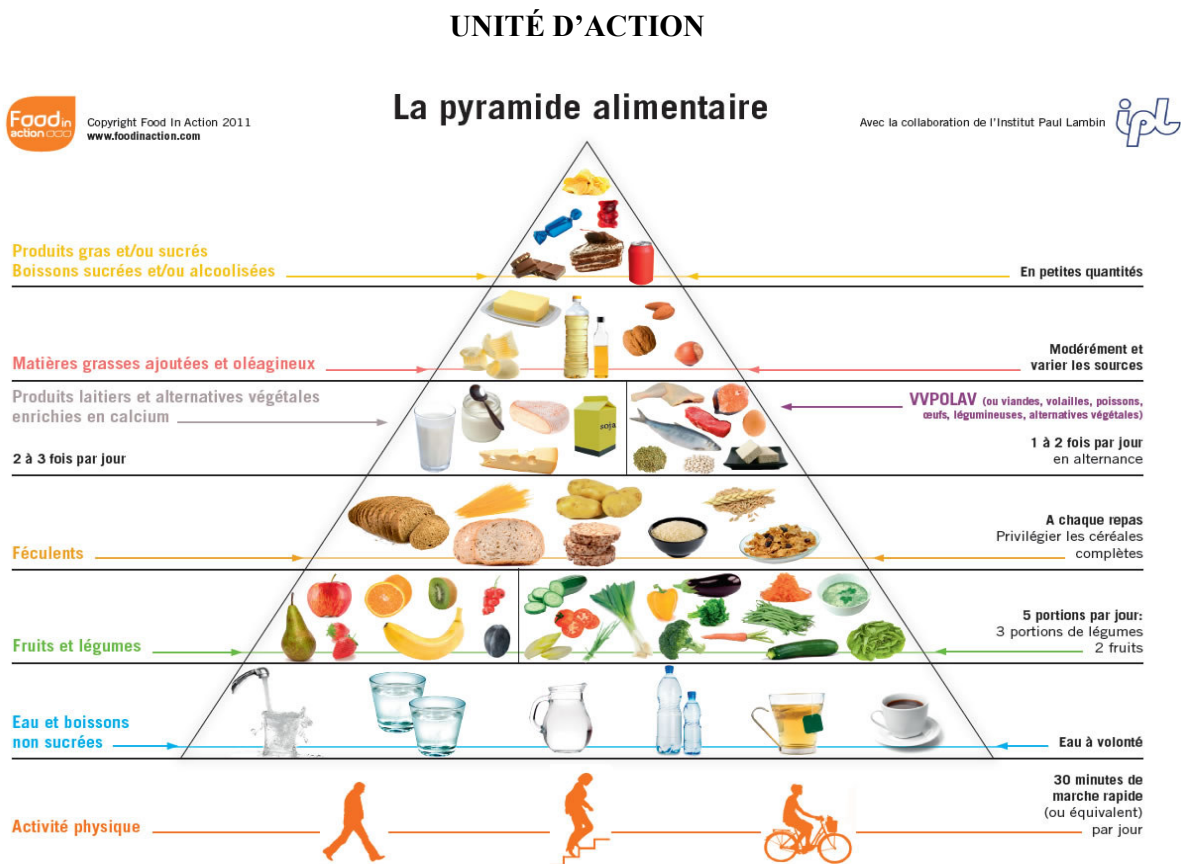
- a. V. / les champs lexicaux: la gastronomie; l'opinion; l'accord/le désaccord, donner des conseils, les homonymes, les paronymes, expressions idiomatiques.
- b. PH. / les sons /ɛ/, /ã/, /ɔ/
- c. G. / faire la différence entre les adverbes de manière et les noms qui finissent en -ment; l'emploi de l'infinitif.

**Documents**

- A. Enregistrement : 1. Document audio&vidéo proposé par l'association Française des Diabétiques - Conversation: *Comment savoir équilibrer ses repas pour les diabétiques?* (link: <https://www.youtube.com/watch?v=OMJ5OBaT8J0>)

## B. Écrits :

- Article publié dans la revue *Elle à table: Comment adopter une alimentation équilibrée?* (link: <http://www.elle.fr/Elle-a-Table/Les-dossiers-de-la-redaction/News-de-la-redaction/Comment-adopter-une-alimentation-equilibre-2915986>)
- Recette de cuisine: [www.recette-pour-diabétique.com](http://www.recette-pour-diabétique.com)



**GASTRONOMIE:** B1+B2

**TITRE:** LA FÊTE DE L'AUTOMNE

**TÂCHE:** ÉTABLIR UN MENU POUR LES ENFANTS QUI PARTICIPENT À LA FÊTE D'AUTOMNE

**MISSION:** Tu as une entreprise spécialisée en catering et le directeur d'un Centre de Jour pour Enfants te demande de leur dresser un menu équilibré pour la Fête de l'Automne, tout en respectant leurs besoins.

### N'oublie pas que :

- Les enfants sont diabétiques.
- Ils ont de 7 à 12 ans.
- Le règlement du Centre doit être respecté.

### Pour accomplir ta tâche :

- ✚ Tu écouteras une conversation: *Comment savoir équilibrer ses repas pour les diabétiques?*
- ✚ Tu liras un article: *Comment adopter une alimentation équilibrée?*
- ✚ Tu liras des recettes sur le site: [www.recette-pour-diabétique.com](http://www.recette-pour-diabétique.com)
- ✚ Tu discuteras avec un médecin pour élaborer le menu de l'événement

**Pour rendre compte de ta mission :**

- ❖ Tu présentes par écrit le menu proposé au directeur du Centre et tu justifies ton choix. À cet effet, tu conçois un dépliant pour présenter les repas qu'on va servir à l'événement (le dépliant servira comme matériel de publicité pour ton entreprise de catering)

**DOCUMENT 1**

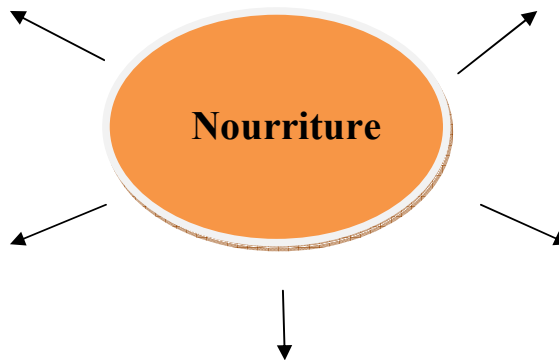
Tu viens d'écouter une conversation, un document audio&vidéo proposé par l'Association Française des Diabétiques - *Comment savoir équilibrer ses repas pour les diabétiques?*  
<https://www.youtube.com/watch?v=OMJ50BaT8J0>

**a. Écoute une première fois l'enregistrement. Coche la structure que tu entends :**

1. des pattes allô / des pâtes à l'eau
2. le groupe des buissons/ le groupe des boissons
3. la viande où le poisson /la viande ou le poisson
4. mais attention aux quantités / mai attention eau qualités
5. de foi par semaine / deux fois par semaine/ deux foie par semaine

**b. On introduit les mots: grignoter, satiété, peser, graisses, diététiciens, diététique, diabétologue, édulcorant(sucette), demi-écrémé en relation avec le diabète.**

**c. Note cinq mots appartenant au champ lexical de la nourriture ; mets-les en commun avec tes collègues.**



**d. Écoute une deuxième fois l'enregistrement. Parmi les mots et les structures suivants, coche ceux que tu entends. Compare tes choix avec ceux de ton collègue.**

1. un grille-pain bien utile
2. l'activité physique
3. alimentation équilibrée
4. influence sur les achats de famille
5. leur consommation doit être modérée
6. source principale d'énergie

**e. Écoute l'enregistrement et reconnais les sons: /ɛ̃/, /ɑ̃/, /ɔ̃/ :**

MOTS	/ɛ̃/	/ɑ̃/	/ɔ̃/
Alimentation			
Boissons			
Principale			

Pain			
Édulcorant			
Essentiel			
Portion			

- f. Observe le tableau suivant, ensuite répons.  
Les élèves travaillent en équipes, ils posent des questions et ils répondent.

<i>ALIMENTS</i>	<i>COMPOSANT PRINCIPAL</i>	<i>RÔLE</i>
		
		
		
		
		

✓ Réponds aux questions suivantes :

- C'est quoi un repas équilibré? Note le maximum d'idées que tu as retenues.
- C'est quoi *bien manger*? Es-tu d'accord avec la définition donnée à la fin de la conversation écoutée?
- Donne ton avis en ce qui concerne un repas équilibré.

## DOCUMENT 2

Lis l'article *Comment adopter une alimentation équilibrée?*

<http://www.elle.fr/Elle-a-Table/Les-dossiers-de-la-redaction/News-de-la-redaction/Comment-adopter-une-alimentation-equilibree-2915986>



a. Relève dans le texte 5 termes ou expressions que tu ne comprends pas dans le contexte; note-les sur une fiche que tu remettras à ton collègue, qui te remettra la sienne. À deux, cherchez-en le sens.

1. –
2. –
3. –
4. –
5. –

b. Relis l'article. Relève les adverbe de manière et les noms qui finissent en *-ment*; note-les dans le tableau suivant :

<i>Adverbes de manière</i>	<i>Noms qui finissent en -ment</i>

c. Complète le tableau ci-dessus par plusieurs noms qui finissent en *-ment*.

d. Utilise les adverbes de manière et les noms trouvés dans d'autres contextes. Écris les phrases au tableau.

e. Relève quatre suggestions /propositions /conseils. Compare tes résultats avec ceux de tes collègues.

1. –
2. –
3. –
4. –

f. Donne toi-même d'autres suggestions en utilisant des formules pour donner des conseils.

g. Exprime ton avis concernant les repas proposés par la nutritionniste.

h. Associe les expressions à leurs interprétations:

**A.**

Des goûts et des couleurs on ne discute pas.  
 C'est du gâteau.  
 La moutarde lui monte au nez.  
 Il a mis les pieds dans les plats.  
 Il n'est pas dans son assiette.

Chacun est libre d'avoir ses goûts.  
 Il a fait preuve de maladresse.  
 C'est facile.  
 Il commence à se fâcher.  
 Il est mal à l'aise.

**B.**

verser de l'huile sur le feu.  
 en avoir ras le bol  
 manger comme un moineau  
 manger des yeux  
 être haut comme trois pommes

ne plus supporter quelque chose  
 regarder avidement  
 envenimer une querelle  
 manger très peu  
 être petit

## DOCUMENT 3

Lis la recette de cuisine.

[www.recette-pour-diabétique.com](http://www.recette-pour-diabétique.com)



### RECETTE DE MOUSSE CHOCOLAT BLANC COCO

- **PRODUIT:** 4 verres (4 Portions)
- **PRÉPARATION:** 15 mins
- **CUISSON:** 8 mins
- **PRÊT DANS:** 23 mins

*Chaque mousse au chocolat blanc apporte 20g de glucides (sucres)*

### INGRÉDIENTS

- 150g Chocolat Blanc *Pâtissier soit environ 75g de glucides (sucres)*
- 30cl Crème de Coco
- 4 oeuf
- 5g Sucralose
- 4g Gélatine *en poudre*

### INSTRUCTIONS

- Fondre le chocolat blanc avec 10cl de crème de coco à feu doux. Mélanger la gélatine avec 2 CAS d'eau, laisser prendre puis ajouter au chocolat. Réserver
- Battre 20cl de Crème de coco très froide (mettre au congélateur 15mn) jusqu'à ce qu'elle devienne ferme et mousseuse
- Monter en neige bien ferme 4 blancs d'oeuf avec le sucralose.
- Ajouter 2 jaunes d'oeufs au chocolat fondu, puis verser délicatement la crème de coco montée en neige puis les blancs d'oeufs.
- L'ajout des blancs doit se faire en 2 ou 3 étapes en mélangeant délicatement avec une spatule (maryse). Mettre au frais 4h à une nuit.
- Servir en décorant avec un peu de coco râpée, des éclats de chocolat noir, des tuiles de coco allégée en sucre.

**a. Souligne les verbes de la recette.**

**b. Donne plusieurs exemples des verbes à l'infinitif qu'on peut utiliser pour écrire une recette de cuisine.**

**c. Remets en ordre les phrases:**

- Mixer le jaune avec le gruyère râpé, le fromage blanc et la crème - saler et poivrer.
- Déposer les dés de jambon (qui vont s'enfoncer tout seuls) puis mettre au four à 200° une vingtaine de minutes.
- Séparer le blanc des oeufs et monter le en neige ferme...
- Mélanger avec 1/3 des oeufs en neige puis ajouter délicatement et progressivement le reste.
- Vérifier la cuisson avec la pointe d'un couteau qui doit ressortir sèche.
- Foncer un moule à tarte avec la pâte feuilletée - piquer la avec une fourchette et verser la préparation.

**d. Exemplifie d'autres valeurs de l'infinitif :**

**Consigne:**

**Proverbe:**

**Mode d'emploi:**

**Après une préposition:**

**Après une autre verbe au présent:**

**e. Classe les plats d'un menu:**

du riz, des haricots verts, de la glace à la pistache, de l'entrecôte grillée, du bleu d'Auvergne, de la charcuterie, des moules à la persillade, du roquefort, des crêpes au chocolat, de la salade mixte

**L'entrée:**

**Le plat principal:**

**Le fromage:**

**Le dessert:**

**f. Redresse le menu suivant. Trouve les mots tordus et remplacez-les pour que les invités puissent savoir ce qu'ils vont manger:**

<b>MENU DU FOUR</b>	<b>MENU DU .....</b>
Boulet rôti	..... rôti
Purée de petit bois	Purée de petit.....
Pattes fraîches à volonté	..... fraîches à volonté
Suisses de grenouilles	..... de grenouilles
<b>AU DÉSERT</b> .....	
Braises du jardin	..... du jardin
Confitures de murs de la maison	Confitures de ..... de la maison
Tousse au chocolat	..... au chocolat
<b>POISSONS</b> .....	
Jus de sommes	Jus de .....
Eau plâtre	Eau .....

**Tu peux maintenant repérer les informations utiles et intéressantes pour ta mission.**

- a. Ensuite, discute avec un médecin et mettez-vous d'accord sur le menu de l'événement. Ensemble, ajoutez ce qui vous paraît pertinent ou enlevez ce qui ne l'est pas. Justifiez par écrit.**
- b. Relève ce que doit contenir un menu. Écris ces données dans un dépliant qui te paraît pertinent pour l'événement. Justifie ton choix.**
- c. Note les informations que tu as reçues et coche celles que tu vas garder.**

## **BIBLIOGRAPHIE**

1. CHIUIA Ana-Maria, *FRANCEZĂ - Vocabular - exerciții*, Editura Booklet, București, 2009.
2. COSMA Mihaela, STRĂTULĂ Eugenia, GRIGORE Cristina, *ABCdaire des compétences*, Ed. Sigma, București, 2005.
3. Sites Internet: [www.recette-pour-diabétique.com](http://www.recette-pour-diabétique.com) / [www.youtube.com](http://www.youtube.com)

# PROJET D'ACTIVITÉ DIDACTIQUE

prof. **Rodica CORDUNEANU**  
Școala Gimnazială „Nicolae Labiș” Mălini

**Classe :** VIII<sup>e</sup> B, L2

**Niveau:** A1

**Date:** le 8 novembre 2016

**Titre de l'unité :** *Bienvenue en France!*

**Sujet de la leçon :** Un pays francophone à connaître: la Suisse

**Type de la leçon :** Leçon de culture et de civilisation

**Compétences visées :**

- compréhension de l'oral (CO)
- interaction orale
- compréhension de l'écrit (CE)
- interaction écrite

**Objectifs**

- *Objectifs communicatifs :*
  - repérer la Suisse romande sur la carte de Suisse et parler de ses divisions administratives ;
  - lire correctement un texte ;
  - identifier les informations essentielles dans un texte ;
  - illustrer la compréhension du sens global d'un message par des réponses aux questions, résolution de divers exercices ;
- *Objectifs linguistiques :*
  - exprimer ses goûts et ses préférences ;
  - exprimer ses sentiments ;
  - connaître des aspects de la civilisation suisse : symboles de la Suisse, art et traditions.
- *Objectifs (socio)-culturels :*
  - dire/donner son avis sur la Suisse et en particulier sur la Romandie, sur sa culture et sa civilisation ;
  - développer l'intérêt des élèves pour la Suisse et pour la langue française.

**Supports utilisés :**

- le manuel de français Ed. Cavallioti, L2
- dictionnaires
- la carte de la Suisse
- le tableau noir
- clip vidéo: [https://www.youtube.com/watch?v=oqr5\\_oC2-Mc](https://www.youtube.com/watch?v=oqr5_oC2-Mc)
- fiche d'exercices
- fiche d'évaluation
- la fiche des jeux
- présentations Power Point

**Thèmes :** La Suisse romande et ses cantons, visages de la Romandie, emblèmes, symboles.

**Organisation de la classe :** travail individuel (travail sur les cahiers; travail sur le tableau noir; travail sur les fiches de travail), travail collectif (grand groupe), travail en équipe (sous-groupes)

**Matériel utilisé :**

Le manuel, feuilles de papier, l'ordinateur, le vidéoprojecteur, fiche d'exercices, fiches d'évaluation, fiches de jeux, la carte de la Suisse.

**Durée :** 50 minutes

### Déroulement des activités

Phase/Etape/ Durée	Déroulement	Rôle du professeur	Activité des élèves	Organisation de la classe	Matériel utilisé
Phase 1 Mise en train 1 min	Présentation des compétences et des objectifs	Salut, conversation situationnelle. Explication du détail des objectifs. Le professeur organise la classe.	Salut. Écoute active des objectifs et des compétences. Organisation de la classe.	Grand groupe	
Phase 2 Activité brise- glace 2 min	Présentation de l'activité brise-glace	Le professeur propose aux élèves le mot <i>français</i> . Le professeur explique aux élèves que chacun d'entre eux doit dire un mot qui fait penser au français.	Les élèves écoutent attentivement les consignes du professeur. Chacun d'entre eux dit un mot qui fait penser au français.	Grand groupe	
Phase 3 Mise en route 5 min	Énonciation des objectifs à atteindre et des activités à détourner Ecrire au tableau noir le titre de la leçon <u>Un pays francophone à connaître: La Suisse</u> Questions et réponses sur la Suisse	Le professeur annonce le thème de la leçon et les séquences de l'activité didactique et il propose aux élèves d'écouter l'hymne national Suisse, comme point de départ. Il leur demande quel est le sentiment provoqué par l'hymne national Suisse. Il propose aux élèves de renforcer les connaissances sur la Suisse en général et d'enrichir celles sur la Romandie.		Grand groupe	L'hymne national Suisse (Annexe 1)
Phase 4 Vérification des devoirs à la maison 10 min	Contrôle des devoirs	Le professeur demande aux élèves de présenter leurs devoirs à la maison. Les élèves ont été divisés en trois groupes. Chaque équipe a eu à faire une présentation Power Point avec les cantons de la Romandie francophones en illustrant pour chaque canton des choses qui le représente.	Les élèves lisent les projets PPT réalisés à la maison, par groupes.	Sous- groupes	Les projets

Phase/Etape/ Durée	Déroulement	Rôle du professeur	Activité des élèves	Organisation de la classe	Matériel utilisé
Phase 5 Situation de communication Expression orale 3 min	Débat sur les devoirs	Le professeur propose aux élèves un court débat sur le devoir : Les cantons francophones de la Suisse, les montagnes, les fleuves, les voisins.	Les élèves donnent des réponses.	Grand groupe	Les projets La carte de la Suisse
Phase 6 Présentation de la consigne 5 min	Présentation des activités de la classe	Le professeur propose aux élèves de se diviser en trois groupes de travail et d'identifier au niveau de chaque groupe un rapporteur qui présentera le résultat du travail collectif. Il présente les activités prévues pour chaque groupe. Les réponses seront trouvées collectivement. Le professeur demande aux élèves de répondre à quelques questions sur la Suisse: les voisins, les montagnes, les fleuves. Ensuite il propose aux élèves de découvrir les cantons de la Suisse qui se cachent dans la grille. (Annexe 2) Le professeur donne aux élèves une autre fiche avec la carte administrative de la Suisse et quelques questions sur ses cantons et villes.(Annexe3)	Écoute active de la consigne donnée, éventuellement questions  Les élèves découvrent les cantons francophones de la Suisse qui se cachent dans la grille proposée par le professeur.	Grand groupe	Les fiches de travail  Le jeu de mots cachés (Annexe 2)  (Annexe3)
Phase 7 Situation de communication renforcement des	Travail des sous- groupes sur la résolution correcte des exercices	Le professeur supervise auprès de chaque sous-groupe ; éventuellement guidage A partir des activités présentées, le professeur propose aux élèves des jeux pour animer la classe de français et pour fixer leurs connaissances. 1. <u>Le jeu des lettres énigmatiques</u>	A l'aide de l'ordinateur (présentations PPT, la carte de la Suisse) les élèves cherchent les informations et résolvent les exercices.	Sous-groupes	

Phase/Etape/ Durée	Déroulement	Rôle du professeur	Activité des élèves	Organisation de la classe	Matériel utilisé
connaissances 10 min		<p>Le professeur propose aux élèves une série de lettres. Ils doivent remplacer chaque lettre par la lettre qui suit dans l'alphabet. Les élèves découvrent des produits spécifiques de la Suisse. Remplacer chaque lettre par la lettre qui suit dans l'alphabet :</p> <p>UHM, BGNBNKZS, GNQKNFD, DLLDMSZKDKQ</p> <p>2. <u>Devinez:</u> Les élèves doivent retrouver les mots proposés par le professeur.</p> <p>a. Trouve le nom de l'écrivain qui est né en Genève.</p> <p>b. Où se trouve une grande Université?</p> <p>c. Quel est le plus grand lac de la Suisse francophone ?</p> <p>d. Fromage fondue en vin.</p> <p>3. <u>Joue avec les lettres suivantes:</u> NCHAETSOINARERULES</p> <p>Le professeur propose aux élèves de trouver trois villes de la Romandie (une ville de quatre lettres, une de six lettres et l'autre de neuf lettres).</p>	<p>Les élèves remplacent les lettres et découvrent des produits spécifiques de la Suisse (chocolat, vin, horloge, fromage)</p> <p><u>ROUSSEAU</u></p> <p><u>FRIBOURG</u> <u>LÉMAN</u> <u>FONDUE</u></p> <p>Les élèves trouvent les villes de Neuchâtel, Sion, Stierre.</p>		<p>Les fiches de travail</p> <p>Les fiches de travail</p>
Phase 8 Fixation 10 min		<p>4. <u>Reconstitue les phrases.</u> Les élèves doivent reconnaître les images pour compléter les phrases proposées par le professeur.</p>	<p>Les élèves reconnaissent les images et complètent les phrases (horlogère, ski alpin, Jean-Jaques-Rousseau, chocolat).</p>	<p>Grand groupe</p>	<p>Des jeux (Annexe 4)</p>
Phase 9 Évaluation 4 min	Évaluation Dialogue	<p>Le professeur demande aux élèves de répondre oralement aux questions suivantes : • Ou est située la Romandie ?</p>	<p>Les élèves répondent aux questions.</p>		

Phase/Etape/ Durée	Déroulement	Rôle du professeur	Activité des élèves	Organisation de la classe	Matériel utilisé
Phase 10 Devoir à la maison 1 min	Explication du devoir à la maison	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Quelles sont les cantons de la Romandie?</li> </ul> <p>Le professeur va proposer aux élèves le devoir suivant : Faites une affiche avec les symboles de la Suisse romande.</p>	Les élèves écoutent les explications du professeur et notent le devoir.	Grand groupe	Les cahiers

## Annexe 1

### Hymne national suisse (Cantique suisse)

Sur nos monts, quand le soleil  
 Annonce un brillant réveil,  
 Et prédit d'un plus beau jour le retour,  
 Les beautés de la patrie  
 Parlent à l'âme attendrie;  
 Au ciel montent plus joyeux  
 Au ciel montent plus joyeux  
 Les accents d'un coeur pieux,  
 Les accents émus d'un coeur pieux.

Lorsqu'un doux rayon du soir  
 Joue encore dans le bois noir,  
 Le coeur se sent plus heureux près de Dieu.  
 Loin des vains bruits de la plaine,  
 L'âme en paix est plus sereine,  
 Au ciel montent plus joyeux  
 Au ciel montent plus joyeux  
 Les accents d'un coeur pieux,  
 Les accents émus d'un coeur pieux.

Lorsque dans la sombre nuit  
 La foudre éclate avec bruit,



Notre coeur pressent encore le Dieu fort;  
 Dans l'orage et la détresse  
 Il est notre forteresse;  
 Offrons-lui des coeurs pieux:  
 Offrons-lui des coeurs pieux:  
 Dieu nous bénira des cieux,  
 Dieu nous bénira du haut des cieux.

Des grands monts vient le secours;  
 Suisse, espère en Dieu toujours!  
 Garde la foi des aïeux, Vis comme eux!  
 Sur l'autel de la patrie  
 Mets tes biens, ton coeur, ta vie!  
 C'est le trésor précieux  
 C'est le trésor précieux  
 Que Dieu bénira des cieux,  
 Que Dieu bénira du haut des cieux.

## Annexe 2

### *Le jeu des mots cachés*

Découvrez les cantons francophones de la Suisse qui se cachent dans la grille :

1.	K	N	N	N	G	E	N	E	V	E	M	E	M
2.	G	V	A	U	U	D	C	F	G	E	E	D	J
3.	S	A	N	O	O	R	V	A	L	A	I	S	C
4.	J	U	R	A	A	R	R	A	I	N	E	V	H
5.	H	W	A	L	L	F	R	I	B	O	U	R	G
6.	O	N	E	U	U	C	H	A	T	E	L	C	E

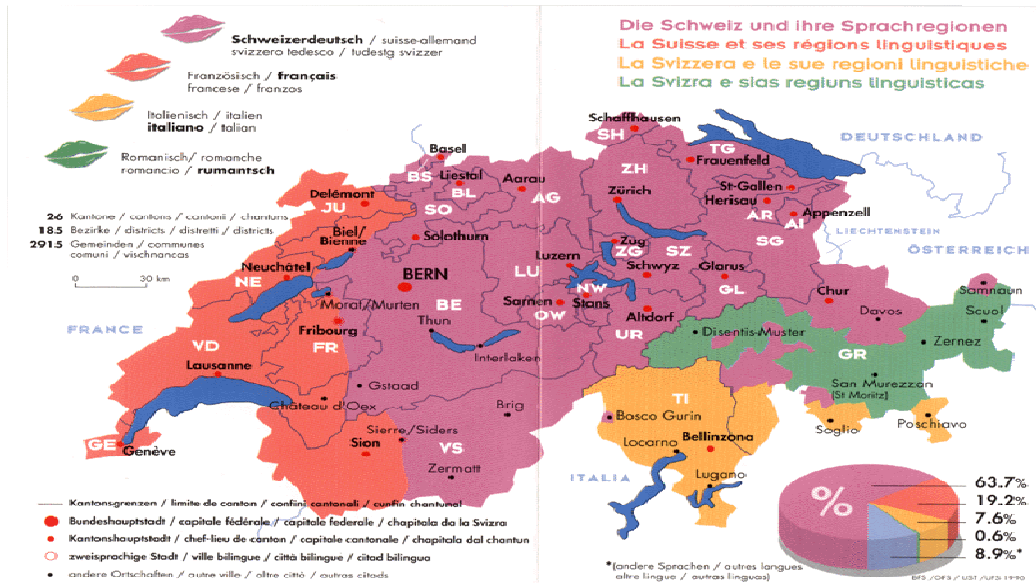
- 1 .....
- 2 .....
- 3 .....
- 4 .....
- 5 .....
- 6 .....

## Annexe 3

### Groupe 1. LA ROMANDIE : GÉOGRAPHIE

Regardez attentivement la carte administrative de la Suisse et répondez aux questions suivantes.

1. En quelle partie de la Suisse est située la Romandie?
  - a. à l'ouest de la Suisse
  - b. au centre ouest de la Suisse
  - c. /au nord-ouest de la Suisse.



2. La Romandie a deux/trois/six/sept cantons. Comment s'appellent-ils ? Quels sont leurs chefs-lieux ?
3. Associez à chaque ville de la colonne de gauche le département où elle est située:

	Villes		Canton
A	Bienne	1	VAUD
B	Sion	2	NEUCHATEL
C	Genève	3	GENEVE
D	Neuchâtel	4	VALAIS
E	Lausanne	5	JURA

## Annexe 4

### Des jeux pour découvrir la Romandie

#### 1. Le jeu des lettres énigmatiques

Remplacer chaque lettre par la lettre qui suit dans l'alphabet :

UHM, BGNBNKZS, GNQKNFD, EPNOBFD

#### 2. Le jeu de pendu

- a) Trouve le nom d'écrivain qui est né en Romandie .
  - b) Où se trouve une grande Université ?
  - c) Quel est le plus grand lac de la Suisse francophone?
  - d) Fromage fondue en vin.
3. Joue avec les lettres suivantes et trouve trois villes de la Romandie.

NCHAETSOINARERULES

4. Reconstitue les phrases après les images:

A) De tradition horlogère de Neuchâtel dès le XVIII<sup>e</sup> siècle, le canton.....  
concentre un tiers des emplois de ..... l'industrie nationale.



B) Le massif du Jura offre des possibilités de randonnées et de ski de fond mais c'est aussi le lieu des débuts



d'un champion de .....



C) ..... est né le 28 juin 1712 à Genève, petite république indépendante.



D) Si vous souhaitez étendre votre découverte du suisse et aller au-delà des portes de la cité de Calvin, vous pouvez également faire un tour dans d'autres villes de Suisse Romande qui se trouvent à proximité.

## BIBLIOGRAPHIE

Francois JAQUENOD, *De quelques formules de salutations et voeux en Suisse romande*, Sâche, Ort und Wort. Jakob Jud., 1943  
 Denis de ROUGEMONT, *La Suisse ou l'histoire d'un peuple heureux*, Paris, 1970  
 Encyclopedia.yahoo.com: La Suisse

# **PROJET DIDACTIQUE**

## **MOI, JE COMPRENDS LES LANGUES VOISINES**

prof. **Oana Lucia FODOR**  
prof. **Mihaela PÎNZARIU**  
Colegiul "Vasile Lovinescu" Fălticeni

**Classe** : Groupes hétérogènes du IX<sup>e</sup> - XII<sup>e</sup>

**Niveau** : A2-B2

**Thème** : La didactique intégrée une approche plurielle dans la classe de FLE

**Sujet de la leçon** : **Moi, je comprends les langues voisines**

**Type de leçon** : développement des stratégies d'intercompréhension entre les langues apparentées

**Domaine** : Apprentissage des langues

**Support** : Document audio

Présentation PPT

Le CARAP (le Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des Langues et des Cultures)

Fiches d'observation, fiches de constat, script audio, annexes documentaires

**Support technique** : Le flip-chart

Le vidéoprojecteur

**Compétences générales** : Compréhension orale / Compréhension écrite / Interaction orale / Interaction écrite

**Compétences globales (conformément au CARAP)** :

**C1**- Compétence à gérer la communication linguistique et culturelle en contexte d'altérité

**C2**- Compétence de construction et d'élargissement d'un répertoire linguistique et culturel pluriel

**C4**- Compétence à donner du sens à des éléments linguistiques et/ou culturels non familiers

**C7**- Compétence de reconnaissance de l'autre de l'altérité

**Objectifs opérationnels** :

**O1** - Savoir utiliser divers indices pour comprendre globalement un texte en plusieurs langues romanes

**O2** - Savoir utiliser différents repères et indices, dans des documents rédigés dans trois langues romanes différentes, pour reconstruire les trois textes

**O3** - Comprendre le fonctionnement de certains points de grammaire dans une autre langue romane que le français

**O4** - Développer des capacités et méthodes d'analyse grammaticale

**O5** - Prendre conscience des stratégies que l'on peut utiliser pour comprendre un texte, en particulier dans une langue proche du français

**Objectif socioculturel** :

- développer l'intérêt des élèves pour la découverte des langues et des cultures différentes

**Organisation de la classe** : Travail individuel, en groupe

**Durée** : 60 minutes.

## Déroulement de l'activité

Phase/Étape/ Durée	Déroulement	Contenus	Rôle du professeur	Activité des élèves	Organisation de la classe	Matériel
<b>Phase 1/ Mise en train</b>	Conversation situationnelle		Le professeur annonce le but de l'activité, le titre et les objectifs de la séance	Écoute active, éventuellement questions	Groupe-classe	Compétences et objectifs
<b>Phase 2/ Activité de brise-glace</b>	Présentation de l'activité de brise-glace	Détendre et préparer les apprenants pour les activités qui suivent	Le professeur propose aux élèves de se grouper en cercle, en leur présentant l'activité de brise-glace : les élèves doivent écrire sur l'arrière de leurs collègues une petite phrase ou un mot dans une langue étrangère qu'ils connaissent	Les élèves se regroupent et écrivent sur l'arrière de leurs collègues les phrases. Puis ils lisent les phrases et collent les morceaux de papier sur l'arbre des langues.	Groupe-classe	Étiquettes de diverses couleurs
<b>Phase 3/ Vérification des connaissances antérieures</b>	Vérification du devoir à la maison	Faire le transfert entre les connaissances antérieures et les nouvelles connaissances	Le professeur vérifie le devoir à la maison. La tâche des élèves a été de chercher des informations sur les langues romanes.	Les élèves présentent leurs recherches.	Groupe-classe	Les cahiers de devoir
<b>Phase 4/ Mise en route/ Réactualisation des connaissances antérieures</b>	Présentation comparative de l'évolution de certains mots latins	Mieux identifier les langues romanes pour pouvoir faire des observations pertinentes concernant les activités qui suivent	Le professeur propose aux élèves de regarder un tableau comparatif et d'observer l'évolution des mots latins	Les élèves regardent le tableau comparatif des langues romanes.	Groupe-classe	L'annexe documentaire  Le flip-chart

<b>Phase 5/ Déroulement de l'activité</b>	1. <u>Mise en situation</u> I Sogni di Antonio	Comprendre de manière globale un texte plurilingue	Le professeur invite les élèves d'écouter le document audio et de répondre aux questions	Écoutent attentivement le document et répondent aux questions	Groupe no 1	Document audio Fiche de compréhension globale
	2. <u>Situation recherche 1</u> <u>Le puzzle des rêves</u>	Repérer les indices, tirer et classer différents paragraphes afin d'obtenir des textes cohérents	Le professeur explique aux élèves que les paragraphes de l'histoire d'Antonio ont été mélangés, puis il distribue aux élèves les paragraphes découpés	Les élèves remettent dans l'ordre et reconstruisent l'histoire en quatre langues différentes	Groupe no 2	La fiche Jeu puzzle
	3. <u>Situation recherche 2</u> Observations grammaticales	Observer le fonctionnement de quelques points de grammaire dans une autre langue romane	Le professeur explique aux élèves que pour mieux comprendre l'histoire d'Antonio ils vont observer certains aspects du fonctionnement d'une langue. Il exige aux élèves de repérer les similitudes et les différences concernant le pluriel des noms, le pronom sujet, la négation et l'interrogation.	Les élèves mettent en évidence les solutions linguistiques propres à chaque langue	Groupe no 3	La fiche d'observation grammaticale

	4. <u>Synthèse</u> Les rêves d'Antonio	Traduire en roumain un texte d'une autre langue romane	Le professeur demande aux élèves de se rappeler quelques mots-clés de l'histoire d'Antonio. Il distribue aux élèves le texte complet dans une des quatre langues romanes. Il demande aux élèves de traduire par écrit le texte de l'histoire. Il distribue la fiche de constat	Ils vont essayer de traduire les versions de l'histoire en utilisant le mini- dico. Ils présentent leurs travaux et puis ils les comparent avec la traduction modèle. Les élèves travaillent sur la fiche de constat.	Groupe no 4	Les textes en quatre langues  Le mini-dico  La fiche de constat
<b>Phase 6/ Feed-back</b>	La fixation des connaissances	Fixer les stratégies d'intercompréhension d'un texte plurilingue	Le professeur distribue les fiches de feed-back	Les élèves complètent les fiches de feed-back	Groupe-classe	La fiche de feed- back
<b>Phase 7/ Évaluation/ Autoévaluation</b>	Mise en commun orale et écrite	Évaluer la qualité de l'activité à laquelle ils ont participé	Le professeur distribue les fiches d'évaluation et demande aux élèves de cocher la réponse.	Ils présentent leurs opinions concernant l'activité	Groupe-classe	La fiche d'évaluation
<b>Phase 8/ Devoir à la maison</b>	Présentation du devoir à la maison		Le professeur propose aux élèves comme devoir à la maison de rechercher les mots communs dans les 4 langues romanes	Les élèves écoutent attentivement les consignes et les explications du professeur	Groupe-classe	Les textes pour le devoir à la maison



## Document élève 1

### I sogni di Antonio

Antonio è un contadino povero. Non ha galline. Non ha mucca. Non ha niente. Si chiede. « Sarò ricco un giorno ? » Nello stesso momento, Antonio vede uscire un coniglio dalla foresta.

.....  
Antonio esclama :

– « Voy a atrapar éste conejo y a venderlo en el mercado. Luego, compraré una gallina. Pondrá huevos y los venderé. Entonces compraré una vaca. »

.....  
Mas o António miou tão forte que o coelho fugiu levando com ele os sonhos do pobre camponês.

.....  
Muito contente António continua :

– « Eu venderei o leite e com o dinheiro, construirei uma casa. Comprarei também um gato preto.

Ele fará : < Miau, miau > para caçar todos os ratos. »

.....  
Tutto contento Antonio continua :

– « Venderò il suo latte e con i soldi, costruirò una grande casa. Comprerò anche un gatto nero. Fara < Miao, miao > per cacciare i topi. »

### Os sonhos de António

António é um pobre camponês. Não tem galinhas. Não tem vacas. Não tem nada. Ele interroga-se. « Serei eu rico um dia ? »

No mesmo instante, António vê sair um coelho da floresta.

.....  
António grita :

– « Eu vou apanhar este coelho e vendê-lo no mercado. Em seguida, comprarei uma galinha. Ela porá ovos e eu irei vendê-los. Então comprarei uma vaca. »

.....  
Muy contento, Antonio continúa :

– « Venderé su leche y con el dinero, construiré una casa grande. Compraré también un gato negro. Hará < Miau, miau > para cazar las ratas. »

### Los sueños de Antonio

Antonio es un pobre campesino. No tiene gallinas. No tiene vacas. No tiene nada. Se pregunta :

« ¿Seré rico algún día ? » En ese momento, Antonio ve salir un conejo del bosque.

.....  
Antonio esclama :

– « Catturerò questo coniglio e lo venderò al mercato. Poi, comprerò una gallina. Farà delle uova ed io le venderò. Allora comprerò una mucca. »

Pero Antonio maulló tan fuerte que el conejo se escapó, llevándose consigo los sueños del pobre campesino.

.....  
 ....

Ma Antonio ha miagolato così forte che il coniglio è scappato, portando via con sé i sogni del povero contadino.

### Fiche d'observation : français- roumain

Observe attentivement ces différentes phrases ou groupes de mots tirés du texte d'Antonio. Essaie ensuite de répondre aux questions.

#### 1. Marques du pluriel

<i>le rêve</i> <i>les rêves</i>	vis vise/visuri	<i>le lapin</i> <i>les lapins</i>	iepure iepuri	<i>le marché</i> <i>les marchés</i>	piață piețe
------------------------------------	--------------------	--------------------------------------	------------------	--	----------------

<i>la maison</i> <i>les maisons</i>	casă case	<i>la vache</i> <i>les vaches</i>	vacă vacî	<i>la poule</i> <i>les poules</i>	găină găini
--	--------------	--------------------------------------	--------------	--------------------------------------	----------------

1. Souligne en français et en roumain les marques du pluriel du nom. Que constates- tu ?

.....

2. En roumain, la marque du pluriel se prononce. Et en français, prononce-t-on généralement la marque du pluriel du nom ? Précise ta réponse.

.....

#### 2. Pronom sujet

<i>Il a une vache.</i>	El are o vacă. /Are o vacă.
<i>Elle pondra des œufs.</i>	Ea va face ouă. /Va face ouă.
<i>Je vais attraper ce lapin.</i>	Eu voi prinde acest iepure. /Voi prinde acest iepure
<i>Je vendrai son lait.</i>	Eu îi voi vinde laptele. / Îi voi vinde laptele.

1. Souligne le pronom sujet en français. Que se passe-t-il en roumain ?

#### 3. Négation

<i>Il a une poule.</i>	El are o găină.
<i>Il n'a pas de poule.</i>	El nu are o găină.
<i>Le paysan achètera un chat noir.</i>	Țăranul va cumpăra o pisică neagră.
<i>Le paysan n'achètera pas de chat noir.</i>	Țăranul nu va cumpăra o pisică neagră.
<i>Il est content.</i>	El este mulțumit.
<i>Il n'est pas content.</i>	El nu este mulțumit.
<i>Je vais attraper ce lapin.</i>	Eu voi prinde acest iepure.
<i>Je ne vais pas attraper ce lapin.</i>	Eu nu voi prinde acest iepure.

1. Souligne en français et en roumain les marques de la négation. Compte-les ! Quelle différence y a-t-il entre le français et le roumain ?

#### 4. Interrogation

<i>Je serai riche un jour. Est-ce que je serai riche un jour ?</i>	Voi fi bogat într-o zi. Voi fi bogat într-o zi?
<i>Tu achèteras un chat. Est-ce que tu achèteras un chat ?</i>	Vei cumpăra o pisică. Vei cumpăra o pisică?
<i>Nous construirons une maison. Est-ce que nous construirons une maison ?</i>	Vom construi o casă. Vom construi o casă ?

1. Souligne en français et en roumain les marques de l'interrogation. Compte-les ! Quelle différence y a-t-il entre le français et le roumain ?

2. Quelle différence y a-t-il dans l'exemple en roumain entre la phrase déclarative et la phrase interrogative ?

#### Fiche d'observation : français - italien

Observe attentivement ces différentes phrases ou groupes de mots tirés du texte d'Antonio. Essaie ensuite de répondre aux questions.

##### 1. Marques du pluriel

<i>le rêve</i>	<i>il sogno</i>	<i>le lapin</i>	<i>il coniglio</i>	<i>le marché</i>	<i>il mercato</i>
<i>les rêves</i>	<i>i sogni</i>	<i>les lapins</i>	<i>i conigli</i>	<i>les marchés</i>	<i>i mercati</i>
<i>la maison</i>	<i>la casa</i>	<i>la vache</i>	<i>la mucca</i>	<i>la poule</i>	<i>la gallina</i>
<i>les maisons</i>	<i>le case</i>	<i>les vaches</i>	<i>le mucche</i>	<i>les poules</i>	<i>le galline</i>

1. Souligne en français et en italien les marques du pluriel du nom. Que constates-tu ?

2. En italien, la marque du pluriel du nom se prononce. Et en français, prononce-t-on généralement la marque du pluriel du nom ? Précise ta réponse.

##### 2. Pronom sujet

<i>Il a une vache.</i>	Ha una mucca.
<i>Elle pondra des oeufs.</i>	Farà delle uova
<i>Je vais attraper ce lapin.</i>	Vado a prendere questo coniglio.
<i>Je vendrai son lait.</i>	Venderò il suo latte

1. Souligne le pronom sujet en français. Que se passe-t-il en italien ?

##### 3. Négation

<i>Il a une poule.</i>	Ha una gallina.
<i>Il n'a pas de poule</i>	Non ha una gallina.
<i>Le paysan achètera un chat noir.</i>	Il contadino comprerà un gatto nero.

<i>Le paysan n'achètera pas de chat noir.</i>	Il contadino non comprerà un gatto nero.
<i>Il est content.</i>	E contento.
<i>Il n'est pas content.</i>	Non è contento
<i>Je vais attraper ce lapin.</i>	Vado a prendere questo coniglio.
<i>Je ne vais pas attraper ce lapin.</i>	Non vado a prendere questo coniglio.

1. Souligne en français et en italien les marques de la négation. Compte-les ! Quelle différence y a-t-il entre le français et l'italien ?

#### 4. Interrogation

<i>Je serai riche un jour.</i>	Sarò ricco un giorno.
<i>Est-ce que je serai riche un jour ?</i>	Sarò ricco un giorno ?
<i>Tu achèteras un chat.</i>	Comprerai un gatto.
<i>Est-ce que tu achèteras un chat ?</i>	Comprerai un gatto ?
<i>Nous construirons une maison.</i>	Costruiremo una casa.
<i>Est-ce que nous construirons une maison ?</i>	Costruiremo una casa ?

1. Souligne en français et en italien les marques de l'interrogation. Compte-les ! Quelle différence y a-t-il entre le français et l'italien ?

2. Quelle différence y a-t-il dans l'exemple en italien entre la phrase déclarative et la phrase interrogative ?

### Fiche d'observation : français - portugais

#### 3. Négation

Il a une poule.	Ele tem galinha.
<i>Il n'a pas une poule.</i>	Não tem galinha.
<i>Le paysan achètera un chat noir.</i>	O camponês comprará um gato preto. O camponês não comprará um gato preto.
<i>Le paysan n'achètera pas de chat noir.</i>	
<i>Il est content.</i>	Ele é contente.
<i>Il n'est pas content.</i>	Ele não é contente.
<i>Je vais attraper ce lapin.</i>	Eu vou apanhar este coelho.
<i>Je ne vais pas attraper ce lapin</i>	Eu não vou apanhar este coelho.

1. Souligne en français et en portugais les marques de la négation. Compte-les ! Quelle différence y a-t-il entre le français et le portugais ?

#### 4. Interrogation

<i>Je serai riche un jour.</i>	Eu serei rico um dia.
<i>Est-ce que je serai riche un jour ?</i>	Serei eu rico um dia?

<i>Tu achèteras un chat.</i>	Você comprará um gato.
<i>Est-ce que tu achèteras un chat ?</i>	Comprará você um gato?
<i>Nous construirons une maison.</i>	Nós construiremos uma casa.
<i>Est-ce que nous construirons une maison ?</i>	Construiremos nós uma casa?

1. *Souligne en français et en portugais les marques de l'interrogation. Compte-les ! Quelle différence y a-t-il entre le français et le portugais ?*

2. *Quelle différence y a-t-il dans l'exemple en portugais entre la phrase déclarative et la phrase interrogative ?*

### **Fiche de constat**

*Compare ta traduction avec le texte en français ci-dessous. Souligne ou surligne tous les éléments que tu as réussi à traduire. Attention, tu peux aussi souligner ou surligner un mot que tu aurais traduit légèrement différemment mais qui signifie à peu près la même chose.*

#### **Les rêves d'Antonio**

Antonio est un pauvre paysan. Il n'a pas de poule. Il n'a pas de vache. Il n'a rien. Il se demande : « Serai-je riche un jour ? » Au même instant, Antonio voit sortir un lapin de la forêt.

Antonio s'écrie : – « Je vais attraper ce lapin et le vendre au marché. Ensuite, j'achèterai une poule. Elle pondra des œufs et j'irai les vendre. Alors j'achèterai une vache. »

Tout content, Antonio continue : – « Je vendrai son lait et avec l'argent, je construirai une grande maison. J'achèterai aussi un chat noir. Il fera < Miaou, miaou > pour chasser les rats. » Mais Antonio a miaulé si fort que le lapin s'est enfui en emportant avec lui les rêves du pauvre paysan.

1. *Qu'as-tu réussi à traduire ?*

- moins d'un quart du texte
- environ les trois quarts du texte
- environ la moitié du texte
- la totalité du texte ou presque

2. *Quels sont les éléments qui t'ont posé des problèmes de traduction ?*

*(Par exemple les verbes au futur, les négations, les marques du pluriel, les prépositions, l'absence de pronom sujet, etc.)*

.....  
 .....

3. *Explique comment tu as fait pour comprendre et traduire ce texte qui n'est pas rédigé en français ?*

.....  
 .....

4. *Aurais-tu pu traduire aussi facilement un texte de n'importe quelle langue ? Justifie ta réponse.*

.....  
.....

5. *Voici les stratégies qui me paraissent les plus importantes pour comprendre un texte dans une langue voisine du français :*

## **BIBLIOGRAPHIE ET SITOGRAPHIE**

1. CARAP- Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des Langues et des Cultures, version 2 – Juillet 2007
2. <http://www.ac-grenoble.fr/casnav/accueil/enseigner-FLE>
3. Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer (CECRL). 2000. Division des Politiques Linguistique, Strasbourg
4. Cyr, Paul. 1998. Les stratégies d'apprentissage. Paris : CLE International
5. [http://www.acgrenoble.fr/disciplines/anglais/file/CECRL\\_en\\_un\\_coup\\_doeil.pdf](http://www.acgrenoble.fr/disciplines/anglais/file/CECRL_en_un_coup_doeil.pdf)
6. [duscol.education.fr/cid45678/cadre-europeen-commun-de-reference-cecrl.html](http://duscol.education.fr/cid45678/cadre-europeen-commun-de-reference-cecrl.html)
7. [http://clom-ic.francophonie.org/Enseigner l'intercompréhension en langues romanes à un jeune public](http://clom-ic.francophonie.org/Enseigner_l%27intercompr%C3%A9hension_en_langues_romanes_%C3%A0_un_jeune_public)

# PROJET D'ACTIVITE DIDACTIQUE

prof. **Nina NEDEL**CU  
Scoală "Sfanta Cuvioasa Parascheva", Smardan, Galati

**Niveau:** A2

**Type de leçon:** Transmission des nouvelles connaissances

**Sujet de la leçon:** *La Francophonie*

*Pré-requis : vocabulaire de base lié à la notion de francophonie*

**Compétences générales visées:** *Compréhension de l'oral – Production écrite / orale :*

**Compétences spécifiques :**

- 1.1. Identifier les informations essentielles d'un message audio;
- 2.1. Emettre des messages sur des thèmes connus, concernant des activités, des événements et des situations;
- 3.2. Sélectionner d'un texte lu des informations pertinentes pour réaliser les tâches à réaliser.

**Objectifs opérationnels/ (compétences dérivées) de la séquence :**

**Il faut :**

- O1 : qu'ils demandent / donnent des informations sur la Francophonie;
- O2 : qu'ils identifient le lexique lié à la Francophonie;
- O3 : qu'ils utilisent les structures acquises dans des nouveaux contextes.

**Stratégies didactiques :**

- **méthodes et procédés:** brise-glace, remue-méninges, prise de notes, conversation, traduction rétroversion, mise en question, observation, explication;
- **moyens et matériels:** vidéo projecteur, laptop, fiches de travail individuel/ par groupes, manuel, la carte de la francophonie.
- **forme d'organisation:** travail collectif, travail par groupes, travail individuel.

**Durée : 50 min.**

Etapas	Activité du professeur	Activités des élèves	Stratégies didactiques			Evaluation
			Organisation de la classe	Matériel et supports utilisés	méthodes et procédés	
<b>Mise en train 3 min</b>	Présentation de des objectifs de la séance <b>Tâche à</b>	Ecoute active de la consigne donnée	Collectif	Tableau noir	Conversation  brise-glace  remue-	Observation

	<b>réaliser :</b> Choisissez des symboles de la Francophonie faites les connaître à vos collègues dans une affiche	Eventuelles questions  Organisation des groupes	groupes		méninges,	
<b>Passage à la nouvelle leçon</b>  <b>20 min.</b>	On propose la vidéo de la chanson « Le rap de la francophonie » (deux visionnements)  On leur fait voir la carte de la francophonie	Premier visionnement Compréhension globale de la chanson ; Deuxième visionnement : Fiche de travail  Réponses en écrit aux questions sur la carte	Travail individuel  Travail individuel  Mise en commun	vidéo projection des informations  Carte Fiches imprimées Tableau noir	brise-glace, remue-méninges, prise de notes, conversation, explication	<i>Items objectifs d'identification des informations) à base d'une image de départ Voir l'annexe 1</i>
<b>Sujet de la leçon</b> <b>10 min P</b>	On présente le texte de la poésie « Je viens d'une île de soleil » v. Annexe 1 Sélection des informations des informations pour le passage à la création de l'affiche	Lecture ;  Compréhension du texte par l'identification des mots inconnus ;  Discussions sur le thème de la poésie	Travail individuel  Mise en commun	manuel  cahiers	Lecture Explication	<i>Items objectifs à base du texte de la poésie ; à identifier les synonymes des mots donnés</i>
<b>Évaluation finale et indication du devoir</b> <b>17 min</b>	On leur propose de créer une affiche selon des critères énoncés:	Travail sur l'affiche à partir de critères d'organisation de la présentation offerts par le professeur  mise en commun	groupes	Fiches contenant les critères  Vidéoprojecteur  Fiches avec les critères d'évaluation		Evaluation/ inter évaluation orale à partir des critères proposés par la grille : 1. un motto 2. cinq mots préférés en français 3. un symbole de la francophonie



## Annexe 1

### Je viens d'une île de soleil

Je viens d'une île de soleil, une île au nom indien  
Haïti, vous connaissez ?  
et je vous dis, à la manière de mon peuple,  
«Honneur». Répondez-moi  
«Respect».  
Et laissez-moi m'asseoir auprès de vous,  
j'ai des mots à vous offrir.  
Des mots puissance de vent, puissance de mer  
des mots tant que vous en voudrez  
et j'échangerai les miens contre les vôtres  
Anthony Phelps

### Annexe 2 : Fiche de travail sur la chanson (après le premier visionnement)

I. Entourez la variante correcte:

L'action se passe :

a. Dans une école; b. Dans un hôtel; c. Dans un métro

Le pays francophone dont on parle dans la chanson c'est :

a. Le Canada ; b. La Roumanie ; c. Les Etats-Unis

II. Complétez avec les paroles de la chanson: (après le deuxième visionnement)

Tu t'imagines, des ailes et des .....

Le français, il faut le parler, le pratiquer et le .....

C'qui m'inquiète c'est l'assimilation, .....

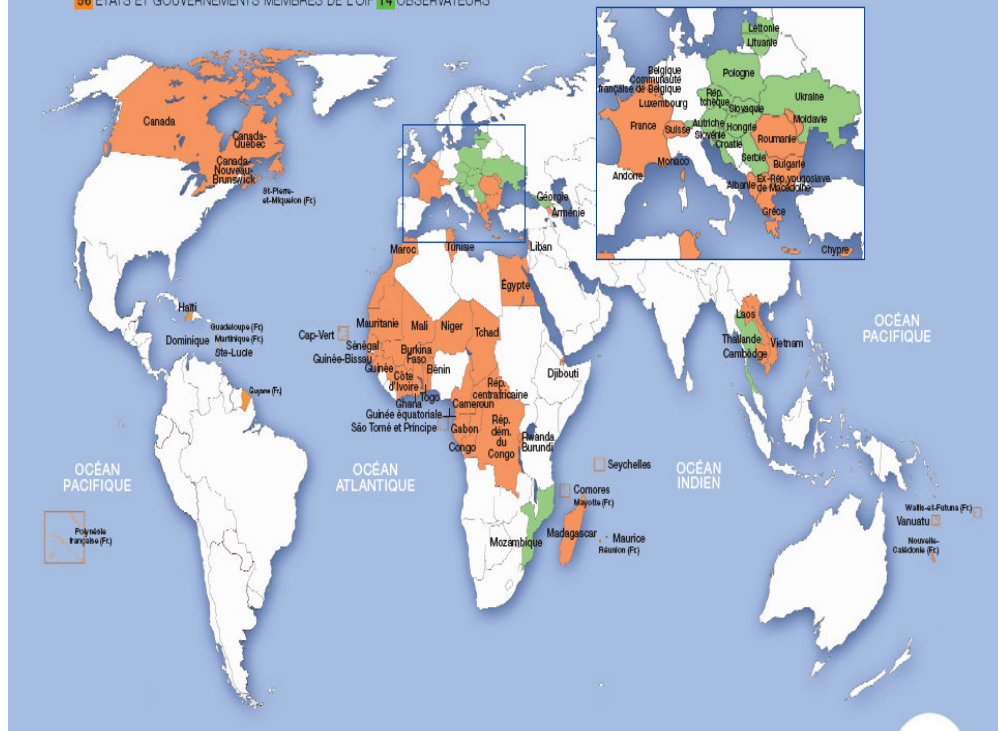
### Annexe 3 : Fiche de travail sur la carte de la Francophonie

Répondez aux questions :

1. Qu'est-ce que OIF ?
2. Combien de pays rassemble le monde de la Francophonie ?
3. Combien de locuteurs français il y a dans le monde ?
4. Pourquoi la Roumanie est considérée un pays francophone?

# LE MONDE DE LA FRANCOPHONIE

56 ÉTATS ET GOUVERNEMENTS MEMBRES DE L'OIF 14 OBSERVATEURS



L'Organisation internationale de la Francophonie est une institution fondée sur le partage d'une langue, le français, et de valeurs communes.

Elle rassemble 56 États et gouvernements membres et 14 observateurs totalisant une population de 870 millions. On recense 200 millions de locuteurs de français dans le monde.



## BIBLIOGRAPHIE

1. Limba franceza pentru clasa a VIII-a, Ed. Cavallotti, 2007
2. [www.youtube.com](http://www.youtube.com);
3. <http://www.acelf.ca/c/bap/tableau.php?id=723>;
4. <http://www.tv5.org/>;
5. [http://www.francophonie.org/pix/oif/carte\\_francophonie\\_2012bis.pdf](http://www.francophonie.org/pix/oif/carte_francophonie_2012bis.pdf);
6. <http://etsionparlefrancais.blogspot.ro/2011/12/httpwww.html>.

# TRAVAILLER ET ÉVALUER LA COMPRÉHENSION ORALE

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

Si, en termes d'évaluation, la compétence de compréhension orale, la compétence « Écouter » est la mal-aimée, et peu représentée dès que l'on quitte les petits niveaux d'apprentissage, il est tout aussi vrai que la compréhension orale est pourtant une condition indispensable à une communication, à une interaction réussie. En termes d'apprentissage, la compétence de compréhension orale est motivée par une méthode d'écoute dans un but précis : il s'agit d'écouter pour comprendre une information globale, particulière, détaillée, implicite. Cette compétence se caractérise aussi et surtout par l'adaptation à des situations d'écoute.

La compréhension orale est une compétence qui vise à faire acquérir progressivement à l'apprenant des stratégies d'écoute premièrement et de compréhension d'énoncés à l'oral deuxièmement. Il ne s'agit pas d'essayer de tout faire comprendre aux apprenants, qui ont tendance à demander une définition pour chaque mot. L'objectif est exactement inverse. Il est question au contraire de former nos auditeurs à devenir plus sûrs d'eux, plus autonomes progressivement.

Également, il est important de varier la typologie d'exercices en compréhension orale, afin de ne pas ennuyer les apprenants. Des activités qui se présentent différemment stimulent leur esprit. Parce qu'il ne faut pas oublier qu'une bonne écoute est une écoute active. Des activités d'oral en classe permettent de préparer, de maintenir et de prolonger cette écoute active qui à son tour permet de donner aux activités de parole un but communicatif – transmettre des informations, discuter des interprétations, négocier des hypothèses sur le sens – et un but grammatical – prendre conscience, dans la situation de communication, de certaines différences intonatives autour d'une structure grammaticale elle aussi repérée.

Les outils pour évaluer cette compétence sont divers. En effet, nous pouvons utiliser des QCM (questionnaires à choix multiples), des exercices d'appariement, des questionnaires à réponses ouvertes et courtes, des tableaux à éléments manquants.

Néanmoins, on ne peut évaluer la compréhension orale sans avoir en mémoire les descripteurs généraux du cadre européen commun de référence pour les langues (CECR) de cette compétence.

Il y a trois types d'activités pour l'exploitation d'un document oral : avant l'écoute, pendant l'écoute, et après l'écoute. La transcription du texte oral, ou un extrait, peut être donnée si c'est nécessaire pour l'activité.

Depuis quelques années, on a introduit l'évaluation de la compréhension orale au concours de français, pour les classes de XI<sup>e</sup> et XII<sup>e</sup>.

Voici un exemple de sujet de compréhension orale, rédigé pour la classe de XII<sup>e</sup>, ainsi que la transcription du document proposé.

## **Transcription :**

« Céline, la créatrice de "Chapacha" invente un nouveau concept de gardiennage pour les félins de compagnie qui sont très attachés à leur territoire.

Julie s'apprête à partir en vacances, mais pas question de boucler ses valises avant de s'être assurée que ses chats Coco et Biba ne manquent de rien pendant son absence. C'est donc Céline la créatrice de "Chapacha" qui passera tous les jours une demi-heure au domicile de sa

cliente pour nourrir et passer un peu de temps avec les chats. Un nouveau concept de gardiennage pour ces félins de compagnie qui sont très attachés à leur territoire.

"Le chat est dans son élément. Donc il est moins perturbé que s'il était trimbalé ailleurs. Vu qu'il reste chez lui, il est plus apte à accueillir quelqu'un chez lui plutôt que lui se sentir à l'aise dans un endroit qu'il ne connaît pas." explique Céline Lorac.

Une autre manière de chouchouter son petit compagnon. D'ailleurs, Céline note toutes les petites habitudes entre le maître et le chat pour que le relais se fasse en douceur.

"Avoir une présence. Après bien sûr, nettoyer la caisse, leur donner à manger, ça c'est la base. Mais vraiment jouer un peu, les câliner, leur montrer qu'il y a quelqu'un et qu'elles ne tournent pas en rond." explique Julie.

Si les chats peuvent rester une bonne partie de la journée tous seuls, les chiens, eux, ont besoin d'une présence quasi-permanente. Pas facile lorsque tout le monde travaille à la maison. D'où l'idée d'amener votre toutou en crèche. C'est la différence essentielle avec un chenil traditionnel. Chez "Canicrèche" vous pouvez amener votre chien pendant vos vacances, bien sûr, mais aussi pour quelques heures ou pour la journée. De plus, dans cette crèche canine, le chien reste en liberté.

"On a vraiment des règles de socialisation. Ils sont en liberté, à jouer ensemble. En général, dans un chenil on ne le fait pas parce qu'on ne peut pas le gérer. On ne met pas non plus les chiens par hasard. Là, il y a un mâle dominant et une femelle dominante, et c'est tout. Le chien est un animal social et aussi un animal de meute. Donc il est remis finalement dans une vraie vie de chien. explique Sophie Kauffmann la créatrice de "Canicrèche".

Une vie de chien qui n'a rien à voir avec l'expression ! Au contraire, ici on est aux petits soins pour le meilleur ami de l'homme.

"Il arrive que les maîtres nous demandent un repas particulier, un os à 4h, un goûter ou quelque chose comme ça. En général, on accède à la demande du maître, à moins qu'on estime que ce ne soit pas bon pour le chien." raconte Sophie Kauffmann.

Lors de ses tournées, Céline aussi prend le temps de choyer ses hôtes. Les nourrir ne suffit pas. Les jeux et les caresses sont essentiels. Même si les chats sont plus indépendants que les chiens, ils ont eux aussi besoin d'attention.

"Là où je peux saisir l'efficacité de mon service, c'est quand les gens me disent : je suis rentré, il ne m'a pas fait la gueule. Il m'a accueilli comme si j'étais parti le matin pour aller travailler." conclut Céline Lorac. »

## **Activités de compréhension proposées :**

### **I. Choisissez la bonne réponse : / 10 p.**

1. Que va bientôt faire Julie :
  - a) Partir au travail
  - b) Partir à une fête
  - c) Partir en vacances
2. À qui adresse ce document vidéo :
  - a) Aux vacanciers qui ont des animaux
  - b) Aux gens qui veulent donner leurs animaux domestiques
  - c) Aux gens qui veulent faire garder leurs animaux sur de courtes périodes
3. Qui est Céline ?
  - a) Une employée de « Chatpacha »
  - b) Une cliente
  - c) La conceptrice de « Chatpacha »

4. Julie a :
  - a) trois chats
  - b) deux chats
  - c) un chat
5. Combien de temps la personne qui s'occupera des chats va-t-elle passer quotidiennement avec eux ?
  - a) 15 minutes
  - b) 30 minutes
  - c) 60 minutes
6. Comment s'appellent les chats ?
  - a) Coco et Rocko
  - b) Coco et Biba
  - c) Riba et Biba
7. Qu'est-ce que Céline écrit sur son cahier ?
  - a) Les habitudes des chats
  - b) Ce qu'elle doit acheter pour les chats
  - c) Les médicaments utiles dont auront besoin les chats
8. On voit les chats jouer à :
  - a) une balle
  - b) une pelote
  - c) un jouet en plastique
9. Julie montre à Céline, dans un tiroir :
  - a) la nourriture des chats
  - b) les médicaments des chats
  - c) les brosses et les jouets des chats
10. Comment s'appelle l'organisme où on amène le(s) chien(s) ?
  - a) « Campingcrèche »
  - b) « Canicrèche »
  - c) « Campicrèche »

**II. Vrai ou faux : / 10 p.**

		Vrai	Faux
1.	Les chats sont plus autonomes que les chiens, selon la chroniqueuse.		
2.	Les employés offrent aux chiens absolument tout ce que souhaite le maître, sans aucune exception.		
3.	Les chiens ont besoin d'une présence humaine quasi permanente.		
4.	Cet organisme permet seulement d'y laisser son chien pendant les vacances.		
5.	L'expression « mener une vie de chien » va parfaitement dans cette situation.		

**III. Complétez le texte avec les mots entendus dans le document : / 10 p.**

« Si les chats peuvent rester une bonne partie de la journée tous 1) ..., les chiens, eux, ont besoin d'une 2) ... quasi-permanente. Pas facile lorsque tout le monde 3) ... à la maison. D'où l'idée d'4) ... votre toutou en crèche. C'est la différence essentielle avec un chenil traditionnel. Ici, vous pouvez amener votre chien pendant vos vacances, bien sûr, mais aussi pour quelques heures ou pour la 5) ... . De plus, dans cette crèche canine, le chien reste en 6)

... On a vraiment des 7) ... de socialisation. Ils sont en liberté, à 8) ... ensemble. En général, dans un chenil on ne le fait pas parce qu'on ne peut pas le 9) ... . On ne met pas non plus les chiens par hasard. Là, il y a un 10) ... dominant et une femelle dominante, et c'est tout. »

#### **IV. Associez : / 10 p.**

##### 1. Le chat

- a) est un animal de meute
- b) a besoin d'un relais en douceur
- c) est amené à « Chatpacha »
- d) est votre toutou
- e) est attaché à son territoire

##### 2. Le chien

- f) est le meilleur ami de l'homme
- g) va être chouchouté par Céline
- h) ne doit pas être sorti
- i) est à l'aise dans un endroit qu'il ne connaît pas
- j) est un animal social

#### **V. Répondez aux questions suivantes : / 10 p.**

1. Qu'est-ce que Céline devra faire pendant l'absence de Julie ? Donnez quatre tâches différentes.
2. Quand est-ce que Céline estime qu'elle a bien fait son travail ?

### **BIBLIOGRAPHIE**

1. Conseil de l'Europe, *Un Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*, Strasbourg, 2000 ;
2. GRÉGOIRE, Maïa, Merlo, Gracia, *Exercices communicatifs de la grammaire progressive du français*, CLE International, Paris, 2004 ;
3. Regulament specific privind organizarea și desfășurarea Olimpiadei de limbi romanice (franceză, spaniolă, italiană, portugheză) ;
4. ROSEN, Evelyne, *Le point sur le Cadre Européen Commun de Référence pour les langues*, CLE International, Paris, 2006 ;
5. TAGLIANTE, Christine, *L'Évaluation et le Cadre Européen Commun*, CLE International, Paris, 2005.

## L'UTILISATION DES DOCUMENTS AUTHENTIQUES EN CLASSE DE FLE

prof. **Claudia PANCHIOSU**  
Liceul Tehnologic "Costin Nenițescu" Buzău

Les documents authentiques sont des documents qui n'ont pas été conçus à l'origine pour un cours de langue. C'est par exemple: un article de presse, un extrait d'une émission de radio ou d'un film, une photo, une brochure ou un souvenir de vacances etc. Dans une approche communicative de l'enseignement/apprentissage des langues, l'importance des documents authentiques est soulignée car ils ont été conçus dans un objectif communicatif et non pour seulement illustrer l'usage d'un aspect particulier de la langue cible; les apprenants les trouvent pour cela probablement plus motivants que les documents conçus pour l'enseignement de la langue.

### LE FRANÇAIS POPULAIRE

1. C'est vraiment chouette que tu sois venu!
2. J'ai perdu tout mon pognon au casino.
3. J'ai chopé un rhume en allant voir le match.
4. Cette bagnole, elle marche au poil!
5. Regardez-moi tous ces cadavres! Vous n'avez pas honte?!
6. Il a du bol d'être en vie, après ce terrible carton.
7. Il s'est fait couper les tifs. Ça lui va bien!
8. Il fume 2 paquets de clopes par jour...
9. Rosine ne fait qu'à sa tête depuis ce matin.
10. Il y a un de ces foutoirs dans sa chambre.
11. Ils ont eu un pépin avec leur voiture.
12. Il a flotté toute la matinée.
13. Tu as vu ce qu'il a fait? Quel culot!
14. Elle va revenir. Ce n'est pas la peine d'en faire tout un fromage!
15. J'en ai ras le bol de ce cours!
16. Laisse-moi faire, c'est fastoche ce truc!
17. Il est 18 heures et j'ai déjà la dalle!

### LE FRANÇAIS FAMILIER

1. J'ai *bossé* toute la matinée; j'ai un gros *coup de pompe*.
2. Il me *pompe l'air* avec ses histoires de *fric*.
3. J'ai *la dalle*. On va au café?
4. *Grouille-toi* ou on va *louper* le train!
5. Fais *gaffe* à ce que tu dis: son frère est *costaud*...
6. Il est arrivé en retard parce qu'il *s'est paumé* en route. Et on a *poireauté* devant le *cinoche*...
7. Bon, salut! Je *file*!
8. J'ai invité tous mes *potes* à la soirée.
9. Ils ont eu un *pépin* avec la *bagnole*. On leur a mis une *prune*.
10. Il a *roupillé* douze heures de suite.
11. Cette fille, je ne peux pas la *blairer*!
12. T'as pas un bout de *frometon* pour finir mon pain!

13. *J'ai chopé* un de ces rhumes la semaine dernière...j'ai dû voir le *toubib* mais maintenant, *ça gaze!*
14. Ton *costard* est *cradingue!* Il y a de la *confiote* dessus!
15. Cette nuit j'ai eu *la trouille*: il y avait des pas dans les escaliers.
16. Aller au ski maintenant, *ça douille!*
17. Sa copine est une vraie *pipelette!*
18. T'as vu le *clébard?!* Il a *fauché* le morceau de viande!
19. Ils ont *picolé* toute la nuit! Le *pinard* était bon!
20. T'as mis où tes *godasses?*
21. Il *s'est gouré*: il se croyait vendredi et on est jeudi!
22. Jérémie loue maintenant une *piaule* près de Saint Michel. Avant il était en *taule*. Là il est sérieux et il ne *glande* plus.

## VIRELANGUES

Natacha n'attacha pas son chat Pacha qui s'échappa. Cela fâcha Sacha qui chassa Natacha.

Didon dina, dit-on, de dix dos de dix dodus dindons.

Graciles et gras, quatre gros grands gredins grognons grignotent quatre gros grands grains.

Trois bonnes grosses grasses grand-mères aux beaux gros bras blancs croquent trois gros ronds radis roses.

Mille filles jouent aux billes dans la ville.

Je veux et j'exige dix-huit chemises fines et six fichus fins.

À Califourchon sur son canasson, un bachi-bouzouk achète un vieux bouc à six mamelouks assis dans un souk.

Empoignons ces oignons et ne soyons pas si grognons.

Je bois aux trois oies du bois du roi qui voit loi et droit chaque fois qu'il parlait.

Poua! Poisson sans boisson c'est poison!

La pie pond sans piper devant le paon pompeux qui papote.

Papa boit dans les pins, papa peint dans les bois. Dans les bois, papa boit et peint.

Roger rageait qu'on le dérange en rangeant son orangeade.

Ce chat chauve caché sous ces six chiches souches de sauge sèche.

Si sur six chaises sont assis six frères, sur six cent six chaises sont assis six cent six frères.

Sacha séchait ses cheveux sans séchoir et sans succès.

Un pêcheur pêchait sous un pêcher qui l'empêchait de bien pêcher.

Ciel! Si ceci se sait, ces soins sont sans succès.

As-tu Tata ton tutu en tulle?

Si mon tonton tond ton tonton, ton tonton tondu sera.

Ton tatou tatoué a tué mon toutou.

Donne-lui à minuit huit fruits cuits, et si ces huit fruits cuits lui nuisent, donne-lui huit fruits crus.

Si bien dire fait rire, bien faire fait taire.

Zazie causait avec sa cousine en causant.

Trop ou trop peu, qu'importe que la troupe soit trop peureuse si elle était trop heureuse.

Lise et José, si j'osais, lisons ensemble sans hésiter les usages des honnêtes indigènes de Zanzibar.

Trois grands gros grillons grattent la grise grève en grès: grignoti, grignoton, graines trouveront, graines grignoteront.

L'effroi du roi noir qui croit en toi s'accroît le soir sous la croix de bois.

Ton mouton boucle tout à coup, et ton bouc tombe à Tombouctou.



Suis-je chez ce cher Serge?  
 As-tu été cet été à Tahiti?  
 Trente-trois gros crapauds gris dans trente-trois grosses grottes creuses.  
 Deux yeux bleus pleurent sur les œufs des bœufs peureux.  
 Ton thé t'a-t-il ôté la toux?  
 Le rami finit, leur ami partit.  
 Alerte! Arlette allaite!  
 Angèle et Gilles en gilet gèlent.  
 Une bête noire se baigne dans une baignoire.  
 La mousse tâche la moustache.  
 Tortue, tu dors tordue.  
 Le jugement juge que le juge ment.  
 Le loup loupe le pas.  
 Un gradé dragon dégrade un dragon gradé.  
 Ton chien lèche sa laisse sur sa chaise.

### TEXTES À ARTICULER

- Oreille de chat, coprin chevelu, langue de bœuf, lépiote à crête, mycène à pied laineux, pleurote, vessie de loup, amanite-tue-mouche, russule, malanolengue vulgaire, chanterelle: drôle d'omelette aux champipis aux champignons!
- Un jour Kiki la cocotte demande à Coco, le concasseur de cacao, de lui offrir un caraco kaki avec un col de caracul. Coco, le concasseur de cacao, voulut bien offrir à Kiki la cocotte le caraco kaki mais sans col de caracul. Or vint un coquin qui conquiert le cœur de Kiki, la cocotte. Il offrit à Kiki la cocotte le caraco kaki avec le col de caracul! Conclusion: Coco, le concasseur de cacao, fut carotté!
- J'ai un point dans mon popourpoint qui me pique et qui me pointe; si je savais celui qui a mis ce point dans mon pourpoint qui me pique et qui me pointe, je lui mettrais un point dans son pourpoint qui le pique et qui le pointe.
- Buvons un coup, ma serpette est perdue, mais le manche, mais le manche; Buvons un coup ma serpette est perdue, mais le manche est revenue.
- Buvons un coup ma sepette est perdue, mais le manche, mais le manche, Buvons un coup ma serpette est perdue, mais le manche est revenu.

### À dire en transformant tous les sons en <a, e i, o, u, oi, ou, oin> = Buvuzuku mu surputu purdu mulumuchu mulumuchu....

- Groupe 1- un, deux, trois, du charbon de bois  
sept, huit, neuf, un barbecue neuf  
comptez jusqu'à treize s'il reste des braises
- Groupe 2- quatre, cinq, six, six cent six saucisses  
dix, onze, douze, au milieu de la pelouse
- Groupe 1+2: grillez les merguez
- Groupe 1- chez les Papous il y a des Papous papas et des Papous à poux  
Groupe 2- et des Papous pas papas et des Papous pas à poux  
Groupe 1+2: chez les Papous, il y a des Papous papas à poux et des Papous papas à poux, et des Papous pas papas à poux, et des Papous pas papas pas à poux
- Groupe 1- lundi: pâté, patates et pâtes  
mercredi: patates, pâtest et pâté  
vendredi: pâtes, patates et pâté
- Groupe 2- mardi: pâtes, pâté et patates  
jeudi; pâté, patates et pâtes

samedi: patates, pâté et pâtes  
 Groupe 1+2: dimanche... un grand verre d'eau!  
 - Pam tam kam fam sam/ Pèm tèm kèm fèm sèm/ pom tom kom fom som...// Bam dam gam vam zam...// ba be bi bo bu, ma me mi mo mu...

### UN EXERCICE AVEC LES SIGLES DES FRANÇAIS

Je n'ai jamais eu de chance dans la vie. Je n'ai pas pu faire l'E.N.E.A. ni H.E.C. Je n'avais pas un Q.I. assez élevé. Mes parents, qui ne gagnaient que le S.M.I.C., habitaient dans un H.L.M. Mon père avait une vieille voiture qui marchait au G.P.L. et n'avait rien d'un F1. Il collectionnait les P.V. et dépensait le reste de son argent au P.M.U. Ma mère, elle, connaissait sur le bout des doigts toutes les nouveautés du P.A.F. et suivait tous les soirs le J.T. de 20 heures. Ils étaient toujours en retard pour payer les factures adressées par G.D.F. et E.D.F., qui leur réclamaient des R.I.B pour effectuer des prélèvements automatiques. Ils bouclaient leurs fins de mois grâce à la C.A.F. Bref, selon les statistiques de l'I.N.S.E.E., nous ne faisons pas partie des familles B.C.B.G. Je suis allé un an à la fac. Je n'assistais pas souvent aux T.D., mais j'étais assidu aux A.G. du syndicat étudiant auquel j'avai adhéré. Lors des manifestations, je me suis heurté aux C.R.S. À cette époque, j'étais même fiché aux R.G. Pendant les vacances, mon Q.G., c'était la M.J.C. où je retrouvais mes copains. On écoutait des C.D. et on lisait des B.D. Nous partions parfois en week-end pour faire du V.T.T. Comme nous n'avions pas d'argent, nous couchions dans une A.J. Après la fac., je suis allé à l'A.N.P.E. pour trouver du travail. Je rêvais d'un C.D.I. mais, après m'avoir fait passer un test comportant des Q.C.M, ils ne m'ont proposé qu'un C.D.D. dans une obscure Z.I. J'ai refusé. Je me suis acheté un P.C. pour écrire mon C.V. Je l'envoyé au C.N.R.S. et à plusieurs O.N.G. Je rêvais de travailler pour de grandes institutions comme l'O.N.U. ou l'O.M.S, ou à défaut, à Bruxelles, pour le compte de l'U.E. Personne ne m'a répondu. Cela se comprend, je n'avais pas de diplôme, pas même un B.T.S. ou un D.U.T. Finalement, j'ai trouvé un emploi de V.R.P. dans une petite P.M.E. Je n'avais pas un salaire de P.D.G., mais ce n'était pas mal: il y avai un bon C.E. et je n'avais droit à des R.T.T. Mais un an plus tard, j'ai eu un accident au volant de ma voiture de fonction et je me suis retrouvé au C.H.U. Je n'ai pas pu reprendre mon travail et depuis, je touche les A.S.S.E.D.I.C.

### ET QUELQUES SIGLES FRANÇAIS

A.N.P.E. – Agence Nationale pour l'Emploi.  
 S.M.I.C. – Salaire Minimum Interprofessionnel de Croissance.  
 E.N.A. – École Nationale d' Administration.  
 E.N.S. – École Normale Supérieure.  
 E.P. – École Polytechnique.  
 H.E.C. – Hautes Études Commerciales.  
 R.M.I. – Revenu Minimum d'Insertion.  
 C.V. – Curriculum Vitae.  
 H.L.M. – Habitation à Loyer Modéré.  
 Z.U.P. – Zone d'Urbanisation Prioritaire.  
 C.R.S. – Compagnie Républicaine de Sécurité.  
 S.D.F. – Sans Domicile Fixe.  
 L.E.P. – Lycée d' Enseignement Professionnel.  
 J.O. – Journal Officiel ( ou Jeux Olympiques).  
 S.A.M.U. – Service d'Assistance Médicale Urgente.  
 C.N.R.S. – Centre National de la Recherche Scientifique.

### **Transports**

S.N.C.F. – Société Nationale des Chemins de Fer Français.

T.G.V. – Train à Grande Vitesse.  
R.A.T.P. - Régie Autonome des Transports Parisiens.  
R.E.R. – Réseau Express Régional.

### ***Économie***

P.M.U. – Petite et Moyenne Entreprise.  
P.M.I. – Petite et Moyenne Industrie.  
E.D.F. - Électricité de France.  
G.D.F. - Gaz de France.  
B.N.P. - Banque Nationale de Paris.  
S.N.I.A.S. – Société Nationale des Industries Aéronautique et Spatiales.  
I.N.S.E.E. - Institut National de Statistiques et Études Économiques.  
Q.G. – Quartier Général.  
I.N.R.A.. – Institut National de Recherche Agronomique.

### ***Techniques***

B.D. – Bande Dessinée.  
C.A.O. – Conception Assistée par Ordinateur.  
M.F. – Modulation de Fréquence.  
P.A.O. – Production Assistée par Ordinateur.  
A.O.C. – Appellation d’Origine Contrôlée.

### ***Vie Politique et Sociale***

R.F. – République Française.  
R.P.R. – Rassemblement pour la République.  
P.S. – Parti Socialiste.  
P.C. – Parti Communiste.  
F.N. – Front National.  
C.G.T. – Confédération Générale du Travail.  
M.L.F. – Mouvement pour la Libération des Femmes.  
T.G.I. – Tribunal de Grande Instance.  
D.O.M/T.O.M. – Département/Territoire d’Outre Mer.  
P.A.C.A. – Provence Alpes Côte d’Azur.

### ***Sport, loisirs, gastronomie***

E.P.S. – Éducation Physique et Sportive.  
T.N.T. – Théâtre National Populaire.  
FR 3 - France Trois (chaîne de télévision).  
P.M.U. – Pari Mutuel Urbain (course de chevaux).  
O.M. – Olympique Marseille.  
P.S.G. – Paris Saint Germain.  
V.D.Q.S. – Vin Délimité de Qualité Supérieure.  
V.O. – Version Originale.  
V.F. – Version Française.  
K 7 - Casette.  
P.A.F. – Paysage Audiovisuel Français.

### ***Personnalités***

B.B. – Brigitte Bardot.  
V.G.E. – Valérie Giscard d’Estaing.  
P.P.D.A. – Patrick Poivre d’Arvor.  
B.H.I. – Bernard Henri Levy.

### ***Et aussi***

O.V.N.I. – Objet Volant Non Identifié.  
S.V.P. - S’il vous plaît.

S.T.P. – S’il te plaît.

R.S.V.P. – Répondez s’il vous plaît!

## **UN EXERCICE RELATIF AUX SYMBOLES DE LA FRANCE**

### **DÉFINITIONS**

1. Activité économique qui représente un chiffre d’affaires très important pour le pays, elle a fait apparaître des noms qui ont réinventé, à leur manière, la façon de s’habiller des hommes et des femmes du monde entier.
2. Établissement public d’enseignement supérieur, à Paris, au Quartier Latin, fondé au XIIIème siècle.
3. Devise française, symbole de la Nouvelle République. Présente sur les frontons des édifices publics français.
4. Personnage allégorique qui représente la République. C’est une figure très populaire et son buste se trouve dans toutes les mairies de France. Plusieurs artistes célèbres lui ont prêté leurs visages.
5. Gaver des oies ou des canards. Pour en fabriquer était une pratique déjà connue des Egyptiens. Actuellement plusieurs régions de France le fabriquent mais le Sud-ouest reste en tête.
6. Il était rouge et grâce à lui on pouvait reconnaître les révolutionnaires de 1789. C’est l’un des emblèmes de la République Française.
7. Cette industrie est très développée en France. Son produit, connu dans le monde entier, existe autant pour les hommes que pour les femmes. Mais le plus intéressant c’est qu’aujourd’hui il en existe aussi...pour chiens et chats.
8. Personnage de B.D. qui raconte les aventures d’un peuple qui a résisté à la domination romaine. Il incarne le tempérament gaulois: paillard, bon vivant, querelleur et ami de la bonne chère.
9. L’hymne national dont les paroles, écrites par Rouget de Lisle, sont aujourd’hui considérées comme assez belliqueuses.
10. Né le 24 octobre 1790, il présente les trois couleurs de la République (les couleurs de la ville de Paris et la couleur royale).
11. Boisson divine que l’homme consomme depuis près de 5000 ans, elle est aujourd’hui l’une des principales cartes de visite de la France. Toute une culture y est liée.
12. Invention parisienne qui date du XIXème siècle. On en mangeait avant mais soit plus blanc soit plus levé, selon les régions.
13. Emblème liée à la France. Symbole du courage, de la victoire et de la vigilance du peuple. C’est seulement à la Révolution française qu’il a pris une place privilégiée.

## LES SYMBOLES DE LA France

La plupart des symboles auxquels les Français sont attachés ont leur origine à l'époque de la Révolution française mais pas tous ... Essayez de retrouver l'explication qui correspond aux symboles ci-dessous :



a – le drapeau tricolore



b- Le vin



c – La baguette



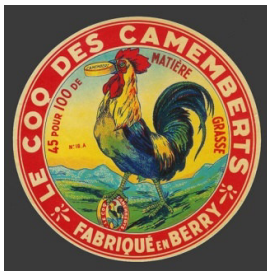
d – Le foie gras



e – Le bonnet brevien



f – La Marseillaise



g – Le coq gaulois



h – Yves Saint Laurent



i-Marianne



j – Liberté, Egalité,



k - Asterix



l – Les parfums



m– La Sorbonne

## COMMENT LES EUROPÉENS VOIENT LES FRANÇAIS

### Allemagne

À mesure que s'efface le citoyen de la RFA et que se dessinent laborieusement les contours d'une nouvelle identité allemande, le regard sur le voisin occidental devient sensiblement plus critique.

La France reste le pays du savoir-vivre, de la bonne bouffe et l'accent français n'a, grâce à Dieu, pas encore perdu sa connotation sensuelle et érotique. La France reste un pays de culture dont on prend les intellectuels très au sérieux. On admire le panache des *grands travaux du président* et on lui envie son cinéma, le dernier en Europe à être encore capable de produire de vraies stars. Mais t'es fini, l'Allemand honteux et maso de jadis. Celui qui pensaient et disait même parfois: *Que vous avez de la chance d'être français!* Il n'est plus interdit d'être sévère et beaucoup s'en donnent à cœur joie. Quand l'Allemand désigne l'Hexagone, en parlant de *la grande nation* (en français dans le texte), c'est presque toujours de manière ironique.

L'interview de *Jack Lang* récemment parue dans le *Spiegel* est, à cet égard, exemplaire. Les journalistes prennent un malin plaisir à interroger avec insistance le ministre sur ce qu'il entend par *l'âme du peuple français...*

Alain Auffray

### Espagne: tous des bêcheurs!

Conformistes, arrogants, snobs... Les adjectifs péjoratifs ne manquent pas aux Espagnols pour décrire leurs voisins français. En haut de la liste, le chauvinisme. Leur propension au nombrilisme national agace les Espagnols. *En fait, les Français ne sont peut-être pas plus chauvins que les autres. Mais ils projettent davantage cette image*, constate un journaliste. Les Espagnols reprochent aux Français un excès de fierté et de confiance en leurs capacités, qu'elles soient professionnelles ou culturelles, qui les conduit parfois à une attitude quelque peu méprisante. Car, si les Espagnols sont prêts à leur reconnaître des compétences en bien des domaines, ils trouvent exagérée leur tendance à se croire *meilleurs* que les autres. Et l'Espagne a encore des comptes à régler avec la France. Elle n'a pas oublié les hordes de touristes qui envahissaient ses plages à bas prix dans les années 60 et 70 et comparaient - toujours désavantageusement - l'Espagne à leur pays. Cela n'a fait que renforcer l'image d'un Français dédaigneux, traitant l'Espagne de voisin pauvre et sous-développé. Mais ce ressentiment est profondément ancré dans notre histoire. Il remonte en fait, à l'époque napoléonienne, explique José, professeur d'histoire. D'où la victoire-symbolique, accordée par le Comité Olympique, choisissant Barcelone plutôt que Paris pour les JO de 1992. Une façon pour l'Espagne de faire un pied de nez à ses voisins arrogants. De leur montrer qu'elle ne pouvait être traitée comme quantité négligeable, qu'elle est un partenaire européen incontournable. En somme, qu'il est temps pour les Français d'en finir avec leurs complexes de supériorité.

Agnès Maillot

### Grande-Bretagne: love or not love.

*Si vous vouliez avoir une vision de l'enfer, il vous suffit simplement de franchir la Manche*, déclarait *Edmund Burke* après l'exécution de Louis XVI. Deux cents ans plus tard, 15 millions de Britanniques négligent l'avertissement du grand idéologue conservateur, adversaire implacable de la Révolution. Ils se risquent, chaque été, dans la patrie des sans-culottes. Sans même parler des milliers de retraités anglais qui préfèrent couler des jours tranquilles en Dordogne plutôt que dans les brumes de Bratford ou de Newcastle. Est-ce à dire que les *rosbifs* n'ont plus rien à redouter des *froggies*?

Tout prouve au contraire que les vieilles hantises ont la peau dure. Vus de Londres, les Français sont d'autant plus redoutables qu'ils sont imprévisibles et contradictoires: tantôt des anarchistes qui brûlent les moutons et sectionnent les filets des chalutiers anglais: tantôt des enrégés de la bureaucratie qui – tel *Jacques Delors* – veulent régenter l'Europe entière à coup de normes et de réglementations. Comment ne pas craindre ces républicains, ennemis des privilèges qui collectionnent les dérogations et les passe-droits? (...). L'arrogance, la suffisance, le manque d'humour, sont les vices hexagonaux les plus souvent cités. Interrogé au téléphone, *Jonathan Fenby*, rédacteur en chef du *Guardian*, confirme ce diagnostique: *Vous avez tendance à vous prendre pour le nombril du monde, mais le problème est que, selon moi, vous êtes bel et bien le nombril du monde*, conclut-il gentiment. Le *Sun*, lui même, est toute mie lorsqu'on interroge sur les névroses des *Frenchie*s: *On vous aime bien au fond* (...).

À noter qu'un compliment peut souvent cacher une perfidie: l'écrivain *Anthony Burgess* salut notre aptitude à raisonner, mais, ajoute-t-il, *si la grande Bretagne avait été cartésienne* en 1940, elle aurait sans doute comme la France baissé les armes devant les nazis. Francophile déclaré, *Théodore Zeldin* nous invite à ignorer ces menues malveillances: L'important, dit-il, c'est votre art de vivre, la qualité de votre conversation et la place accrue des valeurs féminines dans la société française. Les Britanniques sont vite intarissables lorsqu'ils parlent des Français, *ces adversaires bien-aimés*.

Éric Dior

### **Italie: L'homme idéal est italo-français**

Sans surprise. Le portrait robot du Français moyen vu de Rome est lapidaire. Une vraie image d'Épinal. Râleur - les Italiens ont assisté avec un mélange d'étonnement et d'effroi aux scènes de révolte des paysans et des camionneurs, individualiste avec un grand sens de la dignité personnelle, correct mais peu généreux dans ses transactions commerciales comme dans ses relations personnelles. Le Français a tous les vices de ses vertus. *Franco Ferrarrotti*, sociologue très attentif à ce qui se passe de ce côté des Alpes, y voit l'héritage de la Révolution française. L'aspect le plus préoccupant? Cette auto suffisance orgueilleuse, cette tendance à la fermeture sur soi-même. Le côté positif? La vision cartésienne des choses, une certaine attitude rationnelle et déterminée. Dommage, nous confie le sociologue – hélas! C'est l'histoire qui détermine le caractère d'un peuple et non pas les sociologues – que l'on ne puisse pas faire un hybride du Français et de l'Italien moyens. Cela donnerait un résultat formidable avec les Français apportant en dot leur esprit de clarté raisonnée et de pragmatisme celtique qui ne cède pas aux influences sentimentales, et les Italiens, eux, tempérant le caractère français, qui tend à être figé, avec leur profusion méridionale. Ce serait aussi la fin du complexe de supériorité des uns et d'infériorité des autres....

Salvatore Aloise

## **BIBLIOGRAPHIE**

1. Wikipedia: Emblèmes de la France.
2. Le français familier et populaire – broché – Thierry Petitpas.
3. Site [www.elysée.fr/la](http://www.elysée.fr/la) france.
4. Wiktionnaire – Le dictionnaire libre.
5. 180 virelangues français - Images et Langages, Paul Sherwood.
6. Stéréotypes: ce que les Européens pensent vraiment les uns des autres, Cécile Dehesdin.

# POUR OU CONTRE LA MUSIQUE TECHNO ?

## PROJET D'ACTIVITE DIDACTIQUE

prof. **Liliana RĂDULESCU**  
Colegiul Național "Nicu Gane" Fălticeni

Classe : IXe

Niveau du CECRL : A2 – B1

Date : le 16 janvier 2017

Titre de l'unité : Pour ou contre la musique techno ?

Sujet de la leçon :

\*L'article partitif

\**Je veux* - Zaz

Compétences générales :     - COMPRÉHENSION DE L'ORAL  
  - INTERACTION ORALE  
  - COMPRÉHENSION DE L'ÉCRIT  
  - INTERACTION ÉCRITE

Compétences spécifiques :

\*Identification des idées principales dans des textes / messages oraux et écrits

\* Participation à la conversation en utilisant un langage adéquat à un contexte donné

Objectifs communicatifs:

\*Parler de ses préférences culinaires

Objectifs linguistiques:

\*Reconnaître et utiliser correctement l'article partitif

Objectifs socio-culturels:

\*Découvrir l'espace musical francophone

\*Promouvoir la culture musicale francophone chez les élèves

\*Développer le goût et l'intérêt des élèves pour la musique française / francophone

Organisation de la classe :

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

Matériel utilisé :

Feuilles de papier, l'ordinateur, le CD-rom, fiches, portfolios, fiches d'exercices, la connexion Internet.

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

Durée : 50 minutes



Déroulement des activités :

Phase / Étape / Durée	Déroulement	Rôle du professeur	Activité des élèves	Organisation de la classe	Matériel utilisé
Phase 1 Mise en train / 2min.	Présentation des compétences et des objectifs	Salut, conversation situationnelle. Explicitation du détail des objectifs	Salut. Écoute active des objectifs et des compétences. Organisation de la classe	Grand groupe	
Phase 2 Activité de brise-glace / 3 min.	Présentation de l'activité de brise-glace	Le professeur écrit au tableau noir le syntagme « je veux ». On commence par un remue-méninges : le professeur demande aux élèves de dire des mots/des syntagmes qui leur viennent à l'esprit lorsqu'on dit « je veux ».	Les élèves écoutent attentivement la consigne du professeur chacun dit un mot/un syntagme qui renvoie au « je veux ».	Grand groupe	Des feuilles de papier
Phase 3 Mise en route / 5 min.	Proposition et écoute d'une chanson.	Le professeur propose aux élèves d'écouter la chanson <i>Je veux</i> (interprétée par Zaz). Ensuite, le professeur lance la question suivante : *Qu'est-ce que la chanteuse désire avoir ?	Les élèves écoutent attentivement la consigne du professeur. Ils écoutent attentivement la question posée par le professeur et en formulent les réponses.	Grand groupe	L'ordinateur Le C.D.-rom
Phase 4 Mise en situation d'apprentissage / entraînement / 25 min.	Présentation des formes de l'article partitif et de son emploi. Partager la classe en cinq groupes. Indiquer aux élèves les tâches qu'ils doivent résoudre. Mise en commun.	Le professeur va distribuer aux élèves une fiche d'exercices (exercices I, II, III, IV, V, VI).	Les élèves écoutent les indications du professeur et choisissent les bonnes réponses pour compléter la fiche.	Sous-groupes	La fiche d'exercices
Phase 5 Mise en situation de communication / renforcement des connaissances / fixation des connaissances / 7 min.	Proposition de quelques questions auxquelles les élèves doivent répondre.	Le professeur adresse des questions afin de vérifier si les élèves ont compris la leçon : * <i>Que prenez-vous au petit déjeuner ?</i> * <i>Que prenez-vous au déjeuner ?</i> * <i>Que prenez-vous au dîner ?</i>	Les élèves participent au dialogue en répondant aux questions adressées par le professeur.	Grand groupe	
Phase 6 Evaluation / 6min.	Distribution d'une fiche d'évaluation	Le professeur va distribuer aux élèves une fiche d'exercices.	Les élèves vont résoudre les exercices proposés par leur professeur.	Travail individuel	La fiche d'exercices

Phase 7 Devoir à la maison / 2 min.	Explication du devoir à la maison	Le professeur va proposer aux élèves de consulter les sites : www.750g.com/recettes_cuisine_facile.htm <a href="http://www.marmiton.org/recettes/selection_debutant.aspx">www.marmiton.org/recettes/selection_debutant.aspx</a> cuisine.journaldesfemmes.com/recette-facile et de choisir une recette facile à faire.	Pour pouvoir résoudre la tâche proposée par le professeur, les élèves vont consulter les sites indiqués. Ils vont résoudre la tâche.	Travail individuel	L'ordinateur /L'Internet Feuilles de papier Cahiers de devoirs
---	-----------------------------------	---	--	--------------------	--

### Fiche d'exercices

- I. Employez l'article partitif :
  1. Dans la vitrine il y a ... velours et ... soie.
  2. Quand elle a commencé à faire ... patinage, ma sœur avait six ans.
  3. Si tu vas au marché, prends ... tomates et ... poivrons.
  4. Il a ... courage et ... ambition.
- II. Employez l'article partitif ou la préposition *de* :
  1. Achète aussi ... sucre, un paquet ... beurre et ... abricots, un kilo ... abricots.
  2. Dans ce métier il faut avoir ... caractère et ... esprit de décision.
  3. Ils ont voulu ... soupe, ... rôti avec un peu ... salade et ... tarte aux cerises.
  4. On doit reconnaître que ton ami a ... style, beaucoup ... style.
- III. Mettez les phrases suivantes à la forme négative:
  1. Ton ami a de la chance.
  2. Il y a de l'argent dans cette enveloppe.
  3. Sur les plus hautes cimes il y a de la neige.
  4. Dans cette région on a découvert du fer.
- IV. Transformez les phrases suivantes, en ajoutant les expressions de quantité indiquées entre les parenthèses:
  1. Ils ont acheté des bonbons. (une boîte)
  2. Victor a offert des roses à Monique. (un bouquet)
  3. Des enfants jouaient dans le parc. (deux groupes)
  4. Maman boit du café. (une tasse)
- V. Transformez les phrases suivantes, en ajoutant les adjectifs indiqués entre les parenthèses:
  1. Nous achetons des roses. (belles)
  2. Vous voulez des cadeaux. (petits)
  3. Elle prépare des gâteaux. (délicieux)
  4. J'ai reçu des chrysanthèmes. (merveilleux)
- VI. Associez les mots des deux colonnes :
 

1. Une tranche	a. de chocolat
2. Un kilo	b. de confiture
3. Un sachet	c. de sucre
4. Un pot	d. de jambon
5. Une tablette	e. de thé

### Test

- I. Employez l'article partitif ou la préposition *de* :
1. Achète aussi ... pain, un paquet ... beurre et ... pommes, un kilo ... pommes.
  2. On doit reconnaître que ton ami a ... courage, beaucoup ... courage.
- II. Mettez les phrases suivantes à la forme négative:
1. Ton ami a du style.
  2. Dans cette région on a découvert du fer.
- III. Associez les mots des deux colonnes :
- |                  |                |
|------------------|----------------|
| 1. Un verre      | a. de chocolat |
| 3. Un kilo       | b. d'eau       |
| 4. Un sachet     | c. de farine   |
| 5. Une bouteille | d. de vin      |
| 6. Une tablette  | e. de thé      |

### BIBLIOGRAPHIE

1. *Le programme de langue française pour le cycle supérieur du lycée*
2. Collectif, *Cadre européen commun de référence pour les langues*, Paris, Didier, 2005
3. Collectif, *Niveau B1 pour le français – un référentiel*, Paris, Didier, 2011
4. Collectif, Belleville. *Méthode de français* (manuel de français), Baume-les-Dames, CLE International, 2009
5. Collectif INSAM, *Guide d'évaluation pour les langues modernes*, ERC PRESS, București, 2011
6. Roman, Dorina, *La didactique du français langue étrangère*, Baia Mare, Umbria, 1994

### BIBLIOGRAPHIE ELECTRONIQUE

1. <https://www.youtube.com/watch?v=Tm88QAI8I5A>
2. [www.paroles.net/zaz/paroles-je-veux](http://www.paroles.net/zaz/paroles-je-veux)
3. [www.750g.com/recettes\\_cuisine\\_facile.htm](http://www.750g.com/recettes_cuisine_facile.htm)
4. [www.marmiton.org/recettes/selection\\_debutant.aspx](http://www.marmiton.org/recettes/selection_debutant.aspx)
5. [cuisine.journaldesfemmes.com/recette-facile](http://cuisine.journaldesfemmes.com/recette-facile)

# EXPERIENCES PEDAGOGIQUES

## COMPTE-RENDU DE LA FORMATION INTERNATIONALE « LA CLASSE À PAROLES »

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

Du 4 au 8 juillet 2016 a eu lieu la cinquième édition de l'Université d'été de Budapest, un événement organisé par l'Institut français en Hongrie et l'Association Hongroise des Enseignants de Français (AHEF) en partenariat avec l'Université ELTE et le CIEP, à destination des enseignants de français et de disciplines non linguistiques en français. Cette édition, devenue régionale depuis 2014, concrète et pragmatique, pour reprendre ici les mots des organisateurs, s'est choisi comme slogan une phrase à double sens, « le français, c'est la classe ». Plus de cent participants venant de plusieurs pays se sont inscrits en 2016, la plupart des « clients » fidèles, ce qui montre que l'organisation de cette rencontre est de très bonne qualité. La présence dans le programme d'ouverture de l'Université d'Ivan KABACOFF, personnalité francophone et présentateur de l'émission « Destination Francophonie » diffusée sur TV5MONDE, qui a consacré un reportage à l'évènement, en est une preuve importante.

À part les activités de détente, la soirée pique-nique et la soirée cinéma, qui ont favorisé l'échange et une meilleure découverte interpersonnelle, le programme de l'Université a été structuré en plusieurs modules et ateliers. Chaque participant(e) a eu droit de s'inscrire à un seul module parmi les six proposés et à un ou deux ateliers parmi les quatorze. Pour une image plus claire, on indique ci-dessous les titres des modules et des ateliers ainsi que le nom des formateurs, tous des professionnels et des personnes exceptionnelles, afin de mettre en évidence l'offre de formation très riche et d'actualité.

Modules : La classe à paroles (Émilie LEHR), La classe aux écrits (Emmanuelle DAILL), La classe connectée (Paul POUZERGUES), La classe évaluée (Nelly MOUS), La classe aux petits (Ghislaine BELLOCQ), La classe aux intelligences multiples (Hugues DENISOT).

Ateliers : IFprofs (Emmanuelle DAILL), Approche (inter)actionnelle par les réseaux sociaux (Paul POUZERGUES), Le DELF junior A2. Pourquoi pas ! (Nelly MOUS), Pédagogie du projet (Eva LOTFI), Approche communicative (Zsuzsanna BERKESI), Simulation globale (Zita GONDA), Scénario et clip promotionnel du français (Émilie LEHR), Cinéma et FLE (Nicolas MARTIN), Théâtre et FLE (Hugues DENISOT), Écriture ludo-créative (Pascal BIRAS), Art et FLE (Ghislaine BELLOCQ), Chorale (Péter MÉSZÁROS), Découverte langue étrangère : hébreu (Krisztina PAPP-KOVACS), Gastronomie et FLE (Olivier DUBERT).

Le message qu'on reçoit par la simple lecture du programme est très évident. On milite pour le renouveau et la diversité dans la classe de FLE. Même le programme de la première

journée (la conférence d'ouverture de M. KABACOFF sur la Francophonie, l'intervention de Mme. Rennie YOTOVA, Responsable du CREFECO, sur les programmes de formation offerts par l'OIF, la remise des prix du concours « Pourquoi le français ? – Je vous raconte en un clip », organisé par l'AHEF), nous prouve que cette édition est ancrée dans les besoins actuels des enseignants qui sont de plus en plus exposés à des défis nouveaux. Comment motiver les apprenants pour apprendre le français, c'est peut-être la plus importante question à se poser et à laquelle chacun des modules et ateliers mentionnés essaie de donner à sa manière une réponse.

« La classe à paroles », le module qui fait l'objet de ce compte-rendu, met en lumière les bénéfices que les enseignants et les apprenants peuvent obtenir en exploitant des documents audio-visuels. Le modèle proposé est celui fourni par le site TV5MONDE, mine de ressources didactisées et brutes, dont la formatrice Émilie LEHR se fait ambassadrice. Il s'agit d'une approche qui favorise l'enseignement/apprentissage du français de façon vivante et communicative, car le rôle du document audio-visuel authentique est de libérer l'expression, donc d'amener les apprenants à s'exprimer à l'oral (et à l'écrit), de leur donner confiance et par là de les motiver dans leur apprentissage.

Pendant les quatre jours de travail (24 heures au total), on a découvert à travers de nombreuses expérimentations le grand potentiel méthodologique de l'image et du son, des histoires et des émotions. On a appris aussi que ce n'est pas le document audiovisuel qui impose le niveau, mais les activités proposées. Si les activités définissent la difficulté ou la facilité du document à exploiter, cela veut dire que l'enseignant a le pouvoir de transformer et recréer plusieurs fois la manière de traiter un support audiovisuel à condition qu'il soit créatif et sensible aux détails, qu'il sache conduire ses apprenants à la compréhension. Évidemment le choix du document authentique n'est pas du tout une chose facile, mais en respectant une série de critères, l'enseignant réussira à trouver les meilleurs supports pour ses apprenants. Si le document est court et adapté à l'âge, aux centres d'intérêt et aux activités professionnelles des apprenants, s'il présente une unité de sens (un début, une fin, un ensemble cohérent), s'il est de bonne qualité technique (la qualité du son et des images), s'il est compréhensible en termes de débit et d'accent, s'il présente intérêt de par son actualité ou l'appartenance à un genre (critères qui ne sont pas obligatoires) et si le document permet de faire le lien avec le programme d'enseignement, alors il y a de fortes chances à identifier des documents audiovisuels de qualité.

On a trouvé lors de la formation la réponse à la question « Pourquoi construire la méthode d'enseignement sur les documents audiovisuels ? ». Rien de plus simple. Elle réside dans les objectifs d'une démarche pédagogique qui prend en compte le document audiovisuel, à savoir l'acquisition de compétences communicatives (et linguistiques), la familiarisation des apprenants à la rencontre des documents en français authentique dès le début de l'apprentissage et le développement de la capacité d'observation des apprenants dans une perspectives critique, interculturelle et d'éducation aux médias. Le grand avantage du document audiovisuel est qu'il s'adresse en même temps à la vue et à l'ouïe. Son exploitation réserve parfois des surprises, ce qui attire l'attention et l'intérêt des apprenants, et favorise la formulation des hypothèses sans le risque de se tromper, ce qui efface la peur de s'exprimer et encourage la prise de paroles.

S'il est bien choisi, le document audiovisuel sert de support pour une multitude d'activités qui font appel aux compétences cognitives des apprenants. Ceux-ci observent et repèrent le type de document, les lieux, les personnages, etc., associent et classent différentes informations, devinent et anticipent le déroulement des événements, formulent des hypothèses, stratégie qui les responsabilise dans leur travail de compréhension. L'important pour l'enseignant, c'est de bien connaître les étapes d'un scénario didactique construit autour d'un document audiovisuel, un autre aspect très important de la formation. *Avant, pendant et*

après le visionnage sont les trois grandes étapes à respecter, chacune avec ses particularités. Pour réussir son cours, l'enseignant devrait payer attention à la formulation de la tâche (pour chaque visionnage il y a une seule tâche) et des consignes (claires et adaptées à l'âge), à la construction de la démarche qui devrait établir un lien cohérent entre les activités de compréhension, de travail linguistique et de production orale et/ou écrite. L'enseignant devrait aussi varier les activités, faire réécouter le document en partie ou intégralement si les apprenants en ont besoin, habituer les apprenants aux réponses multiples, créer le besoin de voir et sensibiliser à la thématique, etc.

Pour le tableau complet d'un scénario didactique réussi, nous reproduisons ci-dessous le schéma à suivre :

	<b>Étapes</b>	<b>Objectif</b>	<b>Types d'activités possibles</b>
<b>AVANT</b> le visionnage	<b>Mise en route</b>	Cette étape prépare à l'écoute et facilite l'entrée dans le document, donc la compréhension. L'apprenant est sensibilisé au sujet travaillé et réactive ses connaissances. L'enseignant donne envie de regarder le document.	Remue-méninges, questions ouvertes, repérages d'intrus, hypothèses à partir du titre, recherche documentaire etc.
<b>PENDANT</b> le visionnage	<b>Découverte du document</b> (sans le son)	L'apprenant décrit ce qui est vu. Il contextualise la situation et répond aux questions : où ? qui ? quand ? quoi ? pourquoi ? Il justifie ses réponses à l'aide des éléments visuels. Il émet des hypothèses. L'enseignant note les suggestions au tableau pour faciliter la mise en commun.	Questionnaire QCM, grille V/F, questions ouvertes, etc.
	<b>Compréhension globale</b> (avec le son)	L'apprenant vérifie les hypothèses émises à partir des indices visuels. Il repère l'essentiel du discours. L'enseignant essaie de faire construire collectivement le contenu du message. Il peut répartir les tâches pour que différents groupes se concentrent sur des informations complémentaires, puis les mettent en commun.	Questionnaire QCM, grille V/F, questions ouvertes, prise de notes, etc.
	<b>Compréhension détaillée</b> (avec le son)	Compréhension approfondie de certains aspects du document.	Grille, exercice de reconstitution chronologique, repérage de données chiffrées, identification de points de vue, etc.
<b>APRÈS</b> le visionnage	<b>Repérage et conceptualisation</b> du fait de langue travaillé	L'apprenant repère des connaissances linguistiques (lexicales, grammaticales, phonétiques) et des compétences	Exercices de repérage d'énoncés, d'un point grammatical/ lexical

		pragmatiques (discursives et fonctionnelles) découvertes en contexte, à partir d'un corpus. Puis il les conceptualise.	récurrent
	<b>Systematisation</b> du fait de langue travaillé	L'apprenant systematise la nouvelle structure.	Exercices variés
	<b>Reinvestissement</b> (et <b>reemploi</b> du fait de langue travaillé)	L'apprenant réinvestit ses nouveaux acquis à travers une production écrite ou orale.  L'enseignant établit un lien pertinent entre le repérage linguistique et l'activité de production. Il doit aller vers l'univers de l'apprenant pour créer un effet déclencheur de production.	Activités contextualisées : jeux de rôles, débat, exposé, productions écrites contextualisées

Les conclusions de la formation, résumées en quelques mots, invitent les enseignants à utiliser le site de TV5 pour eux (sur TV5 Enseigner ils trouvent beaucoup de fiches pédagogiques qui peuvent être utilisées telles quelles ou adaptées, des ressources audiovisuelles brutes), mais aussi pour leurs apprenants (TV5 Apprendre propose des exercices en fonction de niveau de langue et d'autres critères thématiques, âge, compétences etc.). De même, les enseignants sont encouragés à utiliser la vidéo pour ses grandes vertus de facilitateur de la compréhension orale et la production orale, pour son rôle de déclencheur motivationnel. À ne pas oublier la partie auto-évaluation, une étape que les enseignants sont censés réaliser afin d'améliorer leurs pratiques de classe. Pour cela, voici les critères proposés par Emilie LEHR :

<b>Appropriation de la démarche pédagogique</b>	-	+/-	+
Choix du document (durée, unité de sens, apport des images, adapté aux apprenants, intéressant pour objectifs)			
Capacité à tirer parti des caractéristiques du document télévisuel (exploitation des canaux visuels et sonores ; ouverture culturelle)			
Mise en pratique des principes de la démarche : un document pour différents niveaux, un visionnage = une tâche, un document pour travailler différentes compétences (CO, PO, PE, point grammatical, etc.)			
Progression pédagogique et cohérence du scénario			
Adéquation des activités et du travail grammatical au niveau annoncé			
Variété des activités proposées			
Clarté des consignes			
<b>Animation du groupe-classe</b>			
Mise en pratique de la démarche			
Formulation claire des consignes			
Maîtrise technique, maîtrise des outils sans panique			
Maîtrise de la dynamique de groupe (gestion des temps de parole, gestion de l'espace, répartition des tâches, etc.)			

Valorisation de l'apprenant (capacité à susciter la prise de parole, à encourager, à écouter, à prendre en compte les réponses/propositions du groupe, etc.)			
Enthousiasme/dynamisme dans la mise en œuvre des activités			
Il y a de l'interaction			

La formation « La classe à paroles » s'est avérée très utile pour moi, surtout parce qu'elle m'a aidé à mettre de l'ordre dans la multitude d'idées que j'avais quant à l'exploitation d'un document audiovisuel. Le vide créé par le besoin de cohérence dans la démarche a été rempli et j'ai l'intention de donner plus de vie à mes cours en faisant appel aux idées et clés pédagogiques découvertes pendant la formation. D'autre part, j'ai connu le site TV5MONDE d'une autre façon, plus logique qu'auparavant. J'espère pouvoir m'approprier dans un temps relativement court les principes de l'exploitation des documents audiovisuels et que, en proposant des leçons « audiovisuelles », mes apprenants seront attirés encore plus par les cours de français.



## ESSAIS-YONS SUR LA PAIX !

prof. **Rodica P. CALOTĂ**

Colegiul Național « Tudor Vladimirescu », Tirgu-Jiu

Suite aux multiples démarches, par le biais de l'écriture, en vue de garder la paix, j'ai choisi, comme compétition de classe, celle de l'année 2016, offerte aux jeunes de tous les pays par le célèbre Concours International d'Essai pour la Jeunesse, organisé par la Goi Peace Foundation, parrainé par le Ministère de l'Éducation, de la Culture, des Sports, de la Science et de la Technologie, La Commission Nationale Japonaise pour l'UNESCO, la Fédération Japonaise des Lycées Privés, Le Tokyo Metropolitan Board of Education, Japan Broadcast Corporation, Nikkei Inc.

Soutenu par FELISSIMO CORPORATION, comme on apprend de sa présentation, ce concours annuel d'essai est organisé dans l'effort d'inciter les jeunes à mettre leur énergie, leur imagination et leur action au service de la promotion d'une culture de la paix et du développement durable. Il a aussi pour but d'inspirer la société toute entière à apprendre de ces jeunes pensées et de réfléchir comment chacun de nous peut faire une différence dans le monde, ce concours faisant partie du Programme d'action global pour l'éducation en vue du développement durable de l'UNESCO, dont le thème a été : « L'éducation pour la construction d'un monde meilleur pour tous », puisque nous vivons dans un monde avec des problèmes complexes de nature aussi bien locale que globale. Quelle forme d'éducation et quelle forme d'apprentissage devons nous avoir, afin de pouvoir relever les défis globaux et de créer un monde durable et une vie meilleure pour tous ? Décrivez vos idées concrètes pour une éducation idéale.

Puisque les essais supposent une préparation préalable du thème et des arguments choisis, même les plus facilement élaborés, mais qui ont prouvé la compréhension de la consigne et l'originalité de les concevoir, ont été considérés comme utiles pour un débat ou pour faire connaître aux lecteurs, leurs opinions sur ce thème si actuel depuis toujours.

J'ai donc choisi les textes qui traitaient, de plusieurs manières, le sujet proposé, tout en considérant leur possibilité de s'ériger en exemples de bonnes pratiques, pas seulement pour une classe de français, mais surtout pour celles de conduite, selon les exemples qu'on vient d'envisager :

### *La paix dans la pensée et dans l'âme*

L'âme de l'homme trouve sa force dans la pensée et dans le cœur. Dans la pensée, elle trouve la raison, tandis que dans le cœur, elle trouve le sentiment. Au moment où l'homme trouve un équilibre entre les deux, il fait moins d'erreurs, car toutes ses actions sont aussi équilibrées : elles ne peuvent nuire ni à l'homme qui agit, ni à ses semblables.

Mais comment trouver cet équilibre ? Je pense que l'homme doit trouver ce qu'on appelle la paix intérieure. La paix dans l'âme et la paix dans la pensée sont deux notions auxquelles font référence tant les prêtres que les psychologues au moment où ils cherchent à nous donner des conseils.

Je crois qu'il y a un fort lien entre le cœur et la pensée. Par exemple, si dans notre cœur s'installe la haine, alors la pensée nous dicte des actions nuisibles, pleines de haine envers tout ce que nous considérons que nous fait du mal.

La paix n'est pas une relation entre les nations. C'est un état d'esprit, un compte-rendu sur cet état d'esprit.

Le concept de paix n'implique que des effets temporaires des actions humaines. Ainsi, par exemple, les accords de paix sont conclus entre deux ou plusieurs personnes qui vont cesser le combat. Beaucoup d'entre eux ont été brisés et piétinés sous peu, les parties ont

repris la lutte. Il y a des gens avec de bonnes intentions qui cherchent à servir de médiateur entre les parties en conflit à cesser les combats jusqu'à atteindre leur but, il y a aussi des gens qui ne parlent que de la paix, mais les mots ne correspondent pas à leurs intentions. Pour faire mieux correspondre leurs paroles au psalmiste qui a dit : « Leur bouche est douce comme du beurre, mais ils portent la guerre dans leur cœur : leurs paroles sont plus glissantes que l'huile, mais quand ils les font sortir de la bouche, elles semblent des épées ». Même si l'intention était bonne, la méthode ne pourrait pas donner de bons résultats et de façon permanente. Comme je le disais, les intentions peuvent être bonnes, mais les méthodes utilisées sont inappropriées, que les gens cherchent à atteindre et à maintenir la paix et la transmettre ensuite à l'extérieur et à l'intérieur. C'est une paix imposée, de surface, temporaire. La paix est la condition la plus favorable pour cultiver les meilleures relations dans tous les domaines. La paix est avant tout un état intérieur ; mais cela ne signifie pas l'isolement, car être seul suppose une perte, pour toutes les caractéristiques intérieures et extérieures et les activités humaines doivent être parfaitement équilibrées et harmonisées. Quand il y a du désordre dans l'âme humaine, ou de l'excitation, nous avons la paix compromise. Pour avoir la paix d'esprit, il faut que tous ses éléments vibrent à l'unisson, sans égoïsme, sans opposition, sans idées préconçues. La paix est donc un état de haute conscience. En ce qui concerne le corps physique, la paix ne peut pas être installée complètement en Novembre quand les deux corps, physiquement et mentalement, sont en harmonie. La vraie paix, une fois installée, on ne la perdra jamais.

J'ai tendance à croire que nous sommes des êtres fugitifs, superficiels, et que nous résumons seulement notre vie quotidienne. Mais le fait qu'aujourd'hui on a du pain sur la table ne garantit pas que le jour prochain on en aurait aussi. Mais toujours vous trouverez un endroit chaud et un bras tendu si vous n'oubliez pas qu'il y a des gens qui ont la disponibilité de vous venir en aide. Les cris de désespoir de ceux qui sont dans le besoin sont assez difficilement à entendre, puisqu'on les oublie souvent ou on ne trouve pas le temps de les écouter. J'ai appris que l'aide ne vient pas toujours quand on en a besoin et j'ai réalisé que si ce n'est que la douleur, alors son seul souci sera de se déplacer du côté de ceux qui souffrent.

Şut Gabriela, XI<sup>e</sup> I, Collège National « Tudor Vladimirescu », Tg-Jiu

### *Le sens de la paix*

Dans la vie, nous sommes confrontés avec des situations agréables ou désagréables. Dans les situations désagréables nous ne saurions pas le juste sens du bonheur. Le bonheur n'est pas le fruit de la paix : le bonheur est lui-même la paix. Quand les temps sont durs, nous devons garder la paix dans nos cœurs et dans l'esprit.

Toute une mer d'eau ne peut couler un navire si elle ne pénètre pas à l'intérieur du navire. Ni même la négativité du monde ne peut pas vous anéantir, sauf si vous lui permettez de pénétrer à l'intérieur de vous. Nous devons être forts et ne pas laisser la négativité nous affecter. Quand il semble que rien n'a pas de sens, que nous n'avons pas de sens, nous devons réaliser que ces moments difficiles sont éphémères, comme les meilleurs d'ailleurs, mais c'est le cours de la vie.

La vie est comme les montagnes-russes, elle nous rend tantôt heureux, tantôt tristes. C'est notre choix si nous nous laissons vaincus par des moments difficiles, ou si nous choisissons de continuer et saisir toutes les opportunités que nous décrochons.

Ah ! La vie... « Un puzzle qui possède une infinité de pièces, que nous sommes seuls à pouvoir accorder pour qu'elle soit des plus agréables. »

Le temps est comme une rivière qui coule. Nous ne pouvons pas toucher l'eau deux fois parce que le flux ne reviendra jamais.

La paix est notre raison pour accepter les surprises de nos vies. « Au cœur du silence réside la paix et au cœur de la paix se révèle la présence silencieuse de l'Être véritable que nous sommes. » - Totem

Tu ne dois jamais essayer de changer pour les autres, parce qu'avant d'être quelqu'un, tu dois être toi-même.

N'oubliez pas qu'une fleur pour fleurir prend beaucoup de temps, mais pour être déchirée, quelques secondes. La même chose vaut pour une personne d'atteindre le summum du bonheur nécessite toute une vie, mais pour que cette personne soit abattue par la négativité entourant il suffit d'une fraction de seconde, et cette personne est inconsciente de ce qui provoque.

Dans ta vie fais confiance à ceux qui peuvent voir ces trois choses : ta peine derrière ton sourire, l'amour que tu as malgré ta colère et la raison de ton silence.

La paix dans le cœur et dans l'esprit ne veut pas être loin des problèmes qui nous entourent, cela signifie d'être au milieu d'eux et être en mesure de rester calme, d'être en mesure de prendre les bonnes décisions et ne pas nous perdre nous-mêmes.

La paix est la seule pièce d'un puzzle qui le garde ensemble.

Mădălina Picioiu, XI<sup>e</sup> I, Collège National « Tudor Vladimirescu », Tg-Jiu

### *Condamnés à la liberté ?*

« Nous sommes les contemporains d'Einstein qui concourt avec Euclid dans l'imagination des univers abstraits, fatalement il faut que nous fassions de la concurrence au démiurge dans l'imagination des mondes probables », disait I. Barbu.

La chose effective n'est jamais la chose en soi-même, elle est en soi-même, mais aussi dans un autre soi indéterminé, situé d'une manière symétrique envers soi comme si la chose serait vue dans le miroir. Le monde est le rêve de notre cœur, il n'y a ni temps ni espace, ils existent seulement dans notre âme et le miroir n'est « qu'un œil dans le triangle vierge taillé vers le monde ».

Qu'on pense tout lorsqu'on regarde en haut, sans comprendre grand chose. L'univers, tout ce lambeau écossais et nous, ce caméléon, prêts à jaillir car nous ne savons pas quelle couleur choisir. Mais ce n'est pas l'univers qui tremble, ni ses couleurs et nous avons une nouvelle couleur autour d'un être qui nous enchante, la répulsion de l'amour est qu'il ramasse l'univers autour d'un être qui nous enchaîne.

Si l'œuf dogmatique est l'univers autosuffisant, l'esprit absolu de la liberté c'est une sorte de destin contrôlable qui peut opter entre la vie et la mort. Il nous reste encore de tomber amoureux dans son minuscule monde, garder le dogme, c'est-à-dire le certifier.

Dans ce monde de l'attente et des athées nous sommes condamnés à la liberté. Nous choisissons à attendre ou devenir l'attente en attendant nous-mêmes. Cioran a répondu à la demande « Qu'est-ce que tu fais? » ainsi : « Je m'attends ! »

Dans cet univers fragile, illuminé par un soleil hermaphrodite, un rayon du passé a illuminé comme un prisonnier un rêve avec des troupeaux, avec des pâturages et avec toute sorte de dignités. Nous nous sommes relevés, nous ne nous sommes pas disputés pour avoir choisi la vie.

En ce qui concerne la paix intérieure, je pense qu'on pourrait la définir comme compréhension avec soi-même, sagesse et patience. On ne peut jamais arriver nulle part si on est en conflit avec les autres, la paix est la solution pour la vie. C'est pourquoi il faut la garder. La paix rime aussi avec solidarité, fraternité, liberté. Quand je pense à la paix je vois une colombe avec un rameau d'olivier apportant aux hommes amour et amitié. Pour que la paix existe, il faut aussi respecter les différences.

Est-ce-que l'homme deviendra un jour tolérant et intelligent pour que nous puissions vivre tous en harmonie et non faire tuer les jeunes qui ont tant d'avenir ?

La paix c'est l'union des peuples peu importe leurs origines, mais à notre époque ce n'est qu'un vœu, un espoir et non pas une réalité. Il faut souhaiter une vie pleine de joies, de sourire et de bonne humeur pour tous. Et je pense qu'avec de la volonté et beaucoup de patience, la paix sera un jour pour tout le monde. Elle est possible grâce aux hommes de bonne volonté. Elle signifie penser aux autres, donner pour recevoir ou sans attendre rien en échange. Chercher la solution plutôt que le problème. La paix c'est la prospérité et la guerre c'est la misère.

La guerre naît de la volonté de domination, du refus du dialogue, de l'avidité de certains qui crée des déséquilibres commerciaux. Ce qui manque à la paix c'est l'amour des autres, l'acceptation des différences et plus de sagesse.

La paix réside dans le fait d'arriver à faire des compromis afin que chacun puisse y trouver des intérêts et dans l'existence du respect et de la tolérance.

Je souhaite qu'un grand vent de paix et de liberté balaie le monde nous libérant des tyrannies ainsi que l'ont fait ceux dont on vient de suivre les traces.

La paix passe par la connaissance des autres, le contact, l'échange. La paix passe aussi par la mémoire du passé, par le souvenir des horreurs des destructions engendrées par les guerres.

Andreea Păunescu, XI<sup>e</sup> I, Collège National « Tudor Vladimirescu », Tg-Jiu

#### *Aimez-vous et la guerre n'aura pas lieu !*

« Il est difficile de maintenir la paix dans notre âme. L'homme a parfois souffert et inutilement, car cela signifie que l'amour est ce qui le rend en paix avec lui-même. Les gens souffrent parce qu'ils s'imaginent qu'ils donnent plus qu'ils n'en reçoivent, souffrent parce que l'amour n'est pas réciproque. Ils souffrent parce qu'ils ne peuvent pas imposer leurs propres règles et ne comprennent pas que la paix véritable vient du cœur et que cela signifie l'amour mutuel, l'amour pour leurs parents, leurs sœurs, frères et amis. »

Si la paix ne gagne pas notre âme, on ne peut pas la partager, la transmettre, l'offrir aux autres... Pour le simple fait qu'un peu de paix signifie la solitude. Pour d'autres, cela signifie l'obéissance à Dieu. La paix est le chef-d'œuvre de la raison. Ils disent que l'argent peut tout acheter. Vous pouvez acheter de la nourriture, mais pas l'appétit ; la médecine, mais pas la santé ; une maison, mais non une famille ; lits douilletts, mais pas dormir ; connaissances, mais pas la sagesse ; louer, mais pas reconforter ; divertissement, mais pas la joie ; cheveux gris, mais pas d'honneur ; des jours tranquilles, mais pas la paix. Il est essentiel non seulement d'être consommateurs de paix mais aussi ses producteurs. Le véritable esprit de la paix ne se produit que lorsque la paix est célébrée et donnée.

Andrada Bădeacă, XI<sup>e</sup> I, Collège National « Tudor Vladimirescu », Tg-Jiu

#### *La Paix de l'esprit*

La paix de l'esprit est très importante pour la vie des gens, car c'est vital, pour tout être humain d'être en paix avec lui-même.

Autrement dit, une bonne santé du corps et la force de l'âme peuvent rendre heureux les humains. Ainsi, un cœur gai est un bon remède pour toute maladie que se soit.

Ainsi, les gens ne devinent pas que la colère, l'hostilité ou la culpabilité sont responsables des maladies qui font souffrir les gens. Avant de consulter un médecin pour nos souffrances, il serait mieux, pour les éviter, de renoncer à tout ressentiment qui nourrisse nos peines. La véritable douleur est celle qu'on ressent dans l'âme et pas dans le corps. En fait, l'âme est comme un labyrinthe ou tout est sombre et sans vie, de sorte que nous devons assurer plutôt l'âme que le corps.

Le courage, l'espoir, la foi et l'amour assurent la santé et prolongent la vie. En réalité, la paix de l'esprit est d'être en paix avec les autres et coexister en harmonie. Chercher à vivre

en harmonie avec tout le monde signifie comprendre tes semblables.

Pour beaucoup de gens, il est difficile d'avoir la paix de l'esprit et ils préfèrent le mal parce qu'il leur semble facile à accomplir, mais ils se trompent, car faire du mal à autrui est plus difficile que de lui faire du bien, il faut être plus rusé, plus averti en méchanceté et l'énergie dont on a besoin dépasse de beaucoup l'énergie bénigne. Et le résultat est désastreux pour la conscience, n'en pensons qu'au Raskolnikof, le héros de F.M.Dostoïevski, celui qui a tué la vieille femme, ayant été obnubilé par cette mauvaise idée : de gagner sa paix par cet acte odieux, surtout pour un chrétien.

Pour que cela soit possible il est nécessaire tout d'abord de la réconciliation avec Dieu, par la foi et la confession, j'osais dire une foi active, celle d'un bénévolat ou celle d'une vie partagée avec nos semblables, autrement, vivre pour soi signifie vivre pour rien.

Dans le cas où deux de vos collègues se disputaient et finalement commencerait un conflit, et l'un d'eux aurait un excès de colère, il fallait les séparer et les calmer, mais soigneusement, prenant garde qu'on ne soit frappés, nous aussi. Le mieux, est bien sûr, d'éviter ce genre de copains, mais si on n'est pas des veinards, il faut prendre le taureau par ses cornes et leur proposer de consommer autrement leur énergie négative, de l'employer pour aider ceux qui se trouvent dans l'impasse, de mettre en valeur leurs talents ou d'apprendre de nouvelles choses, de cultiver des qualités essentielles, tout comme j'ai découvert le mien : celui de faire des acrostiches de mes devoirs. En voilà un exemple de ce genre avec des mots du champ sémantique de la paix :

La sincérité est une caractéristique des personnes, qui ont le plus souvent, le pouvoir d'éviter les scandales entre les hommes, de sacrifier leur orgueil pour la bonne entente pour être fier de la condition humaine ;

Anéantir les conflits est la preuve qu'il y a des gens qui ont le courage et la force, le caractère d'intervenir dans les problèmes et les conflits des autres, pour résoudre le problème, laissant parfois des conséquences désagréables ;

Pour arrêter la discrimination chaque personne doit mettre de côté l'orgueil, la haine, les insultes et d'essayer de voir au-delà des apparences, en créant des relations avec chaque personne, indépendamment de l'origine ethnique ou la nationalité à laquelle il appartient ;

Aider les autres n'est pas une option, c'est un devoir pour ceux qui savent cultiver la noblesse du geste des âmes sensibles et des raisons saines ;

Indulgence est le nom de la qualité notamment humaine, que tous les gens devraient avoir dans des situations critiques, qualité qui nous rend capables de comprendre et de pardonner ;

Xénophobie est le nom du sentiment qu'il faut combattre de toutes nos forces, ou à l'aide des gens de bon sens qui savent comment se rencontrer, communiquer , s'entendre avec les gens autour d'eux, sans leur porter de la rancune, qu'il soit étranger ou d'une ethnie différente, a réussi à créer des liens étroits avec eux.

Adriana Diură, XI<sup>e</sup> H, Collège National « Tudor Vladimirescu », Tg-Jiu

*La première paix à acquérir est celle de l'âme : la paix profonde...*

La paix est un état de calme ou de tranquillité, est une absence de perturbation, d'agitation ou de conflit. À mon avis, elle est un idéal social. La paix désigne l'entente amicale de tous les individus. Ici, à la campagne, j'ai trouvé la paix de mon âme, car je me suis sentie tout près de la nature. Par exemple, entre village et ville il y a des différences. Voilà : un village est une « agglomération rurale ». Dans le village il y a des gens simples, plus instruits, avec une alimentation saine. Un village est calme par rapport à une ville. Celui-ci n'est pas bondé, tout est calme et beau. Et les gens t'aident parce qu'ils ont un grand cœur (« Je veux bien t'aider ! » est leur réponse).

Un autre exemple : l'amitié. L'amitié est la paix, est un sentiment magnifique qui peut durer toute la vie. L'amitié est synonyme de communication, de fidélité, de paix, de complicité, d'amour (entre amis).

Pour moi, l'amitié est ce mélange de sentiments positifs, comme la générosité, la fidélité et je répète : LA PAIX.

Sans mes amis, qui me donnent de bons conseils, avec qui je parle quand j'ai des problèmes, je me sentirais perdue, sans la paix, sans l'amour.

La paix est ma patrie, qui est un beau pays bien riche... et elle a toutes les formes de relief : des montagnes couvertes de forêts, les Carpates, des collines et des plaines, des vallées, des lacs (Qu'il est magnifique !)

Je suis contente de ma patrie et des créations de notre peuple. C'est chouette ! J'aime ma patrie, mes montagnes, mes Carpates.

La PAIX est L'AMOUR.

La question de l'amour sera posée devant les générations à venir. Parce que l'amour est paix, et la paix est amour !

Aimer, c'est mourir en soi pour revivre en autrui !

Et... aucune paix n'est possible tant qu'il y a en vous des luttes, des tensions, de la peur. La PAIX est MA FAMILLE ! Voici la belle personnification qui assure la beauté stylistique de ma vie et de la vie des membres de ma fabuleuse famille, d'autant plus qu'elle se compose de mes deux parents, mes trois sœurs, une chienne très intelligente et fidèle, car elle ne se dispute jamais avec le gros chat, au contraire, elle l'aide à ronronner, elle ronronne aussi, tandis qu'un pigeon qui boîte (sauvé par Laica, cette chienne que j'adore et dont j'ai surnommée « la papesse », à cause de sa tolérance), roucoule et enchante les sens de tout être humain ou chien, parce qu'elle est un vrai exemple pour les races qui s'entre-déciment.

Impossible de vivre sans ma famille, mais impossible aussi de venir au monde sans elle : même les mots ont des familles, et quelles grandes et diverses familles, parfois ! Chaque famille porte en soi le germe de sa perte, mais il faut le découvrir et l'isoler de la sorte qu'il ne réussisse jamais à détruire l'harmonie et l'entente, prenant comme exemple des animaux qui se sacrifient pour des humains, et pas des humains qui s'entretuent ou qui montrent leur comportement irresponsable envers les êtres qu'ils n'ont pas créés, car on ne connaît qu'un seul créateur : Dieu ! On n'a donc pas le droit de tuer ce qui ne nous appartient, aucunement ! Il faut suivre l'exemple des plantes et des animaux, pas celui de la « bête humaine » !

Je n'ai pas besoin d'ennemis, j'ai la paix dans mon âme, j'ai une famille paisible, parfaite. La paix est aussi, en grandes quantités, dans le cœur de ma mère, personne ne l'a jamais entendue crier, s'écrier, faire du grabuge, se plaindre ou craindre quelque désastre : elle est la maîtresse de son univers et nous, tous, on est son trésor.

Ma mère est trop charitable, elle ne ridiculise jamais personne, soit-elle humaine ou inhumaine, elle ressemble à une déesse, avec cette paix dans l'âme, elle réussit toujours à semer le calme autour d'elle et même l'environnement semble fleurir de joie et de contentement comme dans le tableau « Le Printemps » de Botticelli.

Ana-Maria Cernăianu, XI<sup>e</sup> H, Collège National « Tudor Vladimirescu », Tg-Jiu

### *Le plus grave fléau – la guerre*

Le plus grand fléau de l'humanité est la guerre. Seulement au XX<sup>e</sup> siècle, deux guerres mondiales ont tué plus de 100 millions de personnes. L'homme connaît les erreurs de ses ancêtres, et peut apprendre d'elles. Alors, pourquoi dans le monde il y a des guerres ? Comment se fait-il que tous les jours il y a tant de victimes parmi les innocents ? Pourquoi la guerre est-elle promue au détriment de la paix ? Pourquoi ?

Guerre, violence, terreur, ne conduisent à rien de bon. L'homme est fait pour vivre en paix. La guerre n'est pas celle qui définit l'esprit de l'homme. Peu importe comment peut-on se séparer, il y a, au moins, autant de méthodes pour s'approcher les uns des autres. Nous voulons tous être heureux, nous voulons tous un monde meilleur pour nos enfants. Donc renoncer à l'orgueil, aux querelles, à la violence et à la guerre et investir dans la paix, une paix pour tous, dans l'éducation, depuis toujours malade...

Indépendamment de la race, des croyances, des idéaux, après tout, nous sommes tous des gens. Je fais partie de l'association de la paix. Ici, une heure par jour, j'ai rendez-vous avec quelques enfants de 8 ans pour lesquels j'organise des séances de soutien scolaire. Je les aide à faire leurs devoirs pour le lendemain. Je suis un peu leur grande sœur, un peu leur institutrice... Avec eux, j'ai appris à dialoguer, à écouter. Et, maintenant, je sais que le bénévolat aura toujours une place dans ma vie.

L'honnêteté nous oblige à être plus calmes et à aider nos compatriotes. Le civisme doit régner entre nous pour vivre heureux et libres.

À vrai dire, dans le monde, il y a, depuis toujours, des conflits et de la pauvreté.

Pourtant, de la haine naissent tant de conflits que nous devons désamorcer avant qu'il ne soit trop tard.

Aider quelqu'un signifie être près de lui quand il n'a pas de support et personne ne pense le faire.

Inévitablement, les décennies de ce siècle sauront annuler la Troisième Guerre Mondiale et les gens devraient fonder des associations à ce sujet.

X est un facteur inconnu qui peut perturber cette paix si grièvement conquise, par les sacrifices de nos ancêtres, de nos générations et de celles qui nous suivent, car la paix n'est pas un bien acquis pour toujours, mais qui doit être consolidé chaque jour, chaque heure, chaque instant par ce que nous faisons, par ce que nous disons et par ce que nous pensons.

Teodora Cartianu, XI<sup>e</sup> F, Collège National « Tudor Vladimirescu », Tg-Jiu

### *La paix dans la famille, la paix dans le monde*

On dit que la maison est là où le cœur se sent en sécurité. Peut-être c'est pourquoi vous trouverez des gens debout toujours dans les bras cardiaques et ouvertes pour qu'on l'appelle famille. Apprenez à donner quelque chose dans ce monde où vous êtes en voyage et mortelle. Laissant une traînée, une odeur ou un message que le monde peut les précipiter va lire une fois et ainsi participer à la modification nécessaire ce monde. Quand on parle de la paix dans le monde, en général, nous avons tendance à penser à l'absence de la guerre, la résiliation de toute crise financière, des questions matérielles, de la discrimination et de la faim. Comme nous l'ont indiqué certains poètes, c'est plutôt la présence de l'amour. Vivre dans cette place pour nous, terriens, c'est une responsabilité. Car l'indifférence à tout ce qui se passe autour de nous que nous se transmet à travers nos paroles et nos actions, les gens qu'on rencontre. Et, plus que cette douleur que je ressens quand je vois les cœurs qui s'apprêtent à tout cruauté, qui ne peut pas intervenir, ça fait mal que les gens qui veulent changer quelque chose le font de plus en plus difficilement et plus rarement. Je commence à penser que nous sommes confinés à notre vie quotidienne. Le fait que, toujours, vous trouverez un endroit chaud et des bras ouverts, ne signifie pas qu'il y a des gens qui ont soif de telles choses. Les cris de désespoir de ceux qui sont dans le besoin sont assez grands pour feindre de ne pas les entendre, mais on les oublie souvent car personne ne trouve pas le temps d'écouter. J'ai appris que l'aide ne vient pas toujours lorsque vous en avez besoin et j'ai réalisé que si ce n'est lorsque la douleur, alors quoi utiliser ? Nous passons sans en être conscients de ceux qui souffrent, en niant ce que nous pouvons faire pour aider. Nous ne pouvons pas vivre ensemble sans harmonie entre nous, d'égal à égal, comme Dieu nous a

créés. Sans se rendre compte que le monde a besoin de gens qui ne peuvent atteindre leur but et pas de ceux très convaincants qui peuvent dire pourquoi n'ont-ils rien fait.

La paix est un sujet merveilleux, un sujet dont on aime parler et surtout sentir ! Pourquoi ? Parce que c'est notre nature humaine à d'origine; nous avons été créés pour vivre en paix avec tous les hommes. Mais notre nature originelle a été infectée par le péché. Impossible le retour à l'état initial pour être en paix avec Dieu et avec les autres ? Je ne nierai pas cette possibilité. Comment ? Il suffit de supprimer le problème, qui est le péché, et le conflit disparaîtra. L'homme ou l'humanité ne peuvent pas le faire. Dieu seul peut donner la vraie paix.

Comment définir et comprendre la paix ? Ce mot a plusieurs significations, comme « état des connaissances, le manque de la guerre, le manque de troubles de la discorde, l'harmonie, le manque de combat spirituel, la sérénité d'esprit.

Le concept de paix n'implique que des effets temporaires des faits effectués par des méthodes humaines. Ainsi, par exemple, les accords de paix conclus entre deux ou plusieurs personnes sont au combat. Beaucoup d'entre eux ont été brisées et piétinés sous peu, les parties ont repris la lutte. Il y a des gens avec de bonnes intentions qui cherchent à servir de médiateur entre les parties en conflit à cesser les combats jusqu'à atteindre, mais il y a des gens qui ne parlent que de la paix, mais les mots ne correspondent pas à leurs intentions. Qu'est-ce mieux correspondre leurs paroles du psalmiste qui a dit : « Leur bouche est douce comme du beurre, mais ils portent la guerre dans leurs cœurs : leurs paroles sont plus glissantes que la graisse, mais quand ils sortent de la bouche, nuisent comme les épées. » Même si l'intention serait bonne, la méthode ne peut pas donner de bons résultats et de façon permanente, car il n'est pas dans l'esprit de l'Évangile de Jésus-Christ, que Dieu n'est pas la méthode indiquée. Comme je le disais, les intentions peuvent être bonnes, mais les méthodes utilisées sont inappropriées, que les gens cherchent à atteindre et à maintenir la paix et la transmettre ensuite de l'extérieur à l'intérieur. C'est une paix imposée, de surface et gagnée temporairement. La paix est la condition la plus favorable pour l'humanité. La paix est avant tout un état intérieur; être seul, toutes les caractéristiques intérieures et extérieures et les activités humaines doivent être parfaitement équilibrées et harmonisées. Quand il y a du désordre dans l'âme humaine et de l'excitation de la cervelle, nous n'avons pas la paix. Pour avoir la paix de l'esprit, il faut que tous les éléments enseignés vibrent à l'unisson, sans égoïsme, sans opposition, sans idées préconçues. La paix est un état de haute conscience, étant dépendante de notre santé physique et mentale. La vraie paix, une fois installée, doit être consolidée pour ne jamais la perdre, car il faut considérer la fragilité. La paix est un trésor que nous ne pouvons pas payer suffisamment.

L'être humain a été soumis au cours des années à des multiples épreuves, en ce qui concerne les liaisons entre les membres d'une famille, d'un groupe, des sociétés, des civilisations ; et souvent ces liaisons ont été imposées abusivement.

Ainsi, les coûts d'une paix authentique sont beaucoup plus grands que ceux des guerres. Par exemple, dans un mini-groupe ou dans un couple, pour maintenir un climat de paix, il faut participer à certaines actions établies par un programme même si l'on n'a pas le temps ou l'envie de le faire.

Pourtant, on peut faire des compromis pour satisfaire aux exigences de l'autrui, de sorte que notre relation ne souffre pas à cause de notre manque d'implication.

Autrement dit, accomplir une tâche signifie un petit sacrifice : par exemple, mon petit voisin, Pierre, a eu besoin d'appui aux mathématiques parce qu'il avait pour le lendemain épreuve écrite et il me l'a demandé. J'ai réfléchi un peu, avant de l'aider; parce qu'il m'a souvent agacé, jusqu'à me rompre les nerfs avec le grabuge qu'il fait devant mon immeuble. Mais je me suis vengé, en lui demandant plusieurs formules et plusieurs modalités de résoudre ses problèmes. C'est ainsi que j'ai gagné sa confiance en moi et mon calme relatif



pour quelques semaines ou mois. Le prix a été un peu cher car, moi aussi, j'avais besoin de plus de temps pour résoudre les miens.

Immanquablement, quand on aide quelqu'un, il faut penser pas seulement aux avantages, mais aussi aux pertes; il faut les équilibrer pour qu'aucune part ne souffre trop. Ce que j'ai dit et fait dans cet exemple peut être appliqué dans une usine, entreprise, association, famille, société. Parfois une action mal faite est irréversible et peut-être on peut être jugé d'après le bien qu'on pouvait faire et on ne l'a pas fait, par inadvertance, par peur ou, pourquoi pas, par une méchanceté foncière ? Mais il y a une limite pour ce mal, on ne doit pas tolérer on même faire du mal physique, blesser quelqu'un ou passer sans accorder aucune attention à quelqu'un qui souffre et qui nous demande l'appui.

La xénophobie suppose la haine de race qui peut souvent remplacer l'étranger auquel on fait du mal, gratuitement, par un de tes semblables, car, on sait de l'histoire, tout ce qu'on a fait jadis aux juifs, plus tard, cela sera fait aux autres.

Bianca Huidu, XI<sup>e</sup> F, Collège National « Tudor Vladimirescu », Tg-Jiu

### *La paix de nos jours*

Soit en écoutant la radio, soit en lisant le journal, nous sommes confrontés aux mêmes tristes nouvelles : la violence, la criminalité, les guerres et les catastrophes. Chaque génération précédente a dû éprouver tant de mauvaises nouvelles que nous sommes confrontés aujourd'hui; cette prise de conscience constante de peur et de tension devrait rendre toute question de personne sensible et compatissante sérieusement affectée, en ce qui concerne le progrès de notre monde moderne.

Au départ de mon essai, je considère que l'ironie de tout traité sur la crise de la paix est que les problèmes les plus graves émanent des sociétés les plus avancées industriellement. Des sciences et de la technologie ont fait des merveilles dans de nombreux domaines, mais les problèmes fondamentaux demeurent. À part l'alphabétisation sans précédent, cette éducation universelle ne semble pas avoir favorisé la bonté, mais seulement l'agitation mentale et le mécontentement à la place. Il n'y a pas de doute sur l'augmentation de notre progrès matériel et de la technologie, mais de toute façon ce n'est pas rassurant que nous n'avons pas encore réussi à apporter la paix et le bonheur ou à surmonter les souffrances.

De ce point de vue, considéré comme obsolète par certains guerriers de nos jours, nous ne pouvons qu'honteusement conclure, qu'il doit y avoir quelque chose de grave avec notre progrès et de développement, et si nous ne vérifions pas dans le temps il pourrait y avoir des conséquences désastreuses pour l'avenir de l'humanité. Je ne suis pas du tout contre la science et la technologie, elles ont contribué énormément à l'expérience globale de l'humanité, à notre confort matériel et au bien-être, de ce point de vue, et à notre meilleure compréhension du monde dans lequel nous vivons. Mais si nous donnons trop d'importance à la science et la technologie, nous sommes en danger de perdre le contact avec ces aspects de la connaissance et de la compréhension humaine qui aspirent vers l'honnêteté et l'altruisme.

D'autre part, la science et la technologie, bien qu'elles soient capables de créer un incommensurable confort matériel, ne peuvent pas remplacer les valeurs spirituelles et humanitaires séculaires qui ont largement façonné la civilisation du monde, sous toutes ses formes nationales, comme nous le connaissons aujourd'hui. Personne ne peut nier l'avantage matériel sans précédent de la science et de la technologie, mais nos problèmes humains de base restent ; nous sommes toujours confrontés aux mêmes maladies : la souffrance, la peur et la tension. Ainsi, il est logique d'essayer de trouver un équilibre entre les développements matériels d'une part et le développement des valeurs humaines, matérielles (je veux dire aussi matricielles !) et spirituelles de l'autre. Afin de réaliser ce grand ajustement, nous avons besoin de faire revivre nos valeurs humanitaires.

Je suis convaincue de ce que beaucoup de gens partagent mon inquiétude au sujet de la présente crise morale dans le monde et se joindront, aux appels, à toutes les humanitaires et les pratiquants religieux qui partagent aussi cette préoccupation pour aider à rendre nos sociétés plus compatissant, juste et équitable. Je parle simplement comme un être humain, comme une défenderesse des valeurs humanitaires qui sont le fondement de toutes les grandes religions du monde. De ce point de vue que je partage avec vous ma vision personnelle est celle qui cultive les valeurs suivantes :

De loin, je crie contre le plus grand danger face à l'humanité – en fait, tous les êtres vivants sur notre planète – est la menace d'une destruction nucléaire. Je n'ai rien élaboré sur ce danger, mais je voudrais lancer un appel à tous les dirigeants des puissances nucléaires qui détiennent littéralement l'avenir du monde dans leurs mains, aux scientifiques et aux techniciens qui continuent à créer ces armes terrifiantes de destruction, et à toutes les personnes en général qui sont en mesure à influencer leurs dirigeants : J'en fais appel à eux pour exercer leur santé mentale et de commencer à travailler à démanteler et à détruire toutes les armes nucléaires. Nous savons que dans le cas d'une guerre nucléaire il n'y aura pas de vainqueurs parce qu'il n'y aura pas de survivants ! Et, est-il pas logique que nous devrions supprimer la cause de notre propre destruction quand on sait la cause et quand on a, à la fois, le temps et les moyens de le faire? Souvent, nous ne pouvons pas surmonter nos problèmes parce que nous ne savons pas la cause ou, si nous le comprenons, nous n'avons pas les moyens pour le supprimer. Ce n'est pas seulement le cas de la menace nucléaire.

Iulia Vlădăianu, XII<sup>e</sup> B, Collège National « Tudor Vladimirescu », Tg-Jiu

#### *La paix, condition d'être heureux*

La vie humaine sur ce monde est conditionnée par la paix entre les pays et aussi la paix entre les peuples. Seulement si nous vivons en paix, entourés des familles et des amis nous pouvons être heureux.

Ainsi que la meilleure chose serait pour les gens de renoncer à la violence, la méchanceté, l'orgueil et les querelles et bien sûr, de cette façon les combats et les guerres disparaîtront.

Parce que les gens ont réalisé l'importance de la paix, même si les guerres déclenchées ont été menées plusieurs années, le temps est finalement venu de faire la paix. Probablement, le désir d'un monde meilleur où les gens qui ont en charge maintenant de garder cette paix dans le monde, et pour cette raison sont, de plus en plus, moins de conflits militaires.

Autrement dit, il est important d'essayer de ne pas se quereller avec les gens qui sont avec nous et qui nous aiment, et si la dispute ne peut être évité, nous devons pardonner et de continuer à vivre notre vie comme si de rien n'était.

Indispensable la paix signifie l'amitié. Guerres et disputes entre les hommes ne conduisent à rien, mais, au contraire, elles détruisent les amitiés. Cela devrait être évité si possible parce que personne ne peut vivre sans amis.

Xanthie est une espèce de papillon qui photocopie, chaque printemps, l'univers de la paix dans le nectar des lys, vêtement des anges qui maintiennent la paix dans l'âme.

Elena Versin, Collège National « Tudor Vladimirescu », Tg-Jiu

#### *La paix universelle se compose de celles individuelles*

La paix et l'amitié dépendent l'une de l'autre pour exister l'harmonie entre les hommes, et ainsi on peut éviter la guerre qui est née par suite des différents conflits provoqués par l'orgueil ou l'envie, les ennemis de la paix, un sentiment plus fort que l'amour, qui nous rend méchants, nous empoisonne l'âme et l'esprit. Les gens passent leur vie à chercher la paix, mais l'ironie est qu'il n'y a qu'à regarder à l'intérieur de soi pour la trouver.

As-tu jamais été envieux ? Ce sentiment qui t'agite, qui ne te laisse pas tranquille, qui ne te laisse pas trouver ta paix. Je suis passée par une période similaire quand j'ai eu une querelle avec ma meilleure amie, une période dans laquelle mes sentiments, ou mieux dire, mes ressentiments m'ont rendue bien confuse. Je me suis sentie perdue, seule et j'ai douté que je pusse faire confiance à personne.

Peux-tu vivre un seul jour sans communiquer avec quelqu'un ? La paix approche les hommes et si tu ne sens pas la paix au milieu d'un groupe, c'est-à-dire une sorte de rassurement, d'apaisement, tu seras isolé, sans amis. Je crois que c'est un problème mondial, celui-ci, et la seule solution est la conciliation. Heureusement, et cette fois, la confiance a été plus importante que l'orgueil, le besoin d'avoir la personne aimée près de soi, j'en suis fort convaincue, a aidé la paix à remporter la victoire sur la guerre.

Autre chose importante pour conserver la paix dans ton cœur est ton attitude. La paix dans le monde passe d'abord par la paix individuelle. Celui qui est naturellement en paix avec lui-même sera en paix avec les autres aussi. Tu dois être respectueux avec tes amis, essayer de te mettre à la place des autres et si j'osais de te donner un conseil, celui-ci serait le suivant : comporte-toi de la façon dont tu voudrais que l'on te traite ! Être respectueux signifie montrer que tu prends en compte le point de vue des gens en respectant leur temps et leur espace.

Indéniablement, il n'y a pas de paix sans respect, amour, sans la capacité de pardonner aux proches les erreurs, de comprendre certaines situations. Sans effort, compréhension et patience, la paix ne peut pas exister.

X et O peut être considéré un jeu qui signifie la lutte entre O qui représente la paix et X qui représente les conflits. « Les joueurs » peuvent être les gouverneurs de tous les pays dans le monde qui joue avec la paix sans qu'ils s'en aperçoivent des dangers que ce jeu puisse encourir.

Victoria- Rada Béatrice, XII<sup>e</sup> C, Collège National « Tudor Vladimirescu », Tg-Jiu

### *Des conseils pour toi, mon ami !*

Aujourd'hui, la journée de la Terre, je me suis proposé de contacter un ami à moi, et de lui donner des conseils surgis de ma courte expérience de vie, mais je veux l'assurer que l'envie m'a rongé un bon laps de temps et ses effets sur ma santé ont été les mêmes que celles des facteurs nuisibles sur la terre. J'ai entrepris de lui donner quelques conseils pour qu'il soit en paix et harmonie avec lui-même et, implicitement, avec les autres.

La paix c'est respecter, aimer, aider, comprendre, solidariser avec les autres. C'est tous les meilleurs sentiments vers les autres. La paix véritable vient de l'intérieur et non pas de l'extérieur. Ce qui empêche le monde d'être en paix c'est la soif du pouvoir, la haine et l'ignorance !

Avec l'esprit d'amour nous pouvons créer la paix.

Parce que comme Jimi Hendrix disait : « lorsque le pouvoir de l'amour surpassera l'amour du pouvoir, le monde connaîtra la paix ».

Aucune paix n'est possible tant qu'il y a en nous la haine. Les gens vont toujours chercher une raison de se battre, mais, une façon de lutter contre la violence c'est aimer, comprendre et respecter les autres.

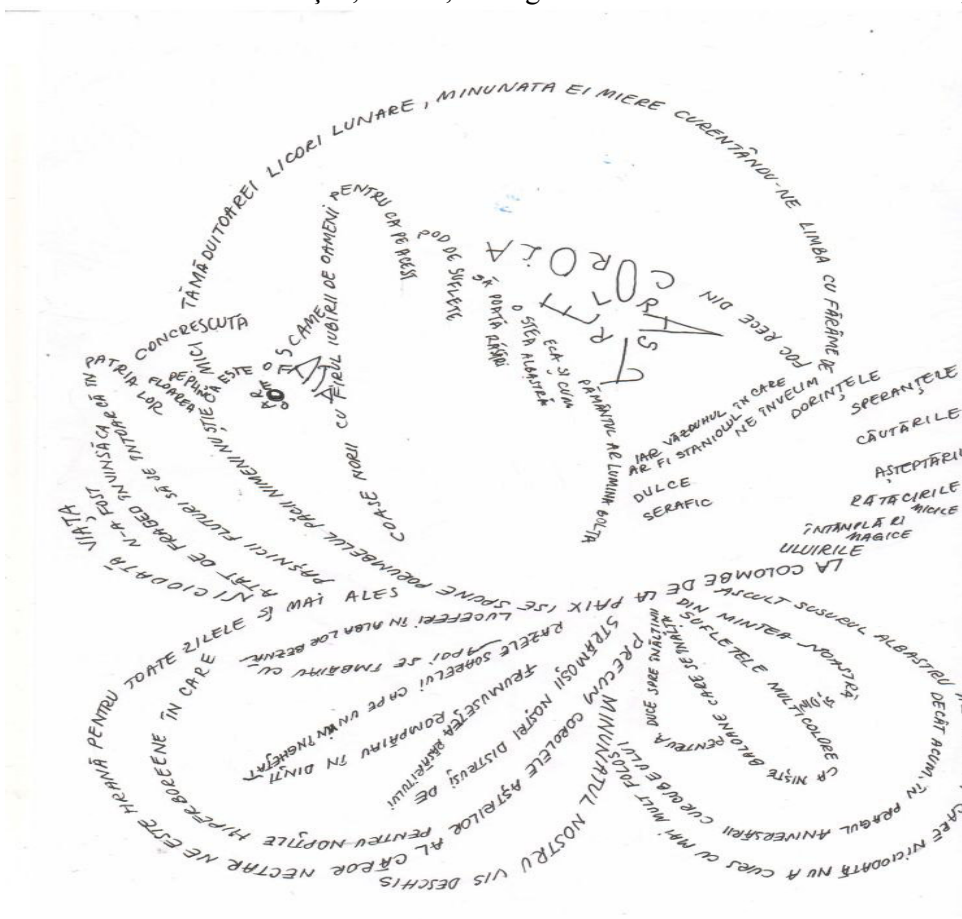
Il n'y a pas d'autre bonheur que d'avoir la paix.

X est la dernière lettre de « paix », mais tout aussi importante que la première, la deuxième et la troisième parce qu'elles forment la « paix ».

X Factor est une émission de télévision internationale qui repose essentiellement sur l'identification des talents en musique, domaine où le calme et la maîtrise de soi constituent les conditions du succès des candidats, bien que l'apparence, la personnalité, la présence

scénique et la danse font partie des éléments importants pour le spectacle. Si ce n'était que pour cette raison, et cela mérite de faire ce sacrifice pour son avenir professionnel !

Teodora Tudorașcu, XII<sup>e</sup> B, Collège National « Tudor Vladimirescu », Tg-Jiu



*La colombe de la Paix*

Des feux froids aux corolles des astres cousent du fil de l'amour pour les hommes parce que sur le pont construit de nos âmes on peut regarder le lever des soleils assoiffés sous des horizons d'étain putatif pour ensevelir nos désirs déchaînés, nos espérances, nos attentes, nos égarements, nos éblouissements...

J'écoute les murmures des ondes de nos cerveaux comme des bulles que se dressent vers le haut parmi nos ancêtres ravagés par la beauté des rayons, qu'ils s'enivraient du vin des étoiles dans les nuits hyperboréennes et, de plus, jamais la vie n'a été si fragilement vaincue par des émeutes de papillons s'abreuvant des liqueurs embaumés comme un enfant des regards de sa mère, l'œil parfait d'une colombe doit éclairer l'arc-en-ciel.

### *L'œil*

L'œil noir de la guerre noircit la planète ; l'iris de jais bleu mesure la profondeur d'une planète, vue par la constellation nommée corps, conséquence d'une erreur du calcul divin, aguichants regards courbés, d'étonnement. Alourdi de douceur, l'œil a rompu la toile des vallées ensoleillées, des limbes où les dieux se rencontrent pour caresser la joue d'un enfant malade, où le blanc et le rose se marient pour rendre l'âme bleuâtre. Pareil au cercle, le fleuve mène son encre vers les pentes fleuries du destin.

Pourquoi tuer, pour de vrai, les fleurs, d'un pistolet, quand on peut si bien dessiner une planète où l'arc-en-ciel des odeurs puisse rendre son climat violet ?

Pourquoi figer les oiseaux d'un boulet, quand leurs plumes servent à une si fine écriture, guérison pour nos âmes ?

*La paix d'un bouvreuil*

Je gazouille ma leçon d'amour pour la vie, pour la feuille qui m'abrite des rayons de la pluie, une pluie douloureuse comme le poil d'un hérisson, et du vent qui ne sait qu'ébouriffer mes plumes ; les branches qui chatouillent une lune glacée sont mon seul appui.

Je partage ma paix avec l'aveugle hibou, en vue de lui montrer mon exquise fraternité ; je n'ai jamais manqué aux leçons d'amitié, en apprenant la douceur de la noire poussière qui me nourrit et qui me serre dans ses griffes comme des éclatantes tenailles.

L'eau scintille comme une promesse de bonheur, mais c'est une eau aiguë, parsemée sur mes ailes, m'offrant la liberté de briser mes liaisons d'amitié, même avec cette froide solitude...

*Le parapluie*

Les nuages s'écoulent sous la voûte jaune de la haine,  
Le ciel s'empoisonne lentement comme un champignon.  
Il y a des bleus sur la chair de l'horizon  
Tout en cherchant le sentier de la paix.  
Éclaircissez-moi, Dieu, pour que je la trouve  
et que je ne la mette jamais devant l'éclair.  
Comme un parapluie s'étend le calme au-dessus de ma tête,  
Aide- moi, Dieu, à sentir la douleur des fougères  
Qui s'en vont vers les sommets de la montagne :  
Des troupeaux végétaux éplorés.  
Un mou soleil se lève dans les yeux des abeilles,  
J'ai besoin de mon être et de ses alentours.  
Si c'était la guerre, tout serait de plus,  
Et en même temps, tout ce qui est nécessaire me manquerait.  
Merci, Dieu, de garder, autour de moi, la paix !

Iuliana Păduraru, X<sup>e</sup> H, Collège National « Tudor Vladimirescu », Tg-Jiu

**STAGE DE FORMATION**  
**« ÉVALUATION DES COMPÉTENCES DES APPRENANTS ; DE LA**  
**DÉFINITION DES OBJECTIFS AUX ACTIVITÉS DE**  
**REMÉDIATION »**  
**TÉMOIGNAGE DE STAGIAIRE**

prof. **Mihaela CUCIUREANU**  
Școala „Octavian Goga”, Baia Mare, Maramureș

**Introduction**

De tous les changements opérés par le Cadre Européen Commun de Référence pour les langues (CECRL) en matière d'enseignement/apprentissage du FLE en Roumanie, je vais en retenir pour ce témoignage deux qui serviront à mon objectif de faire part de mon expérience en tant que stagiaire pendant la formation précitée. L'un fait référence à l'articulation entre les fondements du CECRL et les pratiques du français en classe, l'autre vise l'adaptation des pratiques aux orientations du Cadre.

Il s'impose de faire quelques précisions à ce point. D'abord, je vais présenter brièvement le stage en mettant l'accent sur quelques aspects concernant sa mise en place (organiseurs, départements, participants, etc.). Je vais traiter ensuite les points forts et les apports du stage que je considère enrichissants pour mes pratiques de classe. Finalement, je vais procéder à tirer quelques conclusions personnelles sur l'importance de la formation continue que j'estime essentielle pour la carrière d'enseignant.

Mes considérations sur ce stage seront faites à titre personnel. Je ne vais pas insister sur les activités déroulées jour après jour, mais sur l'impact que ces activités ont eu sur mes savoir-faire et sur mon expérience en tant qu'enseignante-évaluateur du DELF.

1. Considérations préliminaires sur le stage

Avec la parution du Cadre, les *objectifs d'apprentissage* ont été donc redéfinis en termes de compétences. Dans ce contexte, la formation nationale « *Évaluation des compétences des apprenants ; de la définition des objectifs aux activités de remédiation* » s'est avérée très utile de mon point de vue. Son but principal a été l'amélioration qualitative des pratiques évaluatives des enseignants de FLE.

Cette formation s'est déroulée à Baia Mare, du 30 mai au 3 juin 2016, dans le cadre des actions menées par L'Organisation Internationale de la Francophonie (OIF) au titre de son programme Le Français Langue Étrangère et suite aux décisions du conseil d'orientation du Centre Régional Francophone pour l'Europe Centrale et Orientale (CREFECO), en partenariat avec le Ministère de l'Éducation Nationale et de la Recherche Scientifique de Roumanie. Prévues pour 36 enseignants, représentants de différents établissements du pays (Sălaj, Satu Mare, Maramureș, Bihor, Bistrița, Cluj, Mureș, Brașov, Buzău, Timiș, Alba, Hunedoara), délégués par le Ministère de l'Éducation et de la Recherche Scientifique, le stage a été animé par Pierre-Yves Roux, le responsable de l'unité expertise et projets au département langue française du Centre International d'Études Pédagogiques (CIEP). Le département de Maramureș a été représenté par 11 enseignants.

## 2. Quelques points forts et apports de la formation

2.1. Les points forts de cette formation se sont retrouvés, à mon avis, dans plusieurs volets de la formation. Dans l'atmosphère détendue et amicale, adéquate à la collaboration et à l'échange d'idées, d'une part. Dans le contenu du programme du stage, vue la pertinence des questions posées, la diversité des activités d'évaluation proposées qui nous a permis d'acquérir de nouveaux savoirs dans le domaine et aussi de réfléchir sur les modalités de les utiliser et de les mettre en place dans la classe de français, aussi bien que dans le « style » du formateur qui a pris toujours en compte notre contexte professionnel, a facilité les échanges avec les stagiaires et a privilégié l'interaction entre tous les participants, d'autre part. Monsieur Pierre-Yves Roux a sollicité aux participants à trouver collectivement ou dans des groupes de travail des solutions aux questions soulevées par certains d'entre nous. La personnalité et les appétences des participants ont été respectées, sans que rien ne leur soit explicitement imposé. Le retour sur le vécu des participants qui a été constant durant les jours de la formation a créé et a maintenu l'ambiance détendue et amicale.

### 2.2. Les apports du stage

Personnellement, je trouve que les apports de ce stage pourraient couvrir au moins deux problématiques. L'une concerne la mise en adéquation des pratiques des enseignants avec les techniques de différenciation et de remédiation et l'autre les conditions spécifiques de travailler en classe la pédagogie différenciée. À mon avis, tout ce qu'on pourrait faire en tant qu'enseignant de français, c'est de se mettre à jour avec les pratiques d'évaluation, essayer d'insister plus sur la manière d'aborder la remédiation à la suite de l'évaluation formative, vu qu'on doit reconnaître la nécessité de prendre en compte les différences de rythme, de style ou encore de stratégies d'apprentissage de nos apprenants. En plus, je désire d'essayer le travail différencié en classe, à la suite de l'évaluation formative, en vue de familiariser mes apprenants avec ce type de travail et de voir quel pourrait être l'impact sur leur progrès en langue étrangère et aussi de m'en assumer toutes les contraintes et les réussites.

Mais la différenciation pédagogique nécessite, a minima, des compétences spécifiques de la part de l'enseignant (une bonne connaissance de ses apprenants dans tous les aspects, une plus grande réflexivité, une bonne gestion du temps et de l'espace, l'identification des besoins, des ressources disponibles (variées et adaptées), la responsabilité des apprenants et l'acceptation de la différenciation par les apprenants, etc.).

Je peux donc considérer que le recours à la pédagogie différenciée doit se faire toujours de manière prudente, modeste et progressive, sans changer complètement ses pratiques, en testant, tâtonnant, discutant avec les élèves, mais toujours gardant en tête la question « pourquoi je mets en place telle pratique ? » et après, « comment je fais pour y parvenir ? ». Même s'il peut paraître difficile, le travail différencié ne devrait pas être un problème, mais, à mon sens, une solution possible aux problèmes d'écarts qu'on a entre les élèves. C'est pourquoi je vais tenter de mettre en œuvre, dans mes pratiques de classe, un travail de différenciation et de remédiation à la suite de l'évaluation formative, autant que faire se peut.

Tout ceci considéré, il me paraît juste de se demander en quelles conditions et à quel but un enseignant prendra la décision de mettre en place des pratiques différenciées. Et s'il le fera quand même, les conditions actuelles de la classe de FLE pourront-elles subir de telles pratiques, de sorte qu'elles deviennent mesurables en termes de compétences langagières mieux acquises et consolidées par les apprenants ? Autant de questions qui se posent et auxquelles je vais essayer de trouver des réponses qui me contentent.

## **En guise de conclusion**

Après ce bref tour d'horizon sur le stage, je me limite à apprécier que la tâche de repenser nos pratiques professionnelles et d'employer, autant que faire se peut, les connaissances apprises à la suite de cette formation est à notre portée. À ce propos, il est à souligner, de mon point de vue, que la formation continue pourrait donner à l'enseignant une certaine autonomie nécessaire, pour qu'il/elle se permette de construire une approche didactique qui est susceptible d'apporter une plus grande cohérence entre les différents éléments méthodologiques.

Tout en restant dans une lignée optimiste, je pense donc qu'à la suite de la dissémination de ce stage on pourrait espérer de voir s'il sera effectivement possible d'intégrer les techniques de différenciation et de remédiation dans les pratiques professionnelles d'un plus grand nombre de nos collègues enseignants.



# ETUDES THEORIQUES

## LES JEUX DE VOCABULAIRE

prof. **Margareta BINEAȚĂ**  
Școala Gimnazială Nr. 81 București

L'enseignement du vocabulaire est une partie d'une importance considérable de l'étude d'une langue étrangère. Le lexique reflète l'évolution d'une langue, les changements historiques intervenus dans la vie d'un peuple, sa maturation spirituelle. Le vocabulaire d'une langue est le principal moteur de son fonctionnement, un tout unitaire, changeant et mouvant sans lequel elle ne saurait pas exister.

C'est déjà connu par tout le monde le fait que l'apprentissage d'une langue étrangère est totalement différent du celui de la langue maternelle. Les acquisitions lexicales du petit enfant sont instinctives, stimulées par son désir inné de communiquer et se faire comprendre. Lorsqu'il apprendra une langue étrangère, il sera déjà influencé par les automatismes et les structures de sa langue maternelle, ce qui rendra plus difficile la tâche du professeur contraint de lutter par des moyens efficaces contre les interférences d'ordre sémantique et les « faux amis ». Si les deux langues ont une origine commune (comme le français et le roumain) le professeur pourra recourir à une approche contrastive dans l'enseignement du vocabulaire, en faisant des parallèles entre les mots afin d'en établir les similitudes et les différences, pour faciliter l'accès des apprenants au nouveau lexique.

La préoccupation du professeur de langues doit tenir compte d'une acquisition solide et consciente du vocabulaire : les élèves apprendront des mots nouveaux non pas pour les réciter en classe comme des poésies, mais pour les réemployer de façon active, pratique, dans une situation de communication orale ou écrite. Voilà pourquoi l'enseignant devrait découvrir et choisir un vocabulaire concret, actif, dynamique, en se mettant « dans la peau de l'élève » afin de lui faire apprendre les mots les plus usuels : les couleurs, les nombres, le corps humain, l'expression de l'heure, l'univers de l'école, de la famille, les relations interpersonnelles, les modalités de communiquer dans des situations de vie quotidiennes (au restaurant, chez le médecin, au marché, à la poste, à la gare ou à l'aéroport, etc.).

La façon de présenter un mot est le principal ressort d'un apprentissage actif et conscient du vocabulaire d'une langue étrangère. La pédagogie traditionnelle se contentait de dresser des listes interminables de mots étrangers avec leur correspondant dans la langue maternelle que les élèves apprenaient comme des poésies et le plus souvent, hors-contexte. L'enseignement moderne du FLE exige qu'un mot nouveau soit toujours donné en situation de communication, ou bien, dans le cas des débutants, à travers un dessin, une image ou un document sonore (CD, cassette). Par la déduction logique, la paraphrase ou même la traduction, si le cas s'impose, l'élève apprendra les mots d'une façon logique, en s'impliquant lui-même dans la découverte de leur sens, par la déduction ou la présupposition. Puis, il pourra lui aussi les utiliser, comprendre leur signification dans l'économie de la langue en les

introduisant dans des phrases ou dans une conversation, pour transformer ainsi son vocabulaire passif en vocabulaire actif. Le lexique s'acquiert donc « en situation », c'est à dire par emploi conscient, actif, volontaire et non pas par des exercices artificiels de répétition. Voilà pourquoi Paul Guiraud affirmait à juste raison : « Les mots n'ont pas de sens, ils n'ont que des emplois ».

Le jeu didactique peut créer une situation de communication naturelle, spontanée, dynamique, où la pratique du vocabulaire devient un exercice stimulant et profitable. Le professeur aura l'occasion d'introduire des mots inconnus à travers une activité ludique ou bien les passer en revue, en renforçant ainsi les acquisitions lexicales des élèves. L'expression personnelle libre et naturelle, privilégiée par le cadre informel du jeu s'avère assez proche d'une situation de communication réelle.

Au delà du plaisir généré par l'activité ludique proprement-dite, les éléments de vocabulaire français seront donc introduits en classe d'une manière efficace, en éveillant le désir des élèves de communiquer et de se faire comprendre pour pouvoir participer au jeu qui a suscité leur curiosité et leur intérêt. Puisque les élèves roumains apprennent le français dans un milieu non-francophone, il est parfois difficile de les motiver, car ils n'ont pas besoin de cette langue dans leur vie quotidienne. Voilà pourquoi une solution serait l'emploi du jeu didactique, qui crée un enjeu fort : s'impliquer dans une activité inédite, se faire remarquer par ses copains, collaborer avec eux ou bien lutter contre eux pour gagner.

Les jeux peuvent être introduits en classe de manière diverse : éléments de cours (révisions), activités de transition entre deux chapitres ou sous forme de devoirs ludiques et originaux.

Les jeux de vocabulaire peuvent être employés avec des groupes d'âge et de niveaux de compétence différents, en les adaptant à la situation de la classe et au degré de complexité des règles et des objectifs. La plupart d'eux n'ont pas besoin de matériel ou d'une préparation préalable : ce sont des jeux de conditionnement ou de fixation de connaissances, pouvant être utilisés n'importe quand au cours de la séance pédagogique. Les jeux de vocabulaire utilisent ce que Francis Debyser appelle « la substance des mots », c'est à dire ce qu'ils ont de plus intime, essentiel et révélateur en même temps. Comme les mots ne sont pas « des jouets tels toupies, poupées, yoyos, totons et bilboquets » on peut jouer avec, comme le dit Daniel Vever, « sans matériel ». C'est juste à cause de cette « immatérialité » des mots que les jeux lexicaux ne peuvent pas être très rigoureusement classifiés ou ordonnés.

Le bénéfice d'une approche ludique dans l'étude du vocabulaire sera le fait que les élèves se rendront compte petit à petit que les mots d'une langue étrangère ne sont pas une liste aride et déconcertante de termes inconnus, difficiles à prononcer et à retenir : par le jeu, ils deviennent vivants, mobiles, palpables et, ce qui est le plus important, utilisables. Le ludique stimule la fantaisie combinatoire des élèves, leur spontanéité, leur disponibilité communicative : nous avons eu l'occasion de constater, au cours de notre expérience pédagogique, que les apprenants retiennent plus aisément des mots employés couramment dans un jeu ou dans une chanson grammaticale et qu'ils reconnaissent avec enthousiasme les mêmes mots ou syntagmes dans un texte à première vue ou dans d'autres étapes de la leçon.

Dans l'ouvrage déjà mentionné *Jeu, langage et créativité*, F. Debyser et M. Caré essaient de faire une classification des jeux de vocabulaire existants à cette époque-là. Ils constatent à juste raison qu'il y a des jeux lexicaux plus élaborés et d'autres, plus simples : des jeux qui exploitent la structure intime des mots et d'autres qui visent leur emploi, leurs variations de sens selon le contexte et les effets produits par ces variations.

Dans les jeux plus formels, on joue avec les lettres, les sons, les syllabes pour former, énumérer des mots, découvrir le mot caché ou combiner les mots. Certaines activités de ce genre sont à la portée du jeune enfant ou du débutant en FLE et les deux auteurs cités proposent à cet effet quelques exemples :

- donner le plus de noms d'animaux possibles commençant par la lettre C
- rechercher l'anagramme de NOS / MON
- jouer aux palindromes, c'est à dire sur des mots qu'on peut lire également de gauche à droite que de droite à gauche : ICI, EVE, LAVAL, ELISA.

Dans les jeux plus élaborés, où l'on s'exerce l'astuce sur la surprenante variété des sens que peut avoir un mot, on doit découvrir le sens d'un terme d'après une définition plus ou moins précise ou énigmatique (comme dans le cas des rébus, charades et mots croisés), le niveau de difficulté variant, selon Debyser, « de l'initiation passe-temps au casse-tête le plus insoluble ». Par exemple, un enfant de 8 ans parleur natif et un débutant en FLE vont déchiffrer sans problèmes un petit rébus représentant un chat et un pot, la solution étant la prononciation ensemble de ces deux termes, c'est à dire « chapeau ».

Si le rébus est transformé en charade, les élèves d'un niveau plus avancé découvriront avec amusement les deux mots de l'ensemble qu'ils trouveront à travers les définitions données, ainsi que le mot final, dans un exercice stimulant qui entraîne à la fois leurs capacités de compréhension orale et écrite :

« Mon premier est un animal domestique doux à caresser (chat)  
 On met du vin ou des fleurs dans le second (pot)  
 On met le tout sur sa tête (chapeau) ».

Les grilles sont des jeux lexicaux couramment employés en classe de FLE, entraînant la capacité des élèves de découvrir des mots familiers à travers des lettres mélangées dans des colonnes horizontales et verticales. Les élèves (débutants ou non) peuvent s'entraîner pas seulement à découvrir « les mots cachés », mais à créer eux-mêmes des grilles à partir des modèles offerts par le manuel de français ou par le professeur. Un apprenant conçoit une grille pareille qu'il présente ensuite au tableau noir et ses camarades sont invités à en découvrir « les mots cachés », démarche qui sera validée ou invalidée au fur et à mesure par l'auteur. Nous avons constaté que ce type de jeu lexical éveille l'enthousiasme des apprenants et efface leurs inhibitions en suscitant leur intérêt vers le vocabulaire français, fait démontré par une participation fervente et quasi-unanime au jeu.

Exemple : AOISOLEILOT  
RCREUSEXAO  
BLEURITSZEU  
RCHIENNESCT  
EXTAUDONNE

Ainsi les élèves vont-ils s'entraîner non seulement à la découverte des mots qui enrichissent leur bagage lexical, mais aussi à l'observation précise et sur-le-champ de l'orthographe de chaque mot découvert.

La charade est un type de jeu lexical qui a un degré de complexité et de difficulté plus élevé, étant donné son caractère abstrait et son sens qui n'est accessible qu'à travers des calembours parfois difficiles à interpréter ou des ensembles sonores qu'on ne saurait pas découvrir tout de suite. Ce sont Paul Guiraud dans son ouvrage *Les jeux de mots* et Luc Estienne dans *L'art de la charade à tiroirs* qui s'occupent de ce type d'activités ludiques, en offrant aussi des exemples. Les charades sont elles aussi plus simples ou plus élaborées. Par exemple, dans une charade pour les journaux d'enfants, la deuxième syllabe du prénom Victor, c'est à dire TOR, sera définie comme : « Mon second est le contraire de la raison » (c'est à dire « tort »).

Dans une charade élaborée, on trouve des définitions plus compliquées et des associations sonores qui produisent des sens nouveaux : dans ce cas-là, les élèves débutants surtout ont parfois besoin d'explications supplémentaires offertes par le professeur ou bien d'un support visuel (des dessins d'appui).

« Mon premier fait partie de la négation : PAS

Mon deuxième est un rongeur : RAT

Mon tout, un autre mot pour le ciel : PAS-RAT-DIS (paradis) »

Les mots croisés sont aussi une catégorie de jeux qui exploitent la richesse et la variété des sens d'un mot, en le mettant en rapport avec les autres et avec le contexte. Ce type d'activité peut s'avérer à la fois délectable et nécessaire en classe de langues, en stimulant la capacité des élèves de faire des corrélations, d'établir des rapports sémantiques, d'en saisir la finesse du double sens ou du sous-entendu. Le type de définition offerte pour chaque mot varie selon le niveau de compétence des apprenants : pour les débutants, par exemple, le mot POMME sera défini selon le dictionnaire : « fruit du pommier », ou bien, d'une façon plus vague « fruit ». Dès que les mots croisés s'adressent à des cruciverbistes plus rusés, la définition pourra jouer avec les sens des mots, en exploitant l'équivoque, l'allusion : les références peuvent donc être soit culturelles (pomme d'Ève et d'Adam, pomme de la discorde mythologique), soit anecdotiques (la pomme de Guillaume Tell). Les définitions des mots croisés peuvent aller aussi plus loin, en jouant avec les sens secondaires ou figés des termes en question, ou bien avec les expressions idiomatiques :

« On ne les mange pas quand on tombe dedans. » - ce type de définition joue sur l'expression familière « tomber dans les pommes » dont le sens est « s'évanouir ».

Une autre définition peut proposer le sens secondaire du mot « pomme » (« fruit qui donne de l'eau ») en faisant allusion à la pomme de l'arrosoir.

On peut constater que ces exemples de mots croisés sont plus compliqués, exigeant un degré de compétence linguistique assez élevé, ainsi que la maîtrise des « finesesses » de la langue française, les exercices de ce type proposés par Caré et Debyser se prêtant plutôt aux classes de niveau avancé.

Les deux spécialistes cités présentent aussi des jeux lexicaux exploitant la modalité d'un certain mot de s'intégrer dans des contextes ou dans des expressions idiomatiques. Un exemple à cet effet est « Le mot commun », une activité ludique où les élèves, seuls ou en équipes, doivent découvrir le même mot précédant trois « bouts de phrase » :

... l'heure

... le nom de quelqu'un

**OUBLIER**

... son parapluie dans un magasin

Un exemple similaire sera :

... un mouchoir de sa poche

... les oreilles d'un méchant garçon

**TIRER**

... un coup de fusil

Une variante de ce type de jeu lexical est « Chercher le mot », où les élèves doivent trouver grâce à des phrases illustrées par des dessins le mot commun qui sera intégré dans la phrase lacunaire :

*Pour se peser, on a besoin d'une ... de monnaie.*

*Le moteur ne démarre pas, il faut remplacer une **PIÈCE***

... .

*Il habite une belle maison à quatre ... .*

À travers ce jeu, les élèves découvriront les différents sens qu'un mot peut avoir selon le contexte (la polysémie), les illustrations rendant cet exercice plus accessible et plus amusant, tout en offrant la possibilité de l'exploiter à plusieurs niveaux de compétence (débutants et intermédiaires).

Les devinettes sont des jeux lexicaux qui reposent sur les définitions des mots à découvrir. Debyser observe à juste raison que formuler une définition pareille c'est un vrai art pour celui qui compose le jeu et une tâche difficile pour l'apprenant censé de déchiffrer l'énigme. C'est toujours Debyser qui note le fait que la devinette a un double volet, celui de

la création et celui de l'interprétation. À cet effet, le spécialiste nous offre plusieurs exemples :

Qu'est-ce que c'est ?

1. *Elle est tranquille, calme ou en colère.*
2. *Elle porte ou elle enveloppe.*
3. *Elle commence à l'endroit où finit la terre. (LA MER)*

1. *Il est en bois, en pierre ou en fer.*
2. *Il est droit ou il tourne.*
3. *Il monte ou il descend. (L'ESCALIER).*

Debyser est d'avis que pour faciliter la découverte de la solution d'une devinette, le professeur peut fournir à ces élèves des indications orthographiques portant sur : le nombre de lettres que contient le mot à trouver ; la (ou les) premières lettres du mot.

Ces jeux de vocabulaire proposés et présentés par Caré et Debyser dans *Jeu, langage et créativité* sont plus proches des exercices structuraux traditionnels, étant susceptibles d'une forme relativement rigide et d'un léger manque de dynamisme, même si le côté nouveau et amusant y est présent. Ils peuvent se constituer en supports efficaces pour jouer sur le vocabulaire, exploité à plusieurs niveaux (expressions figées, actes de langage) mais leur caractère assez formel et « didactique » ne ménage pas trop de place à la spontanéité, à l'imprévu, à l'expression personnelle, à l'émulation qui entraîne toute une classe, la recherche et la découverte de la solution étant réservée, dans la plupart des cas aux « connaisseurs ». Même si de nos jours les devinettes, les mots croisés ou les charades de Caré et Debyser sont plutôt proches des exercices lexicaux habituels que d'une activité ludique « moderne », les deux spécialistes ont le grand mérite d'avoir mis les fondements théoriques du jeu vu comme complément pédagogique efficace et utilisable en classe de langue étrangère. Leurs jeux didactiques ont rénové la pratique pédagogique traditionnelle, en centrant l'enseignement sur le tournant communicatif : les notions ont été intégrées dans des contextes plus proches de la situation de communication réelle, entraînant les élèves dans des activités ayant à la base l'apprentissage par le plaisir, le nouveau et la surprise. De nos jours, le jeu didactique s'avère plus souple et plus dynamique, sans négliger son objectif principal (exploitation du vocabulaire, de la grammaire ou de l'orthographe) et il entraîne toute la classe par l'expression gestuelle et corporelle qu'il implique, en stimulant la spontanéité individuelle ou collective, la collaboration et la communication interpersonnelle. L'apprentissage se réalise, tout comme dans le cas des jeux de Debyser et Caré, en situation de communication, d'une manière active, consciente et volontaire, loin des contraintes habituelles de la leçon traditionnelle, tout en éveillant le désir d'autodépassement (individuel ou en équipe).

## BIBLIOGRAPHIE

1. CARÉ, J.M., *Jeu de rôles (Le français dans le monde)*, no. 176 ;
2. DEBYSER, Francis, *Dramatisation, simulation, jeu de rôles (Le français dans le monde)*, no. 123, 1976 ;
3. AUGÉ, Hélène, BOROT, Marie-France, VIELMAS, Michèle, *Jeux pour parler, jeux pour créer*, CLE International.

# ENSEIGNER LE FRANÇAIS AVEC LA TÉLÉVISION

prof. **Loredana-Elena GAȘPAR**  
Colegiul Tehnic « Al. I. Cuza » Suceava

Les chaînes francophones de télévision (la plupart ayant aussi des sites Internet) sont une source inépuisable de documents authentiques et très diversifiés qui peuvent être exploités avec succès par les professeurs de français en classe de français langue étrangère. Le document vidéo fourni par la télévision facilite et améliore grandement l'acte pédagogique et les images, qui tiennent un rôle primordial dans la construction du sens, permettent d'accéder à des significations nouvelles. Ce type de document permet non seulement d'intégrer sur un seul support toutes les activités d'une séquence complète, mais en plus de donner l'opportunité aux élèves de se construire des clés pour mieux connaître le monde francophone. Puisque les objectifs que l'enseignant poursuit lorsqu'il exploite ce type de support en classe de FLE sont multiples : analyse de l'image, apprentissage linguistique (communicatif, lexical, grammatical), mais aussi apprentissage culturel et interculturel. Le document télévisé est motivant pour l'élève parce qu'il le rapproche de la vie réelle, il est porteur de sens multiples et permet des possibilités d'expression très riches. Il recrée la réalité des échanges. Et, comme tous les autres médias, la télévision fait vivre le français. L'élève roumain habitué à entendre beaucoup d'anglais même à la télévision roumaine découvrira un même univers, celui de la télévision, mais en français.

Presque tout ce qui est fourni par la télévision peut être exploité dans la classe de français langue étrangère : les journaux télévisés, les films, les émissions de toutes sortes : de divertissement, sportives, culturelles, les jeux télévisés, la publicité, les clips musicaux, les flashes informatifs en entière ou partiellement, tout peut devenir matière pour des leçons très intéressantes.

Utiliser une séquence vidéo courte d'information, de fiction ou de jeu en classe de FLE, c'est faire appel à une gamme de compétences cognitives à disposition des apprenants : observer, repérer, reconnaître, associer, classer, deviner, anticiper, formuler des hypothèses etc. Ce document sert donc de support pour analyser, faire un résumé, reformuler, imiter, critiquer, juger, rédiger, réfléchir sur des problèmes d'actualité. Il est ainsi d'abord source d'activités communicatives, à l'oral comme à l'écrit, et ensuite une mine de procédés discursifs.

À la télévision, la communication entre document et spectateur passe par plusieurs niveaux d'interaction. Certaines *redondances*, telle image – son, ne peuvent qu'aider l'enseignant dans sa démarche pédagogique et l'élève dans la compréhension de ce qu'on lui propose.

Outre la redondance, le document télévisé est caractérisé par la *complémentarité* : le texte apporte quelque chose à l'image ou vice-versa. Cette caractéristique aussi fait que la compréhension du message devienne plus facile.

Dans le choix d'un document ou d'un autre, il faut toujours penser au niveau de langue des apprenants. Le niveau de complexité vient du sujet traité et du registre de langue : un document en français standard sera beaucoup plus facile à comprendre qu'un reportage où on parle du français régional ou argotique.

Dans le choix du document télévisé à travailler dans la classe, Mariana Dragomir<sup>1</sup> nous propose les pas suivants :

- visionner sans le son afin de vérifier s'il y a assez de points d'accroche non verbaux pour la compréhension ;
- repérer les éléments socio – culturels : si le niveau des élèves est faible, leur présence doit être limitée ;
- préférer les scènes dialoguées à des scènes commentées s'il s'agit des séquences des films ou séries ;
- rechercher des stéréotypes ou archétypes universels ;
- envisager les possibilités d'utiliser le document à des niveaux différents (visionnage avec ou sans le son, travail sur le lexique est sur la grammaire, exercices d'expression orale et écrite, travail sur les données socioculturelles, rapports entre verbal et non-verbal, etc.)

Mariana Dragomir<sup>2</sup> nous propose aussi plusieurs approches du document télévisé,

- le découpage « journalistique » : dans ce cas les élèves répondront aux questions : **Qui ? , Quoi ? , Où ? , Quand ? , Comment ? , Pourquoi ?**. Avant le visionnement, les élèves seront distribués en groupes, chaque groupe recevra une tâche de travail. On peut faire une première approche du document sans le son (en commençant par le non – verbal), puis avec le son. Les informations sont classées et confrontées à fur et à mesure. À la fin, on étudie les relations image – son, on s'arrête sur les expressions nouvelles, les registres ou les niveaux de langue inconnus.

- le découpage séquentiel : on découpe le document en unités événementielles de sens, les séquences. L'ordre des séquences met en évidence les relations logiques, les oppositions, les ruptures.

- le découpage thématique : on visionne sans le son et on essaie d'identifier les différents thèmes, de les ressembler. On peut déterminer si le thème est présenté surtout à partir d'une information visuelle (on comprend) ou verbale (on ne comprend pas bien). Ensuite, on visionne avec le son, les élèves ayant des tâches à réaliser pendant le visionnement (par exemple, un questionnaire à choix multiple).

- l'organisation temporelle et logique : on note ce que le réalisateur a choisi de traiter par rapport au sujet et comment il le traite (image, son). Puis on compare le temps narratif par rapport au temps réel (contraction, dilatation). L'organisation logique sur le plan temporel structure la chronologie. Sur le plan spatial, elle note les changements successifs des lieux, les retours, les cycles.

- l'analyse technique : on peut demander aux élèves de « suivre » les mouvements de la caméra en essayant de voir les intentions du réalisateur. De même, il est utile d'enseigner la notion de plan, de cadrage. On peut faire une analyse plan par plan (arrêt sur l'image) pour améliorer le décodage de l'image. On termine par l'observation du montage.

La démarche pédagogique qu'on veut adopter dépend en grande mesure du type de document télévisé qu'on veut utiliser.

En ce qui nous concerne, nous recommandons chaleureusement la chaîne francophone TV5 et son site Internet [www.tv5.com](http://www.tv5.com) qui offrent des matériaux très intéressants, authentiques pédagogisés et authentiques bruts pour ceux qui enseignent le français et pour ceux qui veulent l'apprendre.

---

1 Dragomir Mariana – *Considérations sur l'enseignement - apprentissage du français langue étrangère*, Ed.

Dacia, Cluj – Napoca, 2001, p.89

2 Dragomir Mariana, *Op.cit.*, p.89

TV5 est la première chaîne de télévision de la francophonie. Elle a pour mission de promouvoir la culture et la langue françaises à travers le monde. Pour utiliser ses émissions dans l'apprentissage de la langue française et accompagner ainsi la programmation de la chaîne, TV5 propose sur Internet la rubrique Enseigner.TV qui propose une démarche originale et innovante et met gratuitement à disposition de tous les enseignants de français langue étrangère du monde entier une large gamme d'outils et de services pédagogiques interactifs. Elle offre des fiches pédagogiques, des méthodes de travail et des stratégies d'apprentissage adaptées aux niveaux des apprenants et offre également un service de courrier électronique sur son site Internet. Pour savoir quelles sont les dates et les heures des émissions pour lesquelles des fiches pédagogiques sont élaborées, d'abord il faut choisir le signal (Europe) et le pays (Roumanie) en haut à gauche sur la page d'accueil de tv5.com et, ensuite, il suffit de consulter tv5.com/programmes, les grilles des programmes pour avoir des informations sur les horaires de diffusion. Les contenus sont de plusieurs types :

- *7 jours sur la planète* revient sur trois événements de l'actualité de la semaine à travers des fiches pour la classe et des exercices interactifs ;
- *les clips vidéo* des chansons : une nouvelle chanson fait chaque semaine l'objet d'une exploitation pédagogique et vient enrichir une base de données qui compte plus de 150 clips utilisables en classe ;
- *la fiche du mois* suggère des idées pour utiliser en classe une émission à venir ;
- *les émissions* de l'antenne font l'objet des fiches pédagogiques et sont remises à jour chaque année afin de suivre l'évolution de la grille de programmes.
- *Éducation aux médias* vient avec des sujets très intéressants qui permettent de découvrir les coulisses d'une émission de télévision et de déchiffrer le langage des médias.

Pour être sûr qu'on a accès à tout moment au matériel qu'on veut utiliser dans la classe, le mieux c'est de le sauver sur son ordinateur. Sinon TV5 propose aussi des documents qui peuvent être consultés plusieurs jours d'affilée. [www.tv5mondeplus.com](http://www.tv5mondeplus.com) met à la disposition des téléspectateurs de TV5 des vidéos qui peuvent très bien être exploités en tant que matériel pédagogique dans la classe de français langue étrangère.

## BIBLIOGRAPHIE

- 1.DRAGOMIR, Mariana – *Considérations sur l'enseignement - apprentissage du français langue étrangère*, Ed. Dacia, Cluj – Napoca, 2001
- 2.DOSPINESCU, Vasile – *Didactique des langues (tradition et modernité) et... analyse critique et manuels*, Ed. Junimea, Iași, 2002, p.277
- 3.CUQ, Jean-Pierre et GRUCA, Isabelle – *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, PUG, 2008
- 4.TAGLIANTE, Christine – *La classe de langue – techniques et pratiques de classe*, Clé International, 2009
- 5.[www.tv5.com](http://www.tv5.com)



## LA VIDEO ET SON EXPLOITATION EN CLASSE DE FLE

prof. **Florin-Gabriel LINCA**  
Liceul de Arte "Sabin Păuța" Reșița

L'image est un moyen de susciter la curiosité des apprenants. A ce titre, la télévision représente l'une des meilleures sources de données culturelles et linguistiques. Elle offre diverses possibilités à l'enseignant, à partir de documents variés: journaux, séries ou feuilletons, débats, publicité, interviews, dessins animés.

La vidéo peut représenter un outil important pour faciliter la compréhension orale. Parce que le visuel permet une meilleure compréhension globale. Mon expérience avec mes élèves a montré le rôle positif dans le déroulement de la compréhension, ils sont plus attentifs et moins inquiets, plus sûrs d'eux-mêmes devant un document visuel, en plus, aujourd'hui, la promotion des chansons est largement assurée par des clips. Ils apportent un univers supplémentaire à la chanson, celui de l'image. Les clips français ont mis du temps à échapper à la simple présentation de l'artiste en train de chanter. Aujourd'hui, ce sont parfois de vraies œuvres artistiques indissociables de la chanson. Comme objectifs généraux du travail avec la vidéo on pourrait mentionner:

- Amener l'apprenant à observer, apprécier, critiquer, porter un jugement sur ce qu'il voit;
- Apprendre à décoder des images, des sons, des situations culturelles, en ayant recours à des documents authentiques ou semi-authentiques filmés;
- Développer l'imagination de l'apprenant, l'amener à deviner, anticiper, formuler des hypothèses;
- Le rendre capable de produire, reformuler, résumer, synthétiser;
- Permettre à l'apprenant de construire son savoir.

### **Activités proposées avec la vidéo:**

Moi, personnellement, je préfère la vidéo de type vidéoclip ou film, parce qu'on peut réaliser diverses activités dans différentes situations:

a) *quand on utilise l'image sans son:*

*Exemple :*

Quel que soit le type de support vidéo utilisé (vidéoclip, documentaire, reportage, film, séquence de film...), présentez aux apprenants l'image sans le son et demandez leur de noter tout ce qui fait sens. La recherche d'informations en analysant l'image est un bon moyen ensuite de les amener à une production orale.

La durée de la séquence ne doit pas dépasser 3 minutes dans un premier temps, si vous attendez que l'apprenant prenne en note le maximum d'informations.

Un seul visionnement n'est pas suffisant et doit être complété d'un second, peut-être même d'un troisième.

Avant le premier visionnement, vous devez leur demander de déterminer le type de séquence vidéo, le cadre spatio-temporel, de décrire les personnages; l'image seule doit leur permettre de répondre à ces questions, qu'ils traiteront ensuite à l'oral avec vous.

Lors du second visionnement, ils devront s'intéresser à ce que font les acteurs de la séquence vidéo, à l'enchaînement des actions. Ils décriront à l'oral ce qu'ils ont vu, et feront des hypothèses.

Ils peuvent avoir besoin d'un troisième visionnement de la séquence, et vous leur demanderez d'imaginer les dialogues entre les personnages (s'il s'agit d'un film), d'imaginer les slogans (s'il s'agit d'une publicité); vous pourrez leur faire prendre conscience aussi des différents registres possibles, des différents sentiments des personnages, et éventuellement de

leur faire jouer la scène imaginée ensemble tout en visionnant à nouveau la séquence sans le son. Il s'agira ici de mettre en place une sorte de doublage son (voix off). Pour cette activité, il est préférable de les faire travailler en groupe de 3 ou 4 apprenants. Vous comparerez ensuite les interprétations de chacun.

*b) quand on utilise l'image avec le son:*

Ce type d'utilisation est différente car les apprenants vont devoir focaliser leur attention sur l'image et le son à la fois, sachant que l'image sera cette fois-ci (dans bien des cas) une aide à la compréhension.

Projetez une ou deux minutes d'un extrait de programme enregistré ou d'une vidéo quelconque, en leur demandant de déterminer de quel type d'émission il s'agit. Ils devront ici justifier leur réponse en argumentant.

Avant de visionner la séquence choisie une seconde fois, vous leur demanderez de repérer toute information qui leur permettra ensuite de décrire le cadre spatio-temporel, les personnages, les actions, le registre utilisé par les personnages, les sentiments de chacun, les tons. Ces éléments pourront être déterminés grâce aux voix, à la tonalité utilisée. La bande son permet, par conséquent, d'aller plus loin dans l'analyse.

Ensuite, s'il s'agit d'une publicité, ils peuvent imaginer le slogan. S'il s'agit d'une séquence de film, demandez-leur d'imaginer la suite. Si c'est un extrait d'un journal télévisé, ils pourront inventer la prochaine info.

Cette activité leur donne l'occasion de faire appel à l'imaginaire, à leur créativité.

*c) quand on complète une histoire:*

Choisissez un extrait de film, de deux ou trois minutes maximum. Les apprenants visionneront ce passage crucial dans l'action, et devront imaginer les raisons pour lesquelles nous sommes arrivés à cette situation. Vous leur ferez imaginer la scène précédente.

Ils travailleront une fois de plus sur l'hypothèse, en utilisant toutes les formes du possible. Ils devront aussi se justifier, et vous travaillerez ainsi l'argumentation, et la cohérence.

Le même exercice peut être réalisé sur la suite de la séquence vidéo. Quelles sont les conséquences ? Vous pourrez les faire travailler sur le futur proche, le futur simple et le présent à valeur de futur.

*d) quand on a un « blanc vidéo » :*

Il est intéressant de recopier une bande vidéo en remplaçant par un blanc un passage d'environ une minute. Les apprenants visionneront, par conséquent, une séquence de 3 minutes dont il manquera une partie et ils devront imaginer le déroulement de cette séquence manquante. Faites les travailler en groupe et faites leur imaginer différents scénarios.

Cet exercice a pour objectif d'évaluer la capacité de compréhension d'un message audiovisuel, mais surtout d'améliorer la cohérence. En effet, ils devront faire des hypothèses qui impliquent une adéquation entre la séquence précédente et la séquence suivante. Ils devront aussi apporter des justifications quant à leurs propositions.

*e) quand on visionne un film dans son intégralité et on fait une synthèse (niveau avancé) :*

Les films en français peuvent être visionnés de deux façons :

- soit l'enseignant décide de ne pas faire de coupure lors du visionnement et les apprenants voient le film dans son intégralité.
- soit l'enseignant décide de segmenter le film, à des moments stratégiques, donnant la possibilité à l'enseignant d'enchaîner sur une activité.

Dans les deux cas, le film donne lieu à une tâche concrète demandée aux apprenants.

Réaliser des coupures lors du visionnement peut donner l'occasion au professeur de vérifier la compréhension, par un QCM qu'il fait suivre d'une correction immédiate et justificative, ou d'une série de questions ouvertes à l'oral coordonnées par l'enseignant lui-même.

Par contre, si vous décidez de ne pas réaliser de coupures, nous imaginerons un tout autre travail lié davantage à l'expression écrite: il peut être demandé aux apprenants de :

- faire un résumé de l'histoire ;
- débattre sur le thème du film (le sujet étant donné par le professeur);
- d'imaginer une suite au film;
- d'imaginer la vie d'un des personnages, suite au film ;
- de composer un scénario sur la même trame.

f) *quand on utilise un passage de film choisi pour une activité de grammaire:*

Dans certains films, nous pouvons choisir des extraits qui exploitent plus spécialement un point grammatical précis. Si le passage contient suffisamment d'occurrences du point grammatical à traiter, vous pourrez organiser autour du point de grammaire une conceptualisation grammaticale. Par exemple, sur l'injonction, sur l'utilisation du subjonctif, sur l'impératif. Ce sont des points grammaticaux qu'ils savent généralement utiliser, mais sur lesquels ils font encore des erreurs. Cette conceptualisation les aidera à réfléchir sur le fonctionnement de ce point et à mieux l'utiliser.

Lors du visionnement de l'extrait, les apprenants devront, après avoir répondu aux questions de compréhension de l'enseignant, deviner quel est le point grammatical qu'ils vont traiter, ce qui est le plus récurrent. Le professeur les aidera à trouver ce point s'ils ne le devinent pas.

Ensuite, ils devront en visionnant une seconde fois faire un repérage des occurrences entendues, et les relever sur un papier. Ils devront ensuite faire une mise en commun de ces formes. Et proposer des hypothèses sur le fonctionnement de ces formes, en s'aidant du support vidéo.

Les phases suivantes seront celles de la vérification des hypothèses, de la formulation d'une règle (définitive ou non) et d'une phase d'appropriation, qui passera par une série d'exercices en contexte, dans lesquels il serait souhaitable d'utiliser les personnages du film et la situation dans laquelle l'action se déroule.

L'utilisation de la vidéo en classe de français langue étrangère facilite l'acte pédagogique et rend le cours plus attrayant aux yeux des apprenants, souvent habitué à des supports plus classiques. Il s'agit également d'avoir une vision plus claire de l'univers francophone, qu'ils commencent à appréhender.

La vidéo se place parmi les nombreux supports possibles, permettant de varier nos approches en tant qu'enseignant de langue.

## **BIBLIOGRAPHIE**

- 1.CREMARENCO, Simona, *L'approche du document authentique en classe de FLE*, Buzau, Teocora, 2009.
- 2.LEBRE-PEYTARD, M., *Situations d'oral, documents authentiques : analyse et utilisation*, Paris, CLE International, 1990.
- 3.*Cadre européen commun de référence pour les langues*, Conseil de l'Europe, Les Éditions Didier, Paris, 2001.

# LE FRANÇAIS – UNE LANGUE QUI CHANGE : L'ARGOT FRANÇAIS, LE VERLAN ET LE LANGAGE DES TEXTOS

prof. **Denisa MARCU**,  
Colegiul de Stiinte « Grigore Antipa » si Liceul Sportiv, Brasov

*Motto : « L'homme du milieu qui parle argot le fait par habitude et aussi pour se donner l'air affranchi, il parle argot comme il se fait tatouer, parce que ça fait bien »<sup>1</sup>.*

Dans cet article, nous nous proposons premièrement de répondre à une question que nous nous sommes posée pendant nos recherches : « Qu'est-ce que l'argot français? » Deuxièmement, pour bien définir le terme « argot » nous tenterons d'illustrer la différence entre « argot » et « jargon ». Troisièmement, nous passerons en revue les procédés de création lexicale argotique (sémantiques et formels) que nous illustrerons par des exemples tirés de divers romans de Dard (2002), Pennac (1993, 1999), Queneau (1947, 1972). À la fin de l'article, nous présenterons brièvement le verlan et le langage des textos, deux autres langages cryptés. Les références bibliographiques pour cet article sont Merle (1997), Calvet (1994), Dubois (2002), Goudaillier (2002), Girard et Kernel (1996), Dumitrescu (1998) et Ionica (2011).

## 1. D'où vient le mot « argot » ?

Merle<sup>2</sup> lance plusieurs hypothèses concernant l'étymologie de ce terme. Selon sa première hypothèse, le terme provient de la ville grecque Argos, ajoutant aussi le fait que dans l'argot français il y a beaucoup de mots grecs. Une deuxième hypothèse, posée par Merle est le rapprochement du terme « argot » du verbe « argoter », du français ancien, qui a le sens de « se quereller ». Une troisième hypothèse serait que le terme « argot » provient de Ragot, qui a été un voleur célèbre du XVI<sup>e</sup> siècle et dont le nom, par une sorte de renversement donnerait le mot « argot ». Cependant, le terme peut renvoyer aussi à « ragot » qui signifie « bavardage » et qui, dès le XVII<sup>e</sup> siècle, désigne le jeune sanglier qui sort des grognements inintelligibles. L'hypothèse qu'il considère la plus sérieuse serait que le mot « argot » n'est qu'une altération du mot « jargon », tenant compte de la proximité phonétique entre les deux termes. Une dernière hypothèse qu'il trouve très intéressante est que le terme « argot » vient du latin, ayant la même racine que le mot latin « argutie » qui signifie « finesse, ruse ». Nous trouvons que la dernière hypothèse se rapproche le plus du sens réel du mot, l'argot étant aussi un langage qui suppose de la créativité, des astuces langagiers, du ludique, des sens cachés avec finesse.

---

<sup>1</sup> Lacassagne, J. , *L'argot du milieu*, Paris, Éditions Albin Michel, 1928, p. 16

<sup>2</sup> Merle, P. , *Argot, verlan et tchatches*, Toulouse, Éditions Milan, 1997, p. 9

## 2. L'apparition et l'évolution de l'argot français

Il y a eu, au fur et à mesure que les époques se sont succédé, beaucoup de définitions de l'argot français. Tant qu'il y a eu des argotiers et des argotologues, de différentes acceptions du mot « argot » sont apparues. Il exprime à travers des images, des métaphores, la sensibilité de diverses époques. Bref, nous pourrions dire qu'à chaque époque son argot.

Certains linguistes<sup>1</sup> définissent l'argot comme « *un dialecte social réduit au lexique de caractère parasite (dans la mesure où il ne fait que doubler, avec des valeurs affectives différentes un vocabulaire existant) employé dans une couche déterminée de la société qui se veut en opposition avec les autres ; il a pour but de n'être compris que des initiés ou de marquer l'appartenance à un certain groupe* ». On déduit de cette définition deux fonctions principales de l'argot, celle cryptique et celle identitaire.

En France il n'y a pas de témoignages écrits sur l'argot avant le XV<sup>e</sup> siècle. L'argot ne laisse que peu de traces. Pour ce qui est de la France, à part quelques références au « gergo », « gargon », « jargon » au XII<sup>e</sup> siècle, quelques mots isolés au XIV<sup>e</sup> siècle, c'est le procès des Coquillards du XV<sup>e</sup> siècle qui fournira les premières sources sérieuses sur l'argot.

Au XV<sup>e</sup> siècle, le terme « argot » n'existe pas, mais il est désigné par des mots tels « jobelin » et « jargon ». Pourquoi jobelin ? Parce qu'au XV<sup>e</sup> siècle, « job » signifiait « imbécile, niais »<sup>2</sup>. Calvet<sup>3</sup> rappelle le fait que Sainean, prenant en considération cette étymologie, définit le terme comme « langage de ceux qui jouent aux imbéciles » pour mieux tromper leurs victimes. Il faut ajouter aussi que l'apparition de ces bandes de truands a été une conséquence de la Guerre de Cent Ans qui a ruiné la France, car beaucoup de paysans pauvres deviennent des brigands. Des confréries de voleurs se créent au centre des grandes villes françaises et en particulier à Paris où apparaissent les « cours des Miracles », repaires des voleurs, « dédales infects et tortueux »<sup>4</sup> où, revenus après une journée de vol, les malfaiteurs oubliaient de leurs affections, de leurs bosses, du fait qu'ils étaient aveugles et « par miracle », redevenaient des gens normaux. Ces voleurs de grand chemin parlaient le « jargon des gueux », que seuls les membres de ces grandes bandes organisées comprenaient et qui sera dévoilé au procès des Coquillards<sup>5</sup> à Dijon en 1455. Le premier glossaire de l'argot fait ainsi son apparition.

Au XVII<sup>e</sup> siècle, le mot « jargon » qui jusqu'alors désignait le « langage des gueux », est remplacé par le terme « argot » qui signifie tout d'abord une population, plus exactement « la corporation des gueux », le royaume d'Argot, avec ses règles, son chef, ses impôts. Leur langage appelé par un certain Olivier Chéreau, marchand drapier de Tours -« le jargon de l'argot », devient, par une sorte de métonymie « l'argot ». Il s'agit donc, d'un simple

---

1 Dubois, J., Giacomo, M., Guespin, L., Marchellesi, C. et J.B, Mével, J-P , *Dictionnaire de linguistique*, Bordas, Éditions Larousse, 2002, pp. 107-108

2 Ce mot fait référence au personnage biblique et à la moquerie dont il était l'objet

3 Calvet, J.L. , *L'argot*, Paris, Éditions Presses Universitaires de France, 1994, p. 3

4 Merle, P. , *Argot, verlan et tchatches*, Toulouse, Éditions Milan, 1997, p. 6

5 bande de voleurs nommés ainsi parce qu'ils portaient la coquille de Saint Jacques comme les pèlerins qui allaient à Lourdes, et avec laquelle le poète français François Villon fut en contact

remplacement du mot « jargon » par « argot », le premier terme existant encore aujourd'hui en français. Selon Calvet<sup>1</sup>, les deux mots « jargon » et « argot » ont désigné successivement la même chose et aujourd'hui se sont spécialisés, « l'argot » étant la langue des malfaiteurs et « le jargon »-le langage incompréhensible spécifique à un groupe.

Au XVIII<sup>e</sup> siècle, lors de l'arrêt et du jugement des membres de la bande des chauffeurs d'Orgères<sup>2</sup>, un autre glossaire de mots argotiques apparaît, grâce aux mots livrés par les membres de cette bande.

Au XIX<sup>e</sup> siècle, François Eugène Vidocq (1775-1857), ancien forçat devenu policier, lance la mode de l'argot, déterminant ainsi l'apparition de nombreux dictionnaires d'argot. Cette invasion de l'argot qui a lieu à Paris est en quelque sorte la conséquence de la centralisation ferroviaire, de la croissance de la population de la capitale où, des provinciaux viennent s'installer. L'agglomération urbaine côtoie la pauvreté, le manque de lieu de travail, la mendicité, la prostitution, l'apparition de bandes dangereuses, situation qui favorise l'invasion de l'argot. En plus, l'éclairage au gaz de la capitale en 1817 qui fait les bourgeois sortir davantage pendant la nuit et peut-être côtoyer la pègre<sup>3</sup>, ainsi que la destruction des anciennes cours des Miracles, auront un rôle important dans la propagation de cette mode de l'argot. C'est aussi l'époque où la littérature française découvre l'exotisme et l'étrangeté des bas-fonds.

Au XX<sup>e</sup> siècle, lors de la Première Guerre Mondiale, apparaît « le poilu », le parler des soldats des tranchées, qui fera s'enrichir la langue populaire grâce à des inventions spontanées telles *bled* (village), *pétoche* (peur), *la péter* (avoir faim), *pousse-au-crime* (eau-de-vie, alcool). Juste après la guerre, en mars 1920 apparaît aussi le terme « Milieu » dans la pièce de théâtre « Mon homme » de Francis Carco et André Picard, terme qui en argot provençal devient *mitan* et qui remplace « la pègre » ou « le royaume de l'Argot ». Une nouvelle forme de criminalité avec son langage spécifique fait son apparition, il s'agit du trafic de drogue, qui remplace le hold-up.

En mai '68, les murs tombent et le langage se libère. C'est l'époque où apparaît l'expression « métro-boulot-dodo », où de nouveaux mots s'offrent à la langue française : *s'éclater* (terme familier qui signifie « éprouver un violent plaisir dans une activité »), *flipper* (être angoissé). La langue évolue, et une fois avec elle, l'argot. Les mots *flic* et *fric* originaires du ghetto purement argotique passent dans le langage courant.

En 1981, le président de la République, François Mitterrand autorise les radios dites « libres » (Radio Tchatche) et le langage des rues sera présent sur les ondes. Le mot *tchatcher* apparaît dans le Larousse comme terme qui provient de l'espagnol *chacharear* qui signifie « bavarder ». 1981 est aussi l'année de Carbone<sup>14</sup>, station-symbole de l'insolence et de la tchatche, et de Coluche, de la dérision et de la critique sociale virulente.

Suit la période 1980 -1986, appelée aussi « les années branchées », période où le mot d'origine argotique *branché* acquiert le sens « à la mode » Une nouvelle expression voit le jour : *ça me branche* (ça m'intéresse, ça me plaît).

---

1 Calvet, J.L. , *L'argot*, Paris, Éditions Presses Universitaires de France, 1994, p. 5

2 voleurs appelés ainsi parce qu'ils faisaient parler leurs victimes en leur chauffant les pieds

3 Merle, P. , *Argot, verlan et tchatches*, Toulouse, Éditions Milan, 1997, p. 11

Au début des années '90, d'autres tics de langage qui ne s'éloignent pas de la tradition argotique, comme par exemple le verlan, code des voyous, gagnent du terrain.

Selon Calvet<sup>1</sup>, l'argot n'est plus le jargon de métier, la langue secrète qu'il a été à l'origine, de nos jours représentant « une sorte d'emblème » ou « façon de se situer par rapport à la norme linguistique », ou par rapport à la société. N'étant plus la langue cryptique de jadis, il est devenu une sorte de « langue refuge emblématique »<sup>2</sup>, la langue des gens vivant en marge de la société ou de ceux qui se veulent tels. De nos jours, il n'est plus un langage secret, mais plutôt « l'un des éléments de la palette de choix dont dispose le locuteur »<sup>3</sup> et qu'il peut utiliser dans certaines circonstances, avec certaines personnes, seulement pour suivre la mode. La perte progressive de la fonction cryptique de l'argot est mentionnée même par les premiers argotologues français tels Lacassagne.

*« On prétend que l'argot se perd, qu'il a dans certains milieux disparu pour céder la place à un langage moins hermétique. Il est question de langue verte dans sa pleine saveur. »*

Ce constat témoigne du fait que la langue française n'est pas figée, qu'elle évolue, qu'une fois un terme apparu, il est vite connu et utilisé par la majorité des membres d'une société et remplacé par d'autres termes au début inconnus et nouveaux qui se banalisent vite.

### 3. Le lexique argotique

Calvet<sup>4</sup> compare l'argot à « une véritable alluvion ». Chaque époque a laissé ses sédiments, ses traces dans l'argot<sup>5</sup>, ainsi qu'aujourd'hui il réunit des mots de diverses origines (tziganes, espagnols, provençaux), ayant un lexique coloré.

L'argot actuel est formé de beaucoup de mots de l'argot ancien. Certains mots argotiques ont eu une durée de vie relativement longue (deux siècles ou même plus) tout en gardant même aujourd'hui leur fonction cryptique. Ainsi retrouve-t-on en 1725, dans des glossaires d'argot, les mots *daron* (père) et *daronne* (mère), *lourde* (porte), termes qui existent encore dans l'argot actuel. De 1800, plus exactement du glossaire créé après le procès des chauffeurs d'Orgères, l'argot actuel français garde des mots comme *tournante* (clef), *schnouf* (tabac, drogue), *profonde* (poche), *ratichon* (prêtre), etc.

De l'argot de Vidocq on trouve dans l'argot actuel des mots tels *pioncer* (dormir), *môme* (enfant), *papelard* (papier), *toc* (faux).

Il y a donc, dans les vocabulaires argotiques anciens<sup>6</sup> une certaine permanence. Nous pouvons dire que l'argot est un langage qui se renouvelle sans cesse, mais qui est en même temps conservateur. Les mots circulent d'un groupe social à l'autre et il y a toujours de

---

1 Calvet, J.L., *L'argot*, Paris, Éditions Presses Universitaires de France, 1994, p. 6

2 Idem, p. 9

3 Calvet, J.L., *L'argot*, Paris, Éditions Presses Universitaires de France, 1994, p. 31

4 idem, p. 13

5 les voleurs des anciennes bandes, les soldats des tranchés de la I<sup>er</sup> Guerre Mondiale originaires de différents pays européens ou régions françaises, ont laissé dans la langue des mots nouveaux

6 des Coquillards, de Vidocq, des Chauffeurs d'Orgères

nouveaux mots, de nouveaux procédés de création lexicale, des néologismes qui apparaissent dans l'argot actuel.

### **Procédés de création lexicale argotique**

Calvet<sup>1</sup> considère que l'argot abonde en figures, énigmes derrière lesquels se réfugient les voleurs qui complotent des coups ou les prisonniers qui veulent s'évader. Il explique aussi que parler argot c'est comme « changer d'habit » et que ce « déguisement » passe bien sûr par le lexique<sup>2</sup>. L'argot est un sous-système de la langue qui s'en distingue essentiellement sur le plan lexical et métaphorique. Parmi les procédés de création lexicale de l'argot français actuel on distingue :

#### **A) les procédés sémantiques tels :**

##### **a. les emprunts à diverses langues**

-à l'arabe : *kif* -mélange de tabac et cannabis, *bled* -pays d'origine, *chouf!* -regarde !

-à l'anglais: *boss*, *flipper*, *smoker*, *job*, *cash*

“*L'emergency, c'est avant tout l'évacuation de la petite Lucia*”<sup>3</sup>

**b) l'utilisation de mots issus de l'argot français ancien** (*caisse* - voiture, *taf* -travail)

**c) la métaphore** : *citron* -tête, *lourde*-porte

« *Creuse-toi le citron, trouve mieux.* »<sup>4</sup>

« *Y aurait-il une autre issue que la lourde ?* »<sup>5</sup>

#### **B) les procédés formels tels :**

**a) la troncation** ou la chute d'une partie du mot

-**l'apocope** (chute de la partie finale d'un mot) : *scénar* (scenario), *croco* (crocodile), *la der* (dernière)

- **aphérèse** (chute de la première partie d'un mot) : *Ricain* - Américain, *blème* -problème, *cil* -facile, *rien* -algérien, *zien* -tunisien, *Dam* -Amsterdam, *bécile* - imbécile

« *Les Ricains n'hésitent jamais à faire larmoyer le spectateur.* »<sup>6</sup>

---

1 Calvet, J.L. , *L'argot*, Paris, Éditions Presses Universitaires de France, 1994, p. 33

2 Calvet, J.L. , *L'argot*, Paris, Éditions Presses Universitaires de France, 1994, p. 72

3 Dard, P. , *Corrida pour une vache folle, roman ibérique, hystérique et antispasmodique*, Paris, Éditions Fayard, 2002, p. 53

4 Pennac, D. , *Aux fruits de la passion*, Paris, Éditions Gallimard, 1999, p. 210

5 Dard, P. , *Corrida pour une vache folle, roman ibérique, hystérique et antispasmodique*, Paris, Éditions Fayard, 2002, p. 146

6 Idem , p. 19



- a. **troncation par resuffixation**, à l'aide de suffixes comme « -ard », « -o », rencontrés assez fréquemment dans les œuvres littéraires consultées : *costard* (costume), *hosto* (hôpital)

« *L'apparence extérieure du vieux n'avait guère changé, son costard évoquait la même ruine végétale...* »<sup>1</sup>

« *Il se pourrait qu'il y ait des complications côté cervelle. Une semaine d'hosto ! Je vois d'ici la tête des mômes et de Julius* »<sup>2</sup>

- c) **la siglaison** qui respecte « la règle du moindre effort » (*RAS*- rien à signaler, *HS*-hors service, *PLV*-pour la vie, *PD*-homosexuel, *JT*-journal télévisé, *V.T.T.*- vélo tout terrain

« *Le monde est comme les V.T.T. : à multiples vitesses* »<sup>3</sup>

Pour créer du comique, Daniel Pennac invente des sigles amusantes, tout en respectant lui aussi, la « loi du moindre effort », comme dans l'exemple suivant :

«- *Tu veux appeler ma fille Fruit De La Passion Malaussène, avec des majuscules partout ? F.D.L.P.M ?* »<sup>4</sup>

- e. **les inventions néologiques** : *black* -noir

« *Deux glaçons par-dessus et j'empare mon téléphone portable, compose nonobstant l'heure induse le numéro de Blanc, mon black favori.* »<sup>5</sup>

- e. **les argots à clef ou les codes (exemple : le verlan** –mots à l'envers : *meuf*-femme, *ouf*-fou, *reup*-père, *reum*-mère, *ripoux* – pourris

Nous avons essayé dans cette première partie de notre article d'exemplifier le lexique argotique surtout par des mots que nous rencontrons de nos jours dans le lexique familial français. Dans les lignes qui suivent, nous traiterons brièvement le sujet du verlan, le seul argot à clef dont les traces se retrouvent dans le français familial.

#### 4. Le verlan, argot à clef actif

Le verlan ou la langue « en miroir »<sup>6</sup> est considéré par Merlel comme « simple », « simple », drôle, relevant de la spontanéité du langage oral, de tous les jours et des

---

1 Pennac, D. , *Aux fruits de la passion*, Paris, Éditions Gallimard, 1999 , p. 215

2 Pennac, D. , *Au bonheur des ogres*, Paris, Éditions Gallimard, 1993 , p. 63

3 Dard, P. , *Corrida pour une vache folle, roman ibérique, hystérique et antispasmodique*, Paris, Éditions Fayard, 2002, p. 129

4 Pennac, D. , *Aux fruits de la passion*, Paris, Éditions Gallimard, 1999, p. 210

5 Dard, P. , *Corrida pour une vache folle, roman ibérique, hystérique et antispasmodique*, Paris, Éditions Fayard, 2002, p. 23

6 Goudaillier, J. P. , *Comment tu tchatches !*, Paris, Éditions Maisonneuve et Larose, 1997, p. 32

inversions reflexes. Les gens commencent à verlaniser dès la fin du XVI<sup>e</sup> siècle, lorsque dans la langue du peuple, les *Bourbons* sont appelés *Bonbours*. L'habitude persiste au XVII<sup>e</sup> siècle où *un sans-souci* est appelé *sans-six sous* (pauvre) et au XVIII<sup>e</sup> siècle, où la forme verlanisée assez courante « Séquinzouil » était utilisée pour dire Louis XV. Après une période d'accalmie, il se répend vers les années 1930 dans le « milieu » pour devenir ensuite vers le milieu des années soixante-dix un code branché, à usage essentiellement adolescent. Grâce aux médias, il devient un code très populaire et présent dans les dictionnaires français. À cause de ce succès, beaucoup de mots comme *keur*, *keuf*, *meuf*, *ripou* et d'autres qui trouvent assez vite leur place dans des dictionnaires courants, perdent leur caractère marginal ou identitaire, devenant banals, courants. Même si vers 1980-1985, il y a une tendance à verlaniser presque tous les mots selon la règle de l'inversion mécanique des syllabes, le code commence à « s'affiner »<sup>2</sup>. À partir de 1990, deux types de verlan apparaissent : un verlan qui bouge, qui devient un langage à part dont font partie des mots comme *gage-dédale* (dégage de là !), *t'es véquère ?* (t'es crevé), *kisdé* (synonyme de flic qui vient de l'inversion du mot « déguisé »), *cainf* (africain) et un verlan mécanique, statique, limité, bête où on peut inclure *relou* (lourd), *chelou* (louche), *chemo* (moche).

Même si selon Calvet<sup>3</sup> tout mot français peut être mis en verlan<sup>4</sup>, il y a quand même des mots qui ne peuvent pas être verlanisés tels « pantalon », pour lequel on préfère verlaniser le mot « futsal » en *talfu*, le mot « chaussures » pour lequel on pourrait mettre en verlan la forme « pompes », qui donnerait *peupon*.

La condition générale pour pouvoir verlaniser un mot est que le terme finisse en syllabe ouverte (consonne-voyelle). Si ce mot finit en consonne, alors il faut le ramener à une forme qui finisse en syllabe ouverte en ajoutant un « e » muet après la consonne finale du mot. Si le mot est monosyllabe, parfois il faut le transformer en dissyllabe (*punk-punkeu-keupon*, *tronche-troncheu-chetron*), mais il y a aussi des mots monosyllabes qui peuvent être verlanisés tout simplement, sans passer par la forme de dissyllabe comme par exemple le mot « nez » qui donne la forme *zen*. Des fois, des expressions peuvent être considérées comme dissyllabes et être verlanisées. C'est le cas de *ziva*, verlan de « vas-y ! » ou de *sakom*, forme inversée de « comme ça ». Le plaisir de jouer avec les syllabes se voit surtout dans la verlanisation des trisyllabes (*garetsi-cigarette*).

De nos jours, le verlan n'est plus utilisé seulement dans les quartiers défavorisés ou par une partie de la jeunesse française. Un grand nombre de termes considérés il y a quelques années argotiques, font maintenant partie du langage familier. L'emploi du verlan est devenu une sorte de « règle générale »<sup>5</sup>, celui-ci étant présent dans les dialogues entre les jeunes français en général, dans la rue, à l'école, au cinéma, à la gare, dans les magasins. Il fait

---

1 Merle, P., *Argot, verlan et tchatches*, Toulouse, Éditions Milan, 1997, p. 48  
2 (idem, p. 54).

3 Calvet, J.L., *L'argot*, Paris, Éditions Presses Universitaires de France, 1994, p.62

4 des mots du lexique général, des verlans par reverlanisation, des mots d'argot ou du lexique populaire

5 Ionica, R. E., *La dérivation lexicale dans le langage des jeunes*, Iasi, Éditions PIM, 2011, p. 12 (Notre traduction du roumain)

partie de leur quotidien, donc tout apprenant de français langue étrangère doit connaître ce langage.

## 5. Le langage des textos et du tchat

Un autre langage sur lequel nous voulons nous arrêter est celui des textos. C'est une nouvelle forme d'expression écrite, un langage hybride, qui est utilisé sur les chats Internet, mais aussi dans les messages courts. Ce nouveau code à caractère ludique ressemble plutôt à un mélange de mots, chiffres, lettres, dessins qui tiennent de la technique du rebus, car toute cette suite de signes est vouée à faire partie d'un langage fantaisiste, abrégé, totalement opposé à celui cohérent, réfléchi, normé. La technique du langage texto consiste à abrégé tous les mots pour faciliter la conversation et pour faire passer très vite le message : *stvcqjvd mltNan* (si tu vois ce que je veux dire maintenant), *cc ! jvil 2min bizz* (Coucou ! je viens demain. Bises), *tle+bo* (t'es le plus beau), *tkl* (t'inquiète pas), *Lckc* (elle s'est cassée/elle est partie), *dsl* (désolé), *pg* (ce n'est pas grave), *a+* (à plus tard), *2L8* (trop tard, de l'anglais *too late*), *asap* (aussi vite que possible, de l'anglais *as soon as possible*), *l'S tomB* (laisse tomber), *stp* (s'il te plaît), *wesh, cav ? m jvb* (salut, ça va ? moi, je vais bien), *tfq* (tu fais quoi ?), *ti2* (t'es hideux), *rafR* (rien à faire) etc.

Cette nouvelle forme d'expression peut paraître au début très bizarre et difficile à décoder pour un apprenant de français langue étrangère, mais en même temps peut le motiver à l'apprendre, car cela peut l'aider à communiquer sur les réseaux de socialisation avec des natifs. Dans ce but, nous considérons qu'il faut présenter ce type de langage aux apprenants de FLE et ensuite observer l'impact qu'il aura sur eux, s'il peut les motiver à apprendre le français.

## BIBLIOGRAPHIE

- 1.CALVET, J.L. , L'argot, Paris, Éditions Presses Universitaires de France, 1994
- 2.DARD, P. , Corrida pour une vache folle, roman ibérique, hystérique et antispasmodique, Paris, Éditions Fayard, 2002
- 3.DUBOIS, J., Giacomo, M., Guespin, L., Marchellesi, C. et J.B, Mével, J-P , Dictionnaire de linguistique, Bordas, Éditions Larousse, 2002
- 4.DUMITRESCU, D. , Dictionnaire d'argot français-roumain, Bucarest, Éditions Teora, 1998, (Notre traduction du roumain)
- 5.6.GIRARD, E. et KERNEL, B., Le vrai langage des jeunes expliqué aux parents, Paris, Éditions Albin Michel, 1996
- 7.GOUDAILLIER, J. P. , Comment tu tchatches !, Paris, Éditions Maisonneuve et Larose, 1997
- 8.IONICA, R. E. , La dérivation lexicale dans le langage des jeunes, Iasi, Éditions PIM, 2011, pp. 7-16 (Notre traduction du roumain)
- 9.LACASSAGNE, J. , L'argot du milieu, Paris, Éditions Albin Michel, 1928
- 10.MERLE, P. , Argot, verlan et tchatches, Toulouse, Éditions Milan, 1997
- 11.PENNAC, D. , Au bonheur des ogres, Paris, Éditions Gallimard, 1993
- 12.PENNAC, D. , Aux fruits de la passion, Paris, Éditions Gallimard, 1999
- 13.QUENEAU, R. , Exercices de style, Barcelone, Éditions Gallimard, 1947, pages 122-123
- 14.QUENEAU, R. , Zazie dans le métro, Paris, Éditions Gallimard, 1972

## QUELQUES CONNEXIONS LITTÉRAIRES, PHILOSOPHIQUES, HISTORIQUES ET RELIGIEUSES DANS LES ŒUVRES DE MICHEL TOURNIER

prof. **Doina MEDREA**  
Colegiul National « I. L. Caragiale », București

Le 18 janvier 2016 la France perdait par la mort de l'écrivain Michel Tournier, l'« *une des grandes figures de la littérature française de la seconde partie du XX<sup>e</sup> siècle.* »

Il était né à Paris en 1924 et avait étudié la philosophie à la Sorbonne et à l'université de Tübingen. Son échec à l'agrégation l'éloigna à jamais de la vie de professeur, mais il reviendra toujours avec plaisir dans les écoles pour parler de ses œuvres. Obligé de gagner sa vie, il a travaillé pour la radio et la télévision et est entré aux éditions Plon comme lecteur et traducteur. En 1967 il a publié [\*Vendredi ou Les limbes du Pacifique\*](#). Pour ce roman, il a été récompensé par le Grand Prix du roman de l'Académie française, ce qui le place d'emblée parmi les grands écrivains de sa génération. Une version pour la jeunesse a paru quelques années plus tard sous le titre [\*Vendredi ou La vie sauvage\*](#). En 1970, son roman [\*Le Roi des Aulnes\*](#) a reçu le prix Goncourt à l'unanimité (l'unique fois depuis 1903 à nos jours). Cette œuvre a été adaptée pour le cinéma en 1996 par Volker Schlöndorff. Tournier a publié ensuite d'autres romans importants comme : [\*Les Météores\*](#) (1975), [\*Gaspard, Melchior et Balthazar\*](#) (1980). Il a écrit aussi des recueils de nouvelles, comme [\*Le Coq de bruyère\*](#) ou [\*Le Médianoche amoureux\*](#) ou des contes pour les enfants - *Sept contes*. Entre 1972 et 2010 il a été membre de l'Académie Goncourt. Il s'est éteint le 18 janvier 2016 au presbytère de Choisel, dans la vallée de Chevreuse, où il vivait depuis une cinquantaine d'années.

Michel Tournier a découvert très tôt la philosophie, qui est devenue son grand amour, sa grande passion. Son échec à l'agrégation l'a transformé dans un « *écrivain par compensation* ». Dans une interview accordée à Bernard Pivot il avoue que derrière chacune de ses œuvres se cache une idée philosophique. Il se considérait « *un contrebandier de la philosophie* ». « *Au fond de chacune de mes histoires, il y a une vérité métaphysique qui nage. Vérité métaphysique, de peur que tu n'en sortes nue, je te jetterai mon manteau de petites histoires de forêts, d'animaux, de chasse, de pêche, de voyages, d'amour, etc.* » Bon connaisseur des littératures française et allemande, il a repris des mythes littéraires, mais aussi de la religion, de l'histoire en ajoutant également des idées de Platon, Aristote, saint Thomas, Descartes, Spinoza, Leibniz, Kant. Son désir déclaré était de les présenter d'une manière accessible à tout le monde. Ce sont à ces ...**connexions** que nous voulons nous rapporter dans ce qui suit.

Pour Tournier le mythe est devenu une passerelle entre la philosophie et le roman. « *Le passage de la métaphysique au roman devait m'être fourni par les mythes* », a-t-il affirmé dans *Le Vent Paraquet*. Trouvant la source dans les mythes ou dans d'autres récits semblables, il s'est occupé de certains thèmes comme la solitude (*Vendredi ou les limbes du Pacifique*), la gémellité (*Les Météores*), les rois mages (*Gaspard, Melchior et Balthazar*) ou bien encore des figures historiques connues comme Jeanne d'Arc et Gilles de Rais (*Gilles et Jeanne*, 1983). Pourtant, il considérait que ses meilleures créations étaient *Pierrot et les secrets de la nuit* et *Amadine et les deux jardins*, qui ont l'air d'être de vrais contes pour les enfants; ce qui est faux. Ainsi, le [\*conte\*](#) *Pierrot et les secrets de la nuit* illustrerait-il des théories de l'*Éthique* de Spinoza et notamment l'opposition entre la [\*substance\*](#) (représentée dans le récit par Pierrot) et l'accident (incarné par Arlequin). Ajoutons aussi que les personnages (Pierrot, Colombine et Arlequin) appartiennent à la Commedia dell'arte et que le conte veut être une explication de la chanson enfantine, « *Au clair de la lune* ». *Amadine* a

pour second titre « *conte initiatique* » et Tournier était ravi des diverses interprétations données par les critiques. Pour lui, Amandine représenterait plutôt la métaphysique : elle est allée de l'autre côté du physique, mais elle a découvert la vérité, la métaphysique, comme un vrai philosophe. (cf. Michel Tournier dans *Les Amphis de France* 5). « *À un niveau supérieur, le mythe, c'est toute une théorie de la connaissance ; à un étage plus élevé encore, cela devient morale, puis métaphysique, puis ontologie, etc., sans cesser d'être la même histoire* » affirme l'écrivain (*Le Vent Paraquet*). Pour pouvoir passer d'une interprétation à l'autre, le romancier n'hésite pas de modifier, voire de se détacher des sources des mythes. Il considérerait que « *Les grands mythes ne m'intéressent que dans la mesure où ils nous concernent.* » Et il s'est permis de « revisiter », de transformer les grands mythes...

Son premier roman, publié à 42 ans, *Vendredi et les limbes du Pacifique*, reprend le héros de Daniel Defoe, Robinson, qui est devenu un mythe universel. Michel Déon soulignait : « *Il dépasse de beaucoup l'aventure d'un homme qui se construit une cabane ! C'est un des livres clés de l'humanité, qui envisage comment l'homme peut survivre sans la société. Une œuvre morale sur la victoire contre la solitude. C'est dans la Bible que Robinson trouve le courage de se bâtir une maison, avec l'idée que Dieu s'occupe de lui.* »

Mais, comme le titre l'atteste, le personnage principal de l'écrivain français n'est pas forcément Robinson, mais Vendredi, son compagnon. « *Le grand sujet du roman, c'est le serviteur noir, c'est-à-dire le Tiers-Monde, et aussi celui du compagnon différent* », dit Tournier. Dans le livre de Defoe, Robinson est le maître et Vendredi, quand il arrive sur l'île sera l'esclave. Chez Tournier, dans la deuxième partie de l'histoire, après l'explosion, Vendredi est celui qui mène le jeu, c'est lui qui apprend à Robinson comment survivre sur une île au milieu du Pacifique. Il y a une autre grande différence entre les deux Robinson. Le héros de Defoe est un personnage civilisateur, qui travaille à transformer son île, tandis que le Robinson de Tournier acquiert une dimension philosophique et métaphysique. D'abord, il refuse d'assumer sa solitude et ne songe qu'à partir, étant menacé par la déchéance et la folie. Seulement après cette étape il se ressaisit et entreprend de coloniser l'île. Ce personnage réfléchit donc sur le pouvoir, sur le rapport de l'homme à la nature et à Dieu, sur la solitude; il évolue du point de vue de la pensée.

Il a aussi des allusions qui renvoient à L'Évangile. Voilà quelques citations du livre : « *Le fond d'un certain christianisme est le refus radical de la nature et des choses, ce refus que je n'ai que trop pratiqué à l'égard de Spéranza, et qui a failli causer ma perte.* » (Ch. 3 p. 51) ; « *Si ton œil droit est pour toi une occasion de chute, arrache-le et jette-le loin de toi, car mieux vaut pour toi qu'un seul de tes membres périclite et que ton corps tout entier ne soit jeté dans la géhenne. Et si ta main droite est pour toi une occasion de chute, coupe-la et jette-la loin de toi...* » (Ch.4 p.77 édition Folio) ; « *Il est écrit qu'on n'entre pas dans le Royaume des Cieux si l'on ne se fait pas semblable à un petit enfant. Jamais parole d'Évangile ne s'est appliquée plus littéralement* » (Chapitre 5) etc....

D'une certaine manière, le roman de Tournier est une remise en question de la civilisation orientale et de ses valeurs. Bien que plus simple et plus accessible, Tournier aime mieux son *Vendredi et la vie sauvage*. Il écrit en 1971 à propos de son premier roman: « *C'était le brouillon du second, que l'on a dit écrit pour la jeunesse, et que je place beaucoup plus haut* ».

Le deuxième ouvrage de Michel Tournier, écrit en 1970, *Le Roi des Aulnes*, reçoit le prix Goncourt à l'unanimité. C'est une œuvre sombre et dense, qui revisite le mythe de l'Ogre. N'oublions pas que dans le folklore l'Ogre est le grand personnage qui effraye les enfants et les dévore. Le roman commence par ces mots : « *3 janvier 1938. Tu es un ogre, me disait parfois Rachel. Un Ogre ? C'est-à-dire un monstre féérique, émergeant de la nuit des temps ? Je crois, oui, à ma nature féérique, je veux dire à cette connivence secrète qui*

*mêle en profondeur mon aventure personnelle au cours des choses, et lui permet de l'incliner dans son sens. [...]*

*Je relis ces lignes. Je m'appelle Abel Tiffauges, je tiens un garage place de la Portedes-Ternes, et je ne suis pas fou. Et pourtant ce que je viens d'écrire doit être envisagé avec un sérieux total. Alors ? Alors l'avenir aura pour fonction essentielle de démontrer - ou plus exactement d'illustrer- le sérieux des lignes qui précèdent. »*

Le titre est tiré d'un beau poème de Goethe (1782), qui reprend une vieille tradition germanique. Le roi des Aulnes règne sur un peuple maléfique d'[esprits](#) de la [forêt](#), les *Erlés*. Chez Goethe, le roi des Aulnes poursuit un père et son fils en voyage; convoitant l'enfant, il s'en empare le laissant mort. Le même thème a été réinterprété par Michel Tournier dans son roman où le personnage central est un pourvoyeur d'enfants pour l'armée allemande, pendant la Seconde Guerre mondiale. Le prénom du héros de Tournier, Abel (Tiffauges), renvoie d'ambly à l'histoire de Caïn et Abel, à la violence. Et ce personnage va devenir un être violent, un adepte du nazisme, qui, malgré son amour pour les enfants, les recrute et les instruit pour l'armée nazie. Le nom de famille du personnage, Tiffauges, quant à lui, rappelle un autre héros du mal par excellence, Gilles de Rais.

L'intrigue renvoie aux contes de la mythologie européenne ainsi qu'à l'histoire contemporaine. Abel Tiffauges a été fait prisonnier au début de la guerre. Ce garagiste parisien est un colosse aux appétits gargantuesques ayant le goût de la chair fraîche. Comme tant d'autres prisonniers français, il a été envoyé au fin fond du Reich, en Prusse-Orientale. *« L'ogre est mage et prédateur. La magie de l'ogre de Perrault réside dans ses bottes de sept lieues. Celle d'Abel Tiffauges, dans la connivence à laquelle il croit entre son destin personnel et le cours de l'histoire (...) »*, écrit Michel Tournier dans *Le Vent Paraquet*.

Mais l'ogre monstrueux, Abel Tiffauges, aura droit au rachat, il deviendra Saint Christophe, porteur et sauveur d'enfant. La légende de Saint Christophe est donc présente, symboliquement, à la fin du roman de Tournier. Abel portera sur son épaule - comme Christophe autrefois Jésus - le petit Ephraïm (rescapé d'Auschwitz) qui pèsera sur lui comme le poids du monde. Ils s'enfonceront dans la vase pour disparaître à jamais...

... Et, comme nous venons de mentionner Jésus, ce sont les trois mages qui seront notre ... connexion. Dans *Gaspard, Melchior & Balthazar* (1980), Michel Tournier répond d'une manière poétique et humoristique aux questions que pose la légende des Rois mages. Pour faire progresser l'action romanesque, il démonte continuellement les mécanismes mythologiques et symboliques. L'épisode des Rois Mages venus d'Arabie Heureuse pour adorer l'enfant Jésus, s'il ne fait l'objet que de quelques lignes d'un seul des quatre Evangiles, a été décrit dans la peinture occidentale. Mais qui étaient ces rois ? Pourquoi avaient-ils quitté leur royaume ? Qu'ont-ils trouvé à Jérusalem - chez Hérode le Grand - puis à Bethléem ? L'Histoire et la légende étant également muettes, c'était à un écrivain de donner des réponses à ces questions. C'est ce qu'a essayé de faire Michel Tournier, dans un récit naïf et violent qui plonge aux sources de la spiritualité occidentale. Dans ce livre on apprend que: Gaspard, le roi noir, avait un chagrin d'amour ; que le jeune Melchior, chassé de son trône par un coup d'État, vivait un drame politique ; que Balthazar, roi mécène, venait chercher à Bethléem la réhabilitation de l'image, maudite par l'Ancien Testament, et l'acte de naissance de l'art chrétien. Mais, la grande surprise de ce volume se trouve dans sa dernière partie. L'auteur se fie à la tradition d'un quatrième Roi Mage, dont l'Évangile ne parle pas, parce que, venu de plus loin, il est arrivé trop tard et a manqué le rendez-vous de Bethléem. Mais les derniers seront les premiers, et le destin de Taor, prince de Mangalore, étant le plus long et le plus douloureux, sera également le plus touchant et le plus glorieux. Parti pour découvrir la recette du rahat loukoum à la pistache, Taor trouve l'Eucharistie, et il devient, après saint Jean-Baptiste, le premier martyr de la Chrétienté. Par ce récit, Michel Tournier donnera sa version originale de la *Légende Dorée*.

En 1983 paraît *Gilles & Jeanne*, une œuvre assez étonnante comme sujet. Dans l'interview accordée à Bernard Pivot, Tournier mentionnait parmi ses mythes préférés, celui de Jeanne d'Arc. Mais pourquoi écrire un livre dont les héros soient la sainte Jeanne et le monstre Gilles de Rais ? Pour mettre face à face le bien et le mal ? Parce que tous les deux sont morts sur le bûcher à neuf ans d'intervalle ? Il paraît que ces deux personnages historiques se seraient trouvés ensemble lors du siège d'Orléans et au sacre de Charles VII, le 17 juillet 1429, quand Gilles est nommé maréchal de France. Mais rien n'est sûr, selon les données historiques. Michel Tournier met dans son récit Gilles à assister au supplice de Jeanne ; c'est un moment crucial, où Gilles se transforme en monstre, marqué à jamais par le martyr de son « amie » ; il gardera dès lors un certain goût pour la chair brûlée. Et un autre pour les garçons efféminés. Cet Ogre est le propriétaire du château de Tiffauges... c'est un hasard ? *Gilles & Jeanne* représente plutôt le cheminement d'une âme que la description de multiples crimes commises. Michel Tournier suit le désespoir de Gilles de Rais, abandonné par celle qu'il admirait, qu'il voulait servir et adorer pieusement. Il en voudra à l'Eglise de l'avoir fait souffrir, de la lui avoir arrachée. A travers ses multiples crimes, c'est après Jeanne qu'il courra, pour retrouver son image et sa pureté. L'écrivain ne s'attarde pas plus sur la passion de Gilles pour l'alchimie, mais plus sur Francesco Prelati, cet Italien qui l'initia, qui était une sorte d'âme damnée. Jeanne d'Arc et Gilles de Rais sont nés dans le même siècle pour servir un même roi, tous deux ont fini brûlés pour leurs crimes. Jeanne a été réhabilitée, puis sanctifiée par la même Eglise qui l'avait condamnée : quant à Gilles-de-Rais, il reste pour toujours l'image du mal, de l'Ogre. C'est, paraît-il, l'être qui a inspiré à Charles Perrault le personnage de *Barbe Bleue*.

Une autre œuvre de Tournier, *Éléazar ou La Source et le Buisson* (1996) est l'histoire du pasteur Éléazar qui part de son pays natal, l'Irlande, en Amérique. Il est accompagné par sa femme et ses deux enfants. Ils veulent émigrer, comme tant d'autres, pour échapper à la grande famine. Éléazar et sa famille débarquant en Virginie, ils traversent le continent pour arriver en Californie qui représente pour eux la Terre promise. Arrivé dans le désert du Colorado, il a l'impression qu'un voile se déchire devant ses yeux et qu'il lit pour la première fois la Bible. Sa propre aventure personnelle semble s'éclairer à la lumière du destin grandiose de Moïse. « *Il n'était pas un fou qui se prenait pour Moïse. Mais son histoire personnelle se trouvait puissamment attirée, modelée et douée de signification par le rayonnement du destin du Prophète, comme un amas de limaille de fer est ordonné et orienté par le champ magnétique d'un aimant. La grandiose aventure mosaïque agissait en grille de déchiffrement sur les médiocres accidents de sa propre vie. (...) Il y avait une indéniable affinité entre le crime qu'il avait commis en tuant l'intendant du landlord et le meurtre par Moïse d'un Égyptien qui était en train de rouer de coups un Hébreu. Le mildiou des pommes de terre et l'épidémie de typhus et de choléra qui avaient frappé l'Irlande faisaient écho aux plaies d'Égypte. Les quarante jours d'épreuve subis sur le « Hope » répondaient aux quarante jours de jeûne de Moïse sur le Sinaï... » Il comprend que le drame de Moïse, c'était son déchirement entre le Buisson ardent, symbole du sacré, de la voix de Yahweh, et les sources que ne cessent de lui réclamer les Hébreux pour leurs femmes, pour leurs enfants, leur bétail et leurs cultures. Un choix tragique s'impose entre la Source et le Buisson. De même que Moïse qui meurt au désert (le buisson) avant d'atteindre la Terre promise (la source), de même Éléazar mourra après avoir franchi la Sierra Nevada : son épouse et ses enfants parviendront, eux, jusqu'à la grande vallée – « terre de lait et de miel » –, sous la conduite du bandit mexicain José, avatar de « *Josué, fils de Nun, de la tribu d'Éphraïm...* » Le roman est un bijou d'écriture classique, une parodie de western, sans compter une facétie quand l'auteur cite le « *mystique Angelus Choiselet* » (c'est-à-dire soi-même, « le*

patriarche » de Choisel). C'est roman un agréable, aux apparences d'aventure, mais qui cache une réflexion poussée sur un des fondements du Christianisme....

Comme nous le mentionnons au début Michel Tournier a écrit beaucoup de contes, pour les petits et pour les grands. Dans [Les Amphis de France 5](#) il fait une analyse des histoires courtes : la fable, le conte et la nouvelle. Dans cette émission, il affirme que « *Le conte nous présente une forme miniaturisée des grands mythes qui gardent toute leur puissance de rayonnement, tout en étant devenus méconnaissables.* »

Dans ce contexte on constate qu'en 1989, Tournier fait paraître un autre recueil de contes et nouvelles, *Le Médianoche amoureux*. « *Qu'est-ce qu'un médianoche? D'abord, c'est un joli mot, sympathique et appétissant, qui rime avec cinoche et brioche. Ça veut dire : un repas pris au milieu de la nuit. Une fête nocturne et amicale, en somme, où on se raconte des histoires en buvant et en mangeant. Des histoires, en voilà quatorze justement, des vertes et des mûres, des histoires à rire et à pleurer, à boire et à manger.* » (Quatrième de couverture). Les héros, Nadège et Yves forment un couple qui, après des années de bonheur, ne s'entendent plus. Ils en arrivent à se disputer ou à se taire. Ils décident de se séparer, et ils invitent leurs amis à un «médianoche» (repas au milieu de la nuit) au cours duquel ils annonceront la triste nouvelle. Mais chacun des invités doit raconter une histoire et, ces 19 récits modifient les relations d'Yves et de Nadège. « *Il leur semblait que les nouvelles, âprement réalistes, pessimistes, dissolvantes, contribuent à les séparer et à ruiner leur couple, alors que les contes savoureux, chaleureux, affables, travaillaient au contraire à les rapprocher.* » ... Et, c'est justement ce qui leur arrive : ils renoncent à la séparation. «*Ce qui nous manquait, dit Nadège, c'était une maison de mots où habiter ensemble. Nos amis nous en ont fourni tous les matériaux...* » La technique littéraire de faire chaque invité à raconter une histoire renvoie à l'auteur italien Jean Boccace, qui, dans *le Décaméron* (vers 1350), faisait raconter à dix personnes, enfermées dans un château pendant dix jours, un récit par jour, souvent lié à une situation amoureuse. En France, Marguerite de Navarre reprit cette technique en 1559, mais sur sept jours, dans *l'Heptaméron*, et elle connut ensuite une grande fortune, dans les nouvelles de Maupassant par exemple. Mais l'originalité de Tournier consiste, dans une seule nouvelle enchâssée, à enchâsser d'autres formes littéraires. (*Ainsi, par exemple, dans - « Un bébé sur la paille » - le récit intègre le discours du Président, qui lui-même insère la lettre du médecin de campagne, elle-même racontant l'anecdote des chatons, à la façon d'un apologue. Enfin la nouvelle se ferme sur un dernier enchâssement, le dialogue téléphonique entre le Président et la jeune fille.*)

Il y a chez Tournier des recueils de contes destinés surtout aux enfants, tel *Le coq de bruyère*, *Sept contes*, *Barbedor*, *Barberousse ou le portrait du roi*, etc., qui revisitent les héros des contes de fée français ou des autres peuples. Mentionnons, pour démontrer les... connections avec ce genre littéraire quelques personnages: Pierrot, Colombine et Arlequin (*Pierrot et les secrets de la nuit*), le Petit Poucet (*La Fugue du Petit Poucet*), Robinson (*La fin de Robinson Crusoé*) ou même la compagne du père Noël (*La Mère Noël*) etc. Il est considéré un auteur pour enfants, ce dont il se défend. « *Je n'écris pas pour les enfants, dit-il, j'écris avec un idéal de brièveté, de limpidité et de proximité du concret. Lorsque je réussis à approcher cet idéal - ce qui est hélas rare - ce que j'écris est si bon que les enfants aussi peuvent me lire.* »

... Ces lignes sont loin d'avoir épuisé les connections des œuvres de Michel Tournier. Plus que tout, il voulait être lu... « *Classique par son écriture, mais très moderne dans les thèmes de ses romans...* » (Bernard Pivot), il était un grand conteur, un excellent connaisseur des mythes. Selon le même critique, « *Michel Tournier a rejoint ce soir les grands noms de l'histoire et des mythes dont il a été le génial romancier.* »

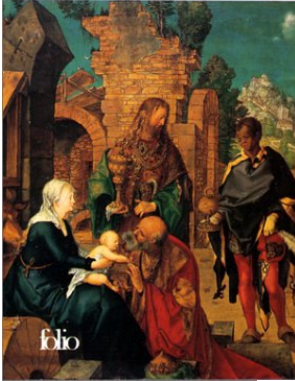


## BIBLIOGRAPHIE

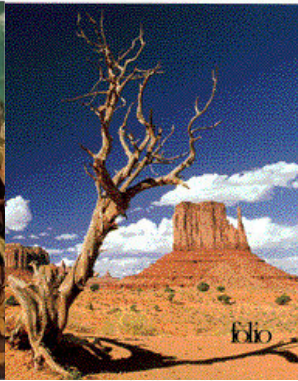
1. TOURNIER, Michel - Vendredi et les limbes du Pacifique, 1967
2. TOURNIER, Michel - Le Roi des Aulnes, 1970
3. TOURNIER, Michel - Vendredi et la vie sauvage, 1971
4. TOURNIER, Michel - [Gaspard, Melchior et Balthazar](#), 1980
5. TOURNIER, Michel - Gilles et Jeanne, 1983
6. TOURNIER, Michel - Le Méridien amoureux, 1989
7. TOURNIER, Michel - Éléazar ou La Source et le Buisson, 1996
8. TOURNIER, Michel - Sept contes, 1998
9. Michel Tournier, film de Nicolas Rabowski, interview de [Bernard Pivot](#), Gallimard, INA, Paris, 2006, 1 h 35 min (DVD)
10. [http://www.dailymotion.com/video/x1hut\\_michel-tournier-contes\\_school](http://www.dailymotion.com/video/x1hut_michel-tournier-contes_school)
11. [http://www.canal-u.tv/video/les\\_amphis\\_de\\_france\\_5/paroles\\_de\\_contes.26](http://www.canal-u.tv/video/les_amphis_de_france_5/paroles_de_contes.26)



Michel Tournier  
Gaspard, Melchior  
& Balthazar



Michel Tournier  
Éléazar  
ou La Source et le Buisson



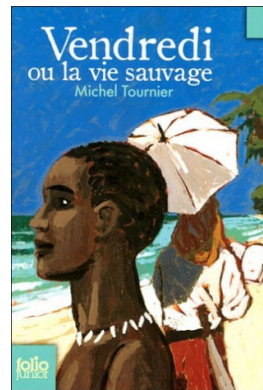
Tournier  
Le Roi  
des Aulnes



Michel Tournier  
Gilles & Jeanne

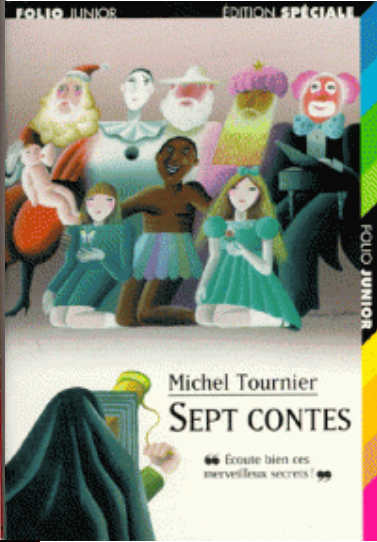
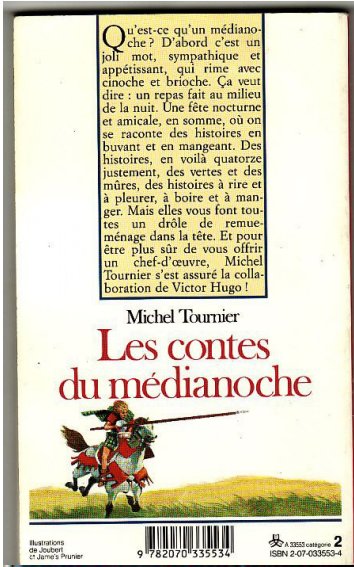


Michel Tournier  
Vendredi  
ou les limbes du Pacifique



Michel Tournier  
Le médianoche  
amoureux





## **L'ENSEIGNEMENT DE LA GRAMMAIRE DANS LA VISION DU CADRE EUROPÉEN COMMUN DE RÉFÉRENCE POUR LES LANGUES**

prof. **Anca NASTASĂ**  
Școala Gimnazială „Ion Irimescu” Fălticeni

Une bonne communication dans une langue étrangère, dans notre cas suppose l'acquisition et la manipulation correcte de ses unités morphosyntaxiques.

C'est une démarche importante tant dans l'emploi oral de la langue que dans l'expression écrite car tout acte de parole fautif impie sur la vérité de la communication.

L'enseignement de la grammaire a connu le long du développement de la didactique du FLE, une multitude de méthodes en fonction des tendances considérées prioritaires à un moment donné.

L'extension de l'Union Européenne, la circulation libre de la main d'œuvre d'un pays à l'autre, de ce bloc d'états, a imposé la recherche d'une méthode qui puisse assurer une acquisition rapide et pratique de la langue. C'est ce qui explique la conception de la méthode la plus récente connue sous le nom d'approche actionnelle.

La notion clé de cette méthode est « la tâche ». Elle « considère avant tout l'utilisateur et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement données. (CECRL, p.15)

Pour réaliser des tâches concrètes, l'apprenant va mobiliser des compétences qui dépassent le simple fait de maîtriser des savoirs linguistiques, et va mettre en œuvre des stratégies. En réalisant ses tâches il va pouvoir développer des compétences langagières mais aussi générales et individuelles. La tâche ne va pas spécifier les structures linguistiques que l'élève doit utiliser. C'est à lui de mobiliser, pour réaliser la tâche, les connaissances et le savoir-faire qui sont à sa disposition à un moment donné.

Dans le cadre de la perspective actionnelle les activités de classe sont étroitement liées aux activités sociales qui seules donnent à l'apprenant leur pleine signification.

Selon Paulo Da Costa, la tâche montre qu'en classe de langue, les activités réalisées sont avant tout des activités extra-linguistiques fondées sur l'interaction. Donc, la tâche est complexe, ouverte, non-guidée ; elle consiste en une consigne, mais c'est aux élèves à savoir comment la résoudre, quels outils utiliser.

Dans la logique d'agir-réagir-interagir, la perspective actionnelle change le rôle de l'enseignant et également celui de l'apprenant.

L'enseignant est médiateur, conseiller, metteur en scène, animateur, accompagnateur ; il organise l'acte d'apprendre de façon à « faire faire » aux apprenants.

L'apprenant est actif, responsabilisé pour organiser une action sociale, surmonte des obstacles langagiers, affectifs, sociaux et pragmatiques, agit en co-action avec les autres, a un objectif social de référence qui dépasse la situation d'enseignement / apprentissage scolaire.

La langue est un tout que l'on enseigne pour favoriser la communication entre les gens, les communautés ou les pays. Chacun de ses compartiments : unités lexicales, morphosyntaxiques, ou actes de parole sont susceptibles d'être insérés dans ce bagage communicatif des élèves par la perspective actionnelle. Chacun de ces compartiments doit bénéficier de la présence d'un document authentique.



Une unité morphosyntaxique peut être envisagée dans son aspect complet ou incomplet en fonction du niveau des apprenants, l'enseignant se réservant le choix d'y revenir à d'autres moments de l'apprentissage en cas de règles incomplètes.

Deux démarches sont proposées par la perspective actionnelle pour enseigner une structure grammaticale : la démarche inductive où les exemples contextualisés conduisent l'apprenant à en tirer la règle et une démarche déductive qui propose le trajet du général au particulier. L'utilisation alternative de ces deux démarches adaptées aux difficultés de l'unité morphosyntaxique en étude, est d'un emploi utile. Dans la déduction, l'enseignant offre d'abord la règle, proposant ensuite des exercices d'application pour renforcer la mémorisation de la règle.

Dans le cadre de la démarche inductive plusieurs étapes sont à suivre :

- l'observation du phénomène

L'unité morphosyntaxique à étudier doit être observée dans un corpus communicatif ce qui fait que les apprenants en réalisent l'importance dans le plan de la communication et pourront en voir le fonctionnement.

- la manipulation des énoncés et la formulation d'hypothèses

L'apprenant peut former des hypothèses descriptives ou explicatives sur le fonctionnement du phénomène mis en question.

- la vérification des hypothèses

Elles seront confirmées ou infirmées par le professeur qui pourra conduire les apprenants vers la découverte d'une autre règle si c'est le cas, à mesure que la réflexion s'avance.

- la formulation de lois, de régularités ou de règles.

Les équipes d'apprenants réussissent à formuler les règles qui résultent de leur étude et de leur réflexion. Après une discussion sur les formules proposées, avec l'aide de l'enseignant, la classe rédige avec précision les règles découvertes.

- une phase d'exercisation

Les règles découvertes sont mises en application dans des contextes variés à l'aide d'un nombre d'exercices qui doivent suivre une progression. Ce sont des exercices de repérage, de répétition, de reformulation, d'expansion, d'expression avec contrainte linguistique.

- le réinvestissement dans une production guidée

L'enseignant doit assurer le transfert des nouvelles connaissances dans des activités d'écriture au cours desquelles l'apprenant doit faire attention à l'utilisation du phénomène qu'il a acquis.

Le réinvestissement est l'étape qui démontre que la grammaire est structurée sur la base des compétences à faire acquérir et qu'elle est conçue comme un outil au service de la compréhension du texte et de la pratique effective de la langue.

On apprend la grammaire, pas pour connaître des structures et des règles, mais pour assurer une communication correcte et variée en fonction du contexte linguistique et social supposé d'être vécu.

## **BIBLIOGRAPHIE**

1. Le manuel du professeur de français
2. Le Cadre européen commun de référence pour les langues

# L'ESPACE OUVERT CHEZ ANTOINE DE SAINT-EXUPÉRY

(extrait du travail de diplôme *La Poétique de l'espace*  
chez Antoine de Saint-Exupéry, 1984)

prof. Elena PAȘCOVICI

Școala Gimnazială « Mihail Sadoveanu » Fălticeni

## 1. Espace ouvert et espace fermé

On ne peut pas étudier l'espace sans faire la distinction entre espace ouvert et espace fermé. Chacun remplit sa fonction, chacun a une certaine symbolique dans l'œuvre littéraire. Quant à l'œuvre de Saint-Exupéry, on a choisi quelques espaces qu'on a considérés plus éloquentes pour la compréhension de la conception de l'écrivain. Les espaces ouverts les plus importants chez lui sont : l'air (le ciel), le désert, la mer. Les espaces fermés qu'on rencontre le plus souvent dans son œuvre sont : la maison, le palais (le château), l'avion, la carte. Le jardin et le temple (on verra plus loin) ont un statut ambigu, étant à la fois espaces fermés et ouverts. Séparément, on a étudié les autres espaces fermés qui apparaissent plus rarement ou bien occasionnellement : l'hôtel, la cabane, l'infirmerie, la tente, l'abri souterrain (le sous-sol), la boutique, la prison, le dancing (le music-hall), la boîte de nuit, le navire (le paquebot, la barque, le vaisseau de haute mer), le ghetto, l'oasis, le tombeau, le hangar, l'étable, le volcan éteint, la caisse, l'armoire (le placard), le tiroir.

## 2. L'air en tant que refuge provisoire

En 1923, Saint-Exupéry écrivait à sa mère : « Maman, j'adore ce métier. Vous ne pouvez imaginer ce calme, cette solitude que l'on trouve à quatre mille mètres ». (1 : Saint-Exupéry, Antoine de, *Lettres à sa mère*, Paris, Gallimard, 1955, p. 129). Cette attraction du ciel, suggérée par les phrases qu'on vient de citer, représente un trait caractéristique des héros de l'écrivain français. C'est le cas du pilote de *Vol de nuit*, qui aime sa maison, mais qui ne peut pas s'empêcher de vivre dans un autre monde, dans le ciel, dès qu'il sent l'approche du départ : « Mais déjà sa femme le sentait en marche. Ces larges épaules pesaient déjà contre le ciel. » (2 : Saint-Exupéry, Antoine de, *Vol de nuit*, Paris, Gallimard, 1978, p. 96) L'air semble être le milieu propice du héros. Contrairement à nous autres «terriens» qui y éprouvons une incertitude quelconque, les personnages de *Courrier Sud* et ceux de *Vol de nuit* « s'appuient et montent », « s'assoient solidement dans le ciel ». (3 : Cf. Saint-Exupéry, Antoine de, *Courrier Sud*, Paris, Gallimard, 1940, p. 27 ; *Vol de nuit*, Paris, Gallimard, 1978, p. 21)

« Pendant la journée, le ciel bleu enchante les yeux et le cœur de celui qui ose franchir les limites du quotidien. La métaphore du ciel en tant qu'aquarium, transformée en comparaison, prouve la clarté, la pureté et le calme de ce monde d'au-delà. » (4 : Cf. Saint-Exupéry, Antoine de, *Courrier Sud*, Paris, Gallimard, 1940, p. 48 ; *Vol de nuit*, Paris, Gallimard, 1978, p. 18)

Malheureusement, le ciel est parfois traversé par des orages qui gâtent l'aspect féerique ; alors, les nuages s'amassent menaçants, la simplicité et le calme de ce monde se transforment en un « piège ». On ne distingue plus la limite du monde réel. (5 : Saint-Exupéry, Antoine de, *Terre des hommes*, Paris, Gallimard, 1939, p. 14) Le ciel et la Terre ne sont qu'une masse indistincte, le pilote n'y peut échapper que par un miracle, le drame

effrayant nous rappelle la Bible avec la genèse du monde. (6 : Saint-Exupéry, Antoine de, *Vol de nuit*, Paris, Gallimard, 1978, p. 137) C'est alors que le pilote se souvient de la Terre comme d'un abri qu'il sent s'éloigner. Cependant, la Terre n'est pas si paisible qu'on pourrait le croire. Une fois la guerre arrivée, on assiste à un renversement de situations : le ciel devient un «pays à corail et à palmes», tandis que la Terre ressemble à un «ventre d'une grande soupière» où l'homme tue l'homme, où l'absurde règne dans les villes et dans les villages. On a, assurément, la nostalgie du ciel où «elle est propre [...] au moins, la mort! Une mort de glace et de feu». (7 : Saint-Exupéry, Antoine de, *Pilote de guerre*, Paris, Gallimard, 1978, p. 96-97)

Le moyen par lequel le pilote aboutit à la connaissance du monde est l'avion, qui remplit plusieurs fonctions. Il lui a permis de réduire les distances (Marie-Anne Barbéris le compare au tapis volant de *Mille-Une-Nuits*). (8 : Barbéris, Marie-Anne, „*Le Petit Prince*„ de Saint-Exupéry, Paris, Larousse, 1976, p. 79) Si quelqu'un lit *Terre des Hommes*, il peut se rendre compte facilement de ce que signifie l'avion pour le protagoniste de ce livre : il est un outil des compagnies aériennes, comparable à la charrue, une machine, un instrument d'analyse. (9 : Saint-Exupéry, Antoine de, *Terre des hommes*, Paris, Gallimard, 1939, p. 9, 58, 63) Lorsqu'il se trouve là-haut, le pilote a une vision panoramique de la Terre, il se fait « une idée d'ensemble ». (10: Saint-Exupéry, Antoine de, *Pilote de guerre*, Paris, Gallimard, 1978, p. 160) La Terre est pour lui une planète dont il veut découvrir le visage, « l'autre face du décor ». (11: Saint-Exupéry, Antoine de, *Vol de nuit*, Paris, Gallimard, 1978, p. 41) Il avait cru que cette belle planète est accueillante et pleine de vie, c'est ainsi qu'il l'avait connue, mais il constate maintenant, à plusieurs kilomètres de distance, qu'elle est nue et morte, vide, déserte. Ce qui n'est pas vrai car, une fois descendu, il commence à reconnaître les formes de relief et tire la conclusion : « terre habitée... ». (12: Saint-Exupéry, Antoine de, *Terre des hommes*, p. 64 ; *Courrier Sud*, p. 27, 43 ; *Pilote de guerre*, p. 64)

Alors, on distingue les collines, les villages qui semblent lui révéler leurs secrets cachés aux mortels, les châteaux de province qui paraissent « des écrans naïfs pour jeunes filles candides ». Pendant la nuit, c'est plus difficile de savoir où l'on se trouve, surtout quand il n'y a pas de Lune. Les lumières de la plaine, de même que celles des villages ne sont que des étoiles, des « vers luisants cachés dans l'herbe », les villes ressemblent à un fond de mer. (13: Saint-Exupéry, Antoine de, *Pilote de guerre*, Paris, Gallimard, 1978, p. 163 ; *Terre des hommes*, Paris, Gallimard, 1939, p. 9 ; *Vol de nuit*, Paris, Gallimard, 1978, p. 69)

La Terre est une scène, l'aviateur qui se trouve là-haut, privilégié, la regarde d'un point de vue qui diffère radicalement de celui des simples voyageurs : le paysage n'est plus monotone, il a des secrets que seul le pilote connaît. Un pic lointain peut devenir un repère ou bien une menace, les océans en tempête semblent d'énormes « palmes blanches » dont il connaît la signification ; ce sont autant d'avertissements dans un langage qu'il a appris, car il y est initié. (14: Saint-Exupéry, Antoine de, *Terre des hommes*, Paris, Gallimard, 1939, p. 33) Seul dans le ciel, le pilote pense à son métier, à son avion, aux hommes, à soi-même ; c'est ce que Gilbert Quénelle appelait « la profonde méditation du vol ». (15: Quénelle, Gilbert, „*Vol de nuit*„ d'Antoine de Saint-Exupéry, Paris, Hachette, 1973, p. 33) Il y avance lentement, ayant l'impression que le paysage ne change pas, même si l'avion a une vitesse considérable. Il se sent un paysan qui descend de la montagne, ou bien qui se promène à la campagne dans un char à foin ; de temps à autre, surtout à la tombée du soir, il est le « conquérant », le « berger », le « propriétaire » de la Terre, l'astronome ingénieux qui déchiffre « les signes » du ciel. (16: Saint-Exupéry, Antoine de, *Terre des hommes*, p. 64 ; *Courrier Sud*, p. 31, 203 ; *Pilote de guerre*, p. 66, 138 ; *Vol de nuit*, p. 27, 19)

Jean-Claude Ibert remarquait le fait que dans les livres d'Antoine de Saint-Exupéry on trouve le thème de l'action, du vol comme « moyen de se surpasser soi-même ». (17: Ibert, Jean-

Claude, *A. de Saint-Exupéry*, Paris, Éd. Universitaires, 1960, p. 24) Se surpasser, oui, mais pour se retrouver soi-même... Pour découvrir qu'il ne se connaît pas trop bien, que, face aux obstacles, il ne s'inquiète pas, il n'a pas besoin de courage, il fait ce qu'il fait parce que cela coule de source, c'est dans l'ordre normal des choses. Ses actes se suffisent à eux-mêmes, il aurait moins appris sur lui-même dans un monastère, lieu de méditation par excellence. La vérité qu'il découvre est simple, « paysanne », mais profonde. (18: Saint-Exupéry, Antoine de, *Terre des hommes*, p. 178 ; *Courrier Sud*, p. 205 ; *Pilote de guerre*, p. 39, 177)

Quant à l'homme, le pilote (tout comme l'écrivain) se sent attaché à lui par mille liens. L'affirmation de Maja Destrem, conformément à laquelle Saint-Exupéry choisit la solitude et fuit la Terre à cause du « bonheur médiocre », de la « ville tentaculaire », ne tient pas debout, à mon avis. Son argument (les paroles du pilote-enfant de *Courrier Sud*) : « Fuir, voilà l'important ».

Elle ne s'en contente pas, en ajoutant qu'il existe une véritable « cassure » entre la Terre et le ciel, entre « les hommes tels qu'ils sont et les surhommes tels qu'on les rêve ». (19: Destrem, Maja, *Saint-Exupéry*, Paris, Éd. Paris-Match, 1974, p. 128-129) Si elle associe les hommes à la Terre, et les surhommes au ciel, elle a tort. Le héros de Saint-Exupéry n'a jamais eu la prétention d'être un surhomme. Moments de calme? Moments troubles? Il n'oublie pas l'homme, il pense à lui, il ressent une « belle tendresse » lui montant au cœur, au moment où il revient sur la Terre, la seule planète qui contient les « paysages familiers », les « maisons amies », les « tendresses » ; il dit carrément : « je reviens vers les miens ». Seulement, il a besoin de se détacher, de prendre une certaine distance vis-à-vis de la Terre, de l'homme, pour mieux comprendre, pour juger l'homme « à l'échelle cosmique ». (20: Saint-Exupéry, Antoine de, *Pilote de guerre*, Paris, Gallimard, 1978, p. 162 ; *Terre des hommes*, Paris, Gallimard, 1939, p. 28, 65) On trouve la même idée (la distance nécessaire) chez un poète roumain contemporain, Lucian Valea, dans un poème dont je me permets de reproduire une strophe :

« E nevoie să ne îndepărtăm mereu/de lucruri, ca să le putem iubi,/ca să le putem cunoaște și înțelege-/e nevoie mereu de distanțe ». (21: Valea, Lucian, « E nevoie », dans *Autoportret în timp*, Iași, Editura Junimea, 1983, p. 42) Le héros de Saint-Exupéry fuit la terre pour y revenir chaque fois plus riche, plus sage.

## BIBLIOGRAPHIE

1. BARBÉRIS, Marie-Anne, *Le Petit Prince de Saint-Exupéry*, Paris, Larousse, 1976
2. DESTREM, Maja, *Saint-Exupéry*, Paris, Éd. Paris-Match, 1974
3. IBERT, Jean-Claude, *A. de Saint-Exupéry*, Paris, Éd. Universitaires, 1960
4. QUÉNELLE, Gilbert, *Vol de nuit d'Antoine de Saint-Exupéry*, Paris, Hachette, 1973
5. SAINT-EXUPÉRY, Antoine de, *Lettres à sa mère*, Paris, Gallimard, 1955
6. SAINT-EXUPÉRY, Antoine de, *Vol de nuit*, Paris, Gallimard, 1978
7. SAINT-EXUPÉRY, Antoine de, *Courrier Sud*, Paris, Gallimard, 1940
8. SAINT-EXUPÉRY, Antoine de, *Terre des hommes*, Paris, Gallimard, 1939
9. SAINT-EXUPÉRY, Antoine de, *Pilote de guerre*, Paris, Gallimard, 1978
10. VALEA, Lucian, *Autoportret în timp*, Iași, Editura Junimea, 1983



## LA FRANCE ET LA CONSTRUCTION EUROPÉENNE AU XX<sup>e</sup> SIÈCLE

prof. **Dana STAVROSITU**

Liceul Technologic « Virgil Madgearu » Constanța

Depuis 1945, la construction de l'Europe s'est constamment trouvée au cœur de la politique étrangère française. Trois considérations ont fait de ce grand dessein une priorité : la volonté de mettre un terme aux conflits qui, par deux fois en trente ans, avaient déchiré le continent européen et affaibli la France ; la nécessité, dans le contexte de la Guerre froide, d'asseoir la stabilité et de garantir la sécurité des États démocratiques situés à l'ouest du rideau de fer ; l'ambition, enfin, le désir de construire un espace économique, puis social, politique et de sécurité intégré, homogène, de nature à faire de l'Europe un pôle de prospérité et de paix, susceptible de jouer tout son rôle sur la scène internationale. Deux Français initiateurs du projet de construction européenne, Robert Schuman et Jean Monnet, étaient convaincus de la nécessité de réunir au sein d'une même organisation les nations du continent. Ils ont fait le pari d'organiser entre ces États une solidarité économique en vue de hâter un rapprochement politique. Dans cette perspective s'est constituée le 18 avril 1951 la Communauté européenne du charbon et de l'acier (CECA), dont les institutions servirent de modèle au développement de la construction européenne. Le 25 mars 1957, les six États membres de la CECA (Allemagne, Belgique, France, Italie, Luxembourg, Pays-Bas) signaient le traité de Rome instituant la Communauté économique européenne (CEE). Ces pays s'engageaient à lier leur destin économique, en abolissant entre eux toute barrière douanière et en organisant une politique agricole commune (PAC).

L'élargissement au Nord

Le président Georges Pompidou entend accepter l'adhésion de la Grande-Bretagne pour sortir la Communauté de l'impasse, mais aussi pour contrebalancer le poids de l'Allemagne fédérale. Il fait sonder au préalable les Britanniques par l'intermédiaire d'un de ses proches collaborateurs, Michel Jobert. Le 1<sup>er</sup> décembre 1969, à l'instigation du président français, un sommet des six se réunit dans la ville de La Haye. Les chefs d'États et de gouvernement se prononcent pour l'ouverture des négociations avec les quatre candidats à l'adhésion (Grande-Bretagne, Irlande, Danemark, Norvège). Mais la partie française a posé ce préalable : « il convient auparavant de liquider les derniers problèmes liés à la mise en place du Marché commun agricole. Le « oui » à l'Angleterre constitue-t-il un désaveu de la politique naguère menée par de Gaulle ? »<sup>1</sup> Nullement, explique Pompidou. Le général avait raison de refuser l'adhésion alors que le Marché commun était en train de s'organiser : la Grande-Bretagne aurait risqué de démanteler alors une construction en chantier. « Mais maintenant, ajoute Pompidou, le système est établi, ses structures sont éprouvées. Londres va devoir accepter un édifice achevé »<sup>2</sup>.

« Consentant à ce que les négociations avec les quatre pays candidats commencent au plus tard le 1<sup>er</sup> juillet 1970, le gouvernement français a fait admettre par ses partenaires qu'on accorde d'abord sur des positions communes »<sup>3</sup>. Cette discussion a occupé le premier semestre de 1970. Puis, comme convenu, les pourparlers avec la Grande-Bretagne se sont engagés en juillet. Ils sont difficiles. La France se montre plus ferme que ses partenaires. Mais cette fermeté a ses limites, un troisième refus français à l'adhésion britannique étant difficilement imaginable. Cependant, depuis la victoire électorale des conservateurs, le

---

<sup>1</sup> Maurice Couve de Murville, *Une Politique étrangère (1958-1969)*, éd. Plon, Paris 1971, p. 72

<sup>2</sup> Ibidem, p. 72

<sup>3</sup> Ibidem, p. 74

gouvernement de Londres est dirigé par un européen convaincu, Edouard Heath. L'entrevue Heath-Pompidou des 20 et 21 mai 1971 permet d'aplanir certains obstacles techniques et de réaffirmer la similitude des conceptions politiques des deux hommes, l'un et l'autre partisans d'une Europe des États.

Les discussions aboutissent, en janvier 1972, au traité de Bruxelles, fixant en un seul texte le sort des quatre pays candidats. L'adhésion prendra effet le 1<sup>er</sup> janvier 1973. Les nouveaux membres acceptent globalement les principes du Marché commun, y compris la politique agricole. Mais des dérogations limitées ont tout de même été concédées. Des mesures transitoires s'étendant sur une période de cinq ans sont mises en place afin que les Quatre puissent s'adapter progressivement aux règles communautaires. L'élargissement entraîne aussi des modifications de représentation au sein des diverses institutions, la Grande-Bretagne étant placée sur le même plan que les autres « grands » de la Communauté (France, Italie). Pompidou fait approuver par un référendum cet élargissement de la CEE.

#### L'élargissement au Sud

En 1974, Portugal et Grèce sortent du régime de dictature. En 1975, c'est le tour de l'Espagne. La France soutient ses évolutions. Valéry Giscard d'Estaing se fait le mentor du roi Juan Carlos et du Premier ministre Suarez, lesquels organisent le passage en douceur de l'Espagne à la démocratie. En 1975, la Grèce annonce sa candidature à la CEE. Portugal et Espagne suivent en 1977. « V. Giscard d'Estaing est d'avis que, quels que soient les problèmes techniques, on ne peut refuser l'adhésion de pays qui appartiennent si manifestement à l'Europe et qui doivent être récompensés de leur conversion à une démocratie qu'il s'agit aussi de consolider »<sup>1</sup>.

L'adhésion des trois pays méridionaux est vue avec faveur par l'Elysée, car elle rééquilibrait la Communauté vers le Sud, confortant la place centrale de la France dans l'ensemble. « Ces nouveaux candidats inquiètent car leur pauvreté implique une aide importante, et aussi parce que leur production agricole à bas prix risque de concurrencer les produits du midi de la France »<sup>2</sup>. La menace grecque semble la plus minime. Pour des raisons politiques, la France soutient fermement cette candidature. En 1979, le traité d'adhésion est signé, lequel prévoit une période transitoire de cinq ans.

L'Espagne est d'un autre poids. Son entrée dans la CEE suscite bien des réticences, même si tous les gouvernements sont d'accord sur le principe. En France, pêcheurs et paysans méridionaux, relayés par une partie du monde politique, manifestent leur opposition. Les rapports entre Paris et Madrid sont plutôt médiocres.

« Après l'arrivée de F. Gonzales à la tête du gouvernement de Madrid, F. Mitterrand est d'autant plus porté à accepter l'adhésion des deux pays ibériques qu'ils sont alors dirigés par les socialistes »<sup>3</sup>. Il n'existe pas de contentieux d'importance avec le Portugal. Mais on a décidé de lier le sort des deux États candidats. Les garanties demandées par la France sont examinées les unes après les autres. Successivement sont réglés la question des fruits et légumes, puis celle du vin, enfin le sort de la marine de pêche espagnole (la deuxième d'Europe). En juin 1985, le traité d'adhésion est signé. Le 1<sup>er</sup> janvier 1986, les deux pays ibériques sont membres de la CEE.

#### L'approfondissement au plan politique

Dès 1969, les dirigeants français l'ont affirmé : élargissement et approfondissement de la CEE ne sont pas contradictoires, mais complémentaires. Pour ne pas que la Communauté agrandie se transforme en une vague zone de libre-échange, il convient de resserrer les liens entre partenaires. « À Communauté plus large, institutions plus fortes »<sup>4</sup>,

---

<sup>1</sup> Jacques Dalloz, *La France et le mode depuis 1945*, éd. Armand Collin, Paris 2002, coll. Cursus-Histoire, p. 55

<sup>2</sup> Ibidem, p. 56

<sup>3</sup> Ibidem, p. 57

<sup>4</sup> Hubert Védrine, *Les Mondes de François Mitterrand*, éd. Arthème Fayard, Paris 1996, p. 92

écrit F. Mitterrand en 1986. Depuis 1969, la CEE s'est étoffée, aussi bien politiquement qu'économiquement.

Hostile à la supranationalité, Pompidou ne voulait pas que la Commission ou le Parlement accroissent leurs pouvoirs. Il entendait développer le caractère intergouvernemental de la construction européenne. Il souhaitait la tenue régulière de sommets.

En décembre 1974, V. Giscard d'Estaing profite de la présidence française pour réunir un sommet. À cette occasion, la France obtient que les rencontres entre chefs d'États et de gouvernements soient institutionnalisées. Étant donné la singularité de la V<sup>e</sup> République, ces conférences réuniront un chef d'État (celui de la France) et huit chefs de gouvernement. Ces Conseils européens auront pour but de régler les problèmes les plus importants ou les plus urgents. Absent des textes fondateurs, le Conseil européen va devenir un organe central de l'Europe communautaire. La Commission va être associée à ses travaux : non seulement elle les prépare, mais son président participe aux réunions.

G. Pompidou s'est constamment opposé à l'élection au suffrage universel du Parlement de Strasbourg. Valéry Giscard d'Estaing est plus européen que Pompidou. Pendant la campagne présidentielle, « il a préconisé une relance de la construction et s'est prononcé devant le Mouvement européen en faveur de l'accroissement des pouvoirs du Parlement et pour son élection au suffrage universel direct »<sup>1</sup>. Au sommet des 9 et 10 décembre 1974, la France accepte ces innovations. « Gaullistes et communistes critiquent cette élection, y dénonçant le danger de supranationalité. Les uns et les autres déclarent inadmissible le premier projet qui prévoit que l'Allemagne, du fait de sa population, aura plus de députés que la France »<sup>2</sup>.

Le Conseil européen du 15 juillet 1976 aboutit à une solution. Le scrutin aura lieu vers mai – juin 1978, les députés seront élus pour cinq ans ; conformément à la tradition, les grands États auront le même nombre de représentants (81), les petits seront sur-représentés ; chaque pays déterminera à sa convenance les modalités d'élection. Pour tenir compte de certaines critiques, le gouvernement Barre adopte la représentation proportionnelle dans le cadre d'une circonscription unique. Ainsi doit être manifesté que la République est une et indivisible. La première élection directe du Parlement européen se tient finalement en juin 1979. En France, elle est très marquée par les problèmes de politique intérieure. Simone Veil, qui vient de diriger la liste UDF, devient le premier président du Parlement européen. L'élection au suffrage universel direct donne à cette assemblée une certaine notoriété et une nouvelle légitimité. Cela étant, et malgré un léger accroissement de ses pouvoirs, ce Parlement continue de jouer un rôle modeste.

De Maastricht à l'élargissement de l'Union Européenne

« Le Traité sur l'Union Européenne (TUE), signé à Maastricht le 7 février 1992 affirme l'identité européenne sur la scène internationale, notamment par la mise en œuvre d'une politique étrangère et de sécurité commune (PESC), qui inclut, outre le domaine diplomatique, le lancement d'une politique européenne de sécurité et de défense (PESD), ainsi qu'une coopération étroite dans les secteurs de la justice et des affaires intérieures »<sup>3</sup>. Il élargit les compétences de la Communauté dans plusieurs autres domaines (environnement, protection des consommateurs, politique sociale) et modifie des mécanismes institutionnels pour accroître le rôle du Parlement Européen et faire prévaloir le principe de subsidiarité réservant à l'UE les questions qui ne peuvent pas être réglées à l'échelon national. Il prévoit

---

1 Marie-Christine Kessler, *La Politique étrangère de la France*, éd. Presse de la Fondation Nationale des Sciences Politiques, Paris 1999, p. 104

2 Ibidem, p. 104

3 Philippe Mioche, *Comprendre la construction européenne*, éd. REF.2C, Paris, 2007, coll. Mémoires d'Europe, p. 33

aussi, pour les citoyens de l'Union, le droit de voter aux élections municipales et européennes, là où ils résident, quel que soit leur État d'origine.

« Pour tenir compte des intérêts particuliers des États membres, et des liens historiques étroits qui les unissent chacun avec différentes régions du globe, l'architecture mise en place à Maastricht permet la coexistence de positions diplomatiques communes et nationales »<sup>1</sup>. Dans de nombreux domaines, la France a joué un rôle moteur dans l'affirmation de la PESC. Tel est le cas notamment dans les régions sur lesquelles elle possède une expertise reconnue, comme le Moyen-Orient ou l'Afrique.

Depuis l'adoption du traité de Maastricht un nouvel élargissement de l'Union a eu lieu en 1995 avec l'adhésion de l'Autriche, la Finlande et la Suède. Une autre étape majeure a été franchie avec l'adoption, le 1<sup>er</sup> janvier 1999, de la monnaie unique : l'euro qui consacre la coordination des politiques économiques des partenaires européens. Avec la création de la Banque centrale européenne (BCE), chargée de la gestion de l'euro, l'UE dispose d'une autorité monétaire indépendante, s'imposant également à tous les États participants. « L'euro consolide l'Union comme acteur international de poids »<sup>2</sup>, notamment face au dollar, et contribue à la promotion d'une Europe politique, allant au-delà de l'intégration économique. Enfin, il favorise les efforts en faveur de la croissance et de l'emploi. Douze des quinze États membres de l'UE (Belgique, Allemagne, Grèce, Espagne, France, Irlande, Italie, Luxembourg, Pays-Bas, Autriche, Portugal, Finlande) l'ont aujourd'hui adopté. Enfin, le 1<sup>er</sup> mai 2004 dix nouveaux États ont rejoint l'UE (Chypre, Estonie, Hongrie, Lettonie, Lituanie, Malte, Pologne, République tchèque, Slovaquie et Slovénie).

La stabilisation du continent européen

Parallèlement aux progrès de l'UE, plusieurs institutions de coopération ont été créées avec l'objectif de stabiliser le continent européen. La plus ancienne, le Conseil de l'Europe, a été, sur l'initiative du ministre français Georges Bidault, en 1949. Siégeant à Strasbourg, il rassemble « les nations attachées à la démocratie et au pluralisme politique. »<sup>3</sup> Les nouvelles démocraties d'Europe centrale et orientale ainsi que les États baltes et la Turquie ont progressivement pris part à ses travaux. L'Organisation pour la sécurité et la coopération en Europe (OSCE) regroupe cinquante-deux États, dont les États-Unis et le Canada, et l'ensemble des anciennes républiques soviétiques. « Le rôle de cette enceinte, créée en 1975 dans le cadre de la détente Est-Ouest par l'Acte final d'Helsinki, s'est considérablement élargi dans le nouveau contexte géostratégique, en particulier au désarmement et à l'assistance à la démocratisation »<sup>4</sup>.

Le sommet de Paris de novembre 1990 a abouti à la signature de la Charte pour une nouvelle Europe. Il a entériné un accord de désarmement conventionnel de très grande ampleur, le traité sur les forces armées conventionnelles en Europe (FCE), signé par vingt-deux États membres de l'Alliance atlantique et de l'ex-pacte de Varsovie, et prévu la création d'un nouveau Forum de sécurité ainsi que d'un Centre de prévention des conflits. « Adeptes de la diplomatie préventive »<sup>5</sup>, la France s'est trouvée à l'origine de la création, au sein de la Conférence sur la sécurité et la coopération en Europe (CSCÉ), d'une Cour de conciliation et d'arbitrage. Elle a appuyé la création par l'ONU d'un tribunal pénal international pour juger les criminels de guerre de l'ancienne Yougoslavie.

« La relation bilatérale forte nouée avec la Russie repose sur la conviction que ce pays qui s'est engagé dans une entreprise de réformes sans précédent, est pour la France et pour

---

1 Ibidem, p. 34

2 Thomas Ferenczi, *L'Europe*, éd. J'ai Lu, 2004, Libro Document, p. 115

3 Ibidem, p. 124

4 Ibidem, p. 124

5 Jacques Dalloz, *La France et le monde depuis 1945*, éd. Armand Colin, Paris, 2002, coll. Cursus-Histoire, p. 48

l'UE, un partenaire dont l'importance ira croissante dans l'intérêt partagé qu'il fait naître à la stabilisation d'un voisinage commun et au renforcement de la sécurité européenne ».<sup>1</sup>

La France a pris une part déterminante dans les efforts pour mettre un terme aux conflits qui ont déchiré l'ex-Yougoslavie, puis lancer la reconstruction et préparer les pays qui en sont issus à rejoindre l'UE. Elle a été l'une des nations les plus engagées dans les opérations militaires conduites par l'Alliance atlantique avec un mandat de l'ONU – puis, pour certaines d'entre elles, par l'UE – en Bosnie-Herzégovine, au Kosovo et en Macédoine.

#### L'élargissement à l'Europe centrale et orientale

Après l'entrée dans l'UE en mai 2004 des nouvelles démocraties d'Europe centrale et orientale (Hongrie, Pologne, République tchèque, Slovaquie et Slovénie), des États baltes (Estonie, Lettonie, Lituanie) et méditerranéens (Chypre et Malte), le Conseil européen a accueilli la Bulgarie et la Roumanie en janvier 2007. Il a reconnu à la Turquie, en décembre 1999 le statut de candidat. Il s'est prononcé, en décembre 2004, sur l'ouverture éventuelle des négociations d'adhésion avec ce pays, sur la base d'un rapport et de recommandations de la Commission. La France s'est particulièrement mobilisée sur les jumelages institutionnels du programme européen PHARE, visant à apporter l'expertise d'administrations des États membres aux prochains membres pour faciliter leurs travaux de reprise de l'acquis communautaire. Depuis leur lancement en 1998, elle participe ainsi à plus d'une centaine de jumelages PHARE dans les dix pays d'Europe centrale, orientale et balte et « a été et reste le chef de file pour une bonne part d'entre eux. »<sup>2</sup>

#### L'avenir de l'Europe

La France est au cœur des transformations que l'Europe connaît aujourd'hui. L'ancien président français V. Giscard d'Estaing a dirigé les travaux de la Convention européenne chargée de la rédaction du projet de traité établissant la première Constitution européenne, présentée en juillet 2003. « La Constitution européenne doit permettre de simplifier l'édifice institutionnel construit tout au long de plusieurs décennies de coopération européenne et de préserver son efficacité dans le cadre de l'élargissement de l'Union. Pour la France, plusieurs avancées sont particulièrement importantes : la création d'un président à plein temps du Conseil européen, le renforcement du Conseil et de la Commission, l'accroissement des pouvoirs du Parlement européen et des parlements nationaux, l'extension des droits des citoyens et de leur participation dans le fonctionnement des institutions. »<sup>3</sup> Elle donne également à l'Union les moyens de renforcer son action dans des domaines prioritaires pour les citoyens : la sécurité, l'économie, la solidarité, le développement durable. Elle favorise enfin, notamment par la mise en place d'une véritable PESC et la création d'un ministre européen des Affaires étrangères, l'affirmation de l'identité politique et des valeurs de l'Europe sur la scène internationale, objectif auquel la France est particulièrement attachée. Si le projet de Constitution est adopté par les gouvernements des États membres, la Constitution européenne remplacera les traités actuels, marquant ainsi une nouvelle étape historique dans le processus de construction européenne.

---

1 *Ibidem*, p. 53

2 [www.europarl.europa.eu](http://www.europarl.europa.eu)

3 [www.diplomatie.gouv.fr](http://www.diplomatie.gouv.fr)

## BIBLIOGRAPHIE

1. BLANC Didier, *L'Union européenne*, Paris, Ellipses, 2006 ;
2. BURKE Peter, *La Renaissance européenne*, traduction de l'Anglais par Paul Chemla, Paris, Collection Faire l'Europe, Le Seuil, 2000 ;
3. CARPENTIER Jean, *Histoire de France*, Points Seuil, coll. « Histoire », Paris, 2000 ;
4. CHABOT Jean-Luc, *Aux origines intellectuelles de l'Union européenne : l'idée d'Europe unie de 1919 à 1939*, Presse Universitaire de Grenoble, 2005 ;
5. COUVE DE MURVILLE, Maurice, *Une politique étrangère (1958-1969)*, éd, Plon, Paris, 1971 ;
6. DUBY Georges, *Histoire de la France : Des origines à nos jours*, Larousse, coll. « Bibliothèque historique », Paris, 1995 ;
7. FAVRY Olivier, *Tout savoir sur l'Europe : glossaire de l'Union européenne*, Paris, Ellipses, 2005 ;
8. HABSBURG-LORRAINE Otto de, *Naissance d'un continent*, Grasset, 1975 ;
9. FERENCZI, Thomas, *L'Europe*, éd. J'ai Lu, Paris, 2004, coll. Libro Document ;
10. FOUCHER Michel, *La République européenne. Entre histoires et géographies*, Paris, Belin, 1999 ;
11. MENDRAS Henri, *L'Europe des Européens*, Paris, Collection Folio Gallimard, 1997 ;
12. MOLLAT DU JOURDIN Michel, *L'Europe et la mer*, Paris, Faire l'Europe, Le Seuil, 1993 ;
13. MOREAU-DEFARGES, Philippe, *Introduction à la géopolitique*, éd. du Seuil, Paris, 1994 ;
14. MORIN Edgar, *Penser l'Europe*, Paris, Collection Folio Gallimard, 1992 ;
15. OLIVI Bino et GIACONE Alessandro, *L'Europe difficile : histoire politique de la construction européenne*, Paris, Gallimard (3<sup>e</sup> édition), 2007 ;
16. TILLY Charles, *Les Révolutions européennes 1492-1992*, Paris, Collection Faire l'Europe, Le Seuil, 1993 ;
17. TOULEMON Robert, *Aimer l'Europe*, Paris, Lignes de repères, 2007 ;
18. VERLUISE Pierre, *Fondamentaux de l'Union européenne. Démographie, économie, géopolitique*. éd. Ellipses, Paris, 2008 ;
19. VERLUISE Pierre, *Une nouvelle Europe. Comprendre une révolution géopolitique*, éd. Karthala, Paris, 2006.

## SITOGRAFIE

1. [www.europe.gouv.fr](http://www.europe.gouv.fr)
2. [www.elysee.fr](http://www.elysee.fr)
3. [www.europarl.europa.eu](http://www.europarl.europa.eu)
4. [www.diplomatie.gouv.fr](http://www.diplomatie.gouv.fr)
5. [www.touteurope.eu](http://www.touteurope.eu)
6. [www.culture.gouv.fr](http://www.culture.gouv.fr)
7. [www.ec.europa.eu](http://www.ec.europa.eu)
8. [www.gaullisme.fr](http://www.gaullisme.fr)
9. [www.defense.gouv.fr](http://www.defense.gouv.fr)
10. [www.rpfrance.org](http://www.rpfrance.org)
11. [www.ue2008.fr](http://www.ue2008.fr)
12. [www.traitederome.fr](http://www.traitederome.fr)

## LA PRATIQUE THÉÂTRALE : EXPLOITER LES DOCUMENTS AUTHENTIQUES EN COURS DE THÉÂTRE

prof. **Raluca ZAMFIRESCU**,  
Liceul « Voievodul Mircea » Târgoviște

Il s'agit de proposer ici différents exercices qui seront une préparation à la pratique du théâtre. Ces exercices sont classés en différentes catégories et doivent être combinés entre eux pour former des séances complètes. On peut varier les combinaisons en fonction des objectifs poursuivis.

### *Echauffement et mise en route :*

Le théâtre est une activité physique qui impose un minimum d'échauffement. On peut pour cela s'appuyer sur les activités qui visent à occuper l'espace.

### *Occuper l'espace :*

Il s'agit pour les élèves de marcher dans l'espace théâtral, ensemble, en occupant tout l'espace et sans se toucher ni se parler. La marche doit être régulière et à chaque instant, l'animateur peut arrêter l'exercice pour vérifier la bonne occupation de l'espace. On introduit des consignes de façon progressive : on peut d'abord demander d'adopter une démarche plus typée (personne malade, triste, joyeuse, fatiguée, en colère...), puis rythmer la marche en donnant un tempo. On peut demander des simulations de rencontres muettes et passer à une phase individuelle où les intentions de chaque marcheur seront à deviner par le reste du groupe.

### *Travailler sa voix :*

La voix est un organe fragile qui nécessite un échauffement. Il est important que les élèves en prennent conscience et qu'ils apprennent à échauffer leur voix comme ils le font avec leurs muscles pour une classe de sport. L'animateur doit donc veiller à ce que les exercices sur la voix augmentent progressivement en intensité.

### *La bobine de fil :*

Il s'agit de souffler doucement et le plus longtemps possible en faisant le geste de sortir un fil de sa bouche. Il est important de dire aux élèves que cet exercice, comme tout ceux qui concernent la voix, est là pour exercer et entraîner les cordes vocales et donc qu'il ne faut jamais aller jusqu'aux limites de l'asphyxie. Cet exercice de la bobine peut déboucher sur un travail de lecture oralisée d'un texte, où le principe sera d'aller le plus loin sans reprendre son souffle. C'est une activité intéressante si on travaille sur un monologue où le personnage se met en colère.

### *Le chef d'orchestre*

Il s'agit de répartir les élèves en quatre à cinq groupes et de leur attribuer un son, qui sera continu ou à intervalles réguliers. Le chef d'orchestre (l'animateur ou un élève) se place en face des groupes et sollicite les « instruments ». Il doit faire varier les combinaisons et le niveau sonore de chaque groupe dans le but de trouver une harmonie satisfaisante

### *Le ping pong vocal*

Par groupe ou par binôme, il s'agit de se faire face et de répondre à une sollicitation vocale (bruits, vocalises... mais pas de paroles) par une imitation la plus exacte possible ou par une relance afin de créer une « conversation ». On peut d'ailleurs combiner l'imitation et la relance dans un même exercice.

### *La voix qui marche*

Il s'agit pour l'élève d'apprendre à gérer le niveau sonore et le débit de sa voix en fonction d'une activité physique. En parcourant une distance de quelques mètres, on lui demande d'amener sa voix du simple murmure au niveau sonore le plus important qu'il puisse atteindre.

La fin du trajet doit coïncider avec l'apogée des décibels et la phase de montée en puissance doit se faire de façon régulière. On introduit des variations en demandant de lire ou de déclamer un texte et en remplaçant la simple marche par une activité plus complexe (ranger des affaires, faire le ménage...)

### **Travailler les gestes**

#### *La suite de gestes*

Les élèves se mettent en cercle, assis sur des chaises et chacun, tour à tour, propose un geste qui est repris et enrichi par son voisin. La difficulté réside dans le fait que plus on avance, plus il y a de gestes à reproduire. Cet exercice, qui semble anodin, développe la mémoire gestuelle et prépare de fait la mémorisation des actions et des déplacements imposés par la mise en scène. On doit donc imposer au départ des gestes simples et compliquer l'exercice en introduisant des variations : demander une continuité dans les gestes, effectuer l'exercice debout, en mouvement...

#### *Le miroir*

Il s'agit, en groupes ou en binômes, de reproduire les gestes du meneur comme le fait un miroir. Cet exercice peut aussi se dérouler avec des déplacements.

#### *Le mime*

Ce jeu très connu consiste à mimer une situation, un métier, un personnage célèbre, etc, dans le but de les faire deviner.

#### *Le "tout sauf ça"*

L'animateur donne un objet quelconque et il s'agit pour l'élève de mimer une situation dans laquelle l'objet sera détourné de son utilisation habituelle. L'objet est alors tout ce qu'on veut sauf ce qu'il est réellement. (Une chaise peut servir à bêcher un jardin.)

### **Travailler l'écoute**

#### *L'oreille multiple*

Deux groupes de même importance se tournent le dos. Dans un groupe, chaque individu choisit un son ou un bruit. Tous les membres du groupe produisent leur son en même temps. L'autre groupe doit écouter et reproduire le son d'ensemble en se répartissant les bruits. Cet exercice est complexe car il demande une grande concentration et une coordination importante. Il faut donc commencer avec des groupes restreints de quatre à cinq élèves.

#### *Le guide d'aveugle*

Cet exercice se réalise en binôme. Il s'agit pour l'élève de guider son camarade (qui est rendu aveugle au moyen d'un bandeau) grâce à des sons. Au début de l'exercice, on choisit de guider par la voix, grâce à des ordres simples (à droite, à gauche, stop...) et le guide le droit de se déplacer avec son « aveugle ». Pour graduer la difficulté, on interdit d'abord les déplacements pour le guide, puis on impose ensuite un code vocal que le binôme détermine (ex : « ah » pour aller à gauche, « un sifflement » pour s'arrêter, « un claquement de doigt » pour aller à droite...). Cet exercice peut se faire sur un parcours précis (entre les tables, les chaises...) ou sur l'ensemble de la surface théâtrale. Il peut être effectué à tour de rôle par les binômes, mais la difficulté suprême, c'est que tous les binômes travaillent en même temps avec des codes vocaux différents et sur l'ensemble de la surface théâtrale...

#### *Jouer des situations*

L'improvisation est un exercice difficile, plus encore pour des élèves un peu timides. Mais elle permet aussi à tous de s'exprimer rapidement (il n'y a pas de contrainte de texte à apprendre par coeur) sur des situations très variées et donne parfois des résultats extraordinaires. Voici donc une série d'exercices qui permettent d'aborder l'improvisation tout en donnant des pistes et des indications aux élèves, afin de les rassurer.

#### *Les mille et une façons*

Il s'agit de choisir un mot simple (bonjour, merci...), une expression courante (il fait un temps superbe, quelle heure est-il ?...), une situation quotidienne (acheter une baguette de pain,



demander son chemin...) et de donner pour consigne aux élèves de les décliner de toutes façons possibles. Les élèves passent les uns derrière les autres et disent le texte chacun d'une façon différente. Cet exercice peut se révéler très dynamique et il demande aux élèves de s'adapter rapidement. On peut l'appliquer ensuite à une courte réplique d'une pièce étudiée et comparer les effets de sens ainsi suggérés.

#### *Texte multiple*

Il faut tout d'abord que l'animateur rassemble des textes de tous horizons (extraits littéraires, recettes de cuisine, modes d'emploi, extraits de règlements...) et qu'il prépare des fiches sur lesquelles il écrira des intentions (plaire, convaincre...), des caractères (joyeux, triste, snob...). Les élèves tirent au sort un texte et une fiche intention/caractère et passent sur scène après un court temps de préparation.

#### *Les situations d'improvisation*

Lorsque les élèves maîtrisent les exercices préparatoires, il est possible de passer à des situations d'improvisation plus complexes. Il peut être intéressant de commencer par des situations que les élèves connaissent tous et qu'ils peuvent facilement parodier : la traditionnelle réunion parents/professeurs, la négociation avec les parents pour la sortie du samedi. Ensuite, les situations peuvent varier à l'infini.

## **BIBLIOGRAPHIE**

1. [www.wikipedia.org](http://www.wikipedia.org)
2. <http://www.litterature-pour-tous.com/article-36103086.html>
3. [www.litterales.com/michiki/500.htm](http://www.litterales.com/michiki/500.htm)
4. <http://www.ac-amiens.fr/pedagogie/lettres/lycee/experim2.htm>
5. <http://www.theatrales.uqam.ca/index.html>
6. <http://www.culturesfrance.com/adpf-publi/folio/theatre2/theatre2SF.htm>
7. <http://www.imageimaginaire.com/concours/accueil-concours.htm%20>
8. <http://www.lecture.org/>

# Les auteurs

**ANOCA ADELITA**, enseignante de français à Școala Gimnazială „Romul Ladea” d’Oravița. Elle s’intéresse au développement professionnel en participant aux cours de formation continue et elle implique les élèves dans des projets nationaux et internationaux. Elle s’occupe de la rédaction de la revue scolaire „Țară de dor” et elle publie des livres et des articles de spécialité. [tadelita@yahoo.fr](mailto:tadelita@yahoo.fr)

**BALTĂ SILVIA**, enseignante de français au Collège « Maria Rosetti » de Bucarest. Elle est titulaire d’un Master 2 en « Didactique du français et des langues » obtenu à l’Université « Sorbonne Nouvelle Paris 3 » et d’un doctorat en philologie roumaine obtenu en 2011 à l’Université « Al. I. Cuza » de Iași avec une thèse portant sur les noms de couleurs dans la tradition biblique roumaine. Elle a écrit plusieurs articles sur le vocabulaire chromatique en roumain et en français. Récemment, elle s’est orientée vers des aspects liés à la didactique des langues. Derniers articles publiés : *L’orthographe du français, un défi à relever*, *L’orthographe des consonnes doubles en classe de FLE*, les deux parus dans les numéros 12 et 13 de la revue « Enseigner.FLE ». [silvia\\_balta@yahoo.com](mailto:silvia_balta@yahoo.com)

**BINEATA MARGARETA**, enseignante de français à Bucarest, au Collège No.81. Université de Bucarest, Faculté de Lettres, Spécialisation Roumain –Français. Auteur de deux livres : *Le jeu en classe de français, langue étrangère* (didactique du FLE), Ed. Bibliotheca, 2010 et *Aspecte ale prozei de azi*, (essais critiques), Ed. Bibliotheca, 2011. Collaboration permanente avec des articles dans la revue littéraire LITERE, Targoviste. Publication d’articles dans les revues *Le Messenger* (revue de l’ARPF) et *Les echos du CREFECO*. Responsable du département méthodique des professeurs de langues étrangères au Collège No.81. [bineatamargareta@yahoo.com](mailto:bineatamargareta@yahoo.com)

**CALOTĂ RODICA** enseigne le français aux élèves du Collège National «Tudor Vladimirescu » de Tg-Jiu, département de Gorj, depuis 2006. Elle a un master en Systèmes d’Administration et Relations Internationales, à l’Université «Constantin Brâncuși ». Pendant les derniers ans, elle a essayé de convaincre les élèves à participer aux compétitions linguistiques nationales et internationales, afin de correspondre aux normes CECR. De cette manière, elle a implémenté toutes sortes de projets scolaires européens, tels les projets Comenius, parmi lesquels celui qui s’est déroulé les deux derniers années : « Europe, my story », qui a obtenu le IIe prix au Concours National de Projets.

**CORDUNEANU RODICA**, professeur de français à l’École Gymnasiale „Nicolae Labiș” Mălini, Suceava. Elle a écrit un article *Les Paques* pour le concours international *Sărbătorea* *Învierii, lumina sufletelor noastre* et un article *La vie sans l’eau est impossible* en cadre du

symposium avec le même nom . Elle s'occupe de l'organisation de la revue de l'école et avec les activités scolaires et extrascolaires. rodik\_c@yahoo.com

**CUCIUREANU MIHAELA-LEONTINA** est professeur de français à l'École « Octavian Goga » de Baia Mare. Université de Nord de Baia Mare, Faculté de Lettres, spécialisations: roumain-français (2000), roumain-anglais (2008). DEA en « Littératures Francophones – Dialogue Interculturel » (2001) à l'Université Babeş Bolyai de Cluj – Napoca, Faculté de Lettres. Professeur 1<sup>er</sup> grade (2013). “Metodist” de l'Inspection Scolaire de Maramureş, responsable de “cerc pedagogic”, correcteur – évaluateur Delf, niveau A1, A2, B1, B2. Dernier article publié dans la revue DVD du “Simpozionul Internațional pentru Educația Intergenerațională”, Ediția I, Vaslui, 24 aprilie 2015, sous le titre de « La compréhension de l'oral au service de l'éducation linguistique des apprenants du niveau A2 »

**FODOR LUCIA OANA**, est enseignante au Lycée « Vasile Lovinescu », Fălticeni. En 2014 elle a obtenu le 1er degré en enseignement avec l'ouvrage Enseigner/Apprendre l'expression de la quantité dans la classe de FLE. Elle a publié plusieurs articles sur les stages effectués, dans les revues de spécialité et pour divers symposiums internationaux. oanafodor978@yahoo.com

**GAȘPAR LOREDANA-ELENA** est licenciée ès lettres de la Faculté des Lettres de l'Université « Al.I.Cuza » de Iași, spécialisation français-anglais et titulaire d'un Master dans le domaine du management de l'éducation. Depuis 1997, elle est professeur titulaire au Collège Technique « Al.I.Cuza » de Suceava. En 2010, elle obtient le premier degré didactique en enseignement avec l'ouvrage « Les médias dans la classe de français langue étrangère ».

**LINCA FLORIN-GABRIEL** est enseignant de français au Lycée des Arts « Sabin Păuța » de Reșița. Il est titulaire d'un DEA sur l'*Analyse du discours* et d'un autre DEA sur *Linguistique et didactique*. A présent, il est étudiant doctorant à l'Université d'Oradea, Faculté de Lettres, ayant comme thèse de recherche : *Panaït Istrati - entre l'utopie et l'exile*. Il écrit des articles sur la littérature française, roumaine, sur la didactique et sur le folklore roumain, ayant plusieurs centres d'intérêt.

**MARCU DENISA** est enseignante de FLE au Collège de Sciences « Grigore Antipa » et au Lycée Sportif Brasov ; études de maîtrise à l'Université de Bucarest entre 2003 et 2007, spécialisation Français-Roumain ; études de master 2 AUF entre 2014 et 2015 ; publications : « La motivation pour le FLE à travers l'enseignement-apprentissage du français familier (au niveau lexical) » publié dans la revue *Nouvelle approche du français contemporain*, Edition Studis Iasi, 2016, pp 295-304 ; « Le français familier » publié dans la Revue des professeurs de FLE *Enseigner FLE*, no 12, Edition George Tofan, Suceava, janvier 2016, pp. 92-98 ; « Stage pédagogique : L'enseignement du français familier au lycée »

publié dans la Revue des professeurs de FLE *Enseigner FLE* no. 13, Suceava, avril 2016, pp. 51-55 ; marcudenisa@yahoo.com

**MARTINESCU RALUCA** enseigne le français depuis 18 ans. Actuellement, elle est professeur de FLE à Colegiul Național Bănățean Timișoara, membre de l'équipe pédagogique de l'Institut Français de Timișoara, évaluateur DELF DALF et vice-présidente de l'Association Roumaine des Professeurs de Français. L'échange des bonnes pratiques avec les collègues professeurs de FLE lui fait toujours plaisir.

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

**NASTASĂ ANCA** - licenciée ès lettres à la Faculté de Lettres de l'Université "Al.I.Cuza" Iași en français-anglais en 2003, enseignante de français à l'école "Ion Irimescu" Fălticeni. En 2012, elle obtient le 1<sup>er</sup> degré en enseignement avec l'ouvrage *Enseigner/apprendre l'expression de la condition et de l'hypothèse dans la classe de FLE*. anca.nasty@yahoo.com

**NEDELICU NINA** - professeur de français à l'Ecole « Sfanta Cuvioasa Parascheva », un village situé à 7 km de Galati. En 1999 j'ai obtenu le diplôme de licence à l'Université « Dunarea de Jos » de Galati. En 2012 j'ai obtenu le premier degré didactique en français. J'ai participé à un stage Comenius à Tours. Je suis impliquée dans des projets Comenius et Erasmus dans l'équipe de l'école. ninanedelcu@yahoo.com

**PANCHIOSU CLAUDIA**, enseignante titulaire de français à Liceul Tehnologic « Costin Nenițescu » de Buzău, premier grade didactique. Elle a été jusqu'en 2014 secrétaire de l'ARPF, Filiale de Buzău, et a participé à plusieurs stages de formation pour professeurs de français dans les centres de formation: Geffor-Rennes en 2005, Cavilam-Vichy en 2007, Alliance Française de Bordeaux en 2007, IMEF-Montpellier en 2009, CREFECO - Sofia en 2011, CLA Besançon en 2013, à la Conférence Internationale pour enseignants SCIENTIX-Bruxelles en 2014 et à l'Université d'été de Budapest en 2016. Elle participe activement à des concours destinés aux élèves et à des activités destinées aux enseignants.

**PAȘCOVICI ELENA** est licenciée ès lettres de la Faculté de Lettres de l'Université „Al. I. Cuza,, de Iași, en langues étrangères (français-anglais). Enseignante de français à l'École „Mihail Sadoveanu,, de Fălticeni. Elle a participé à plusieurs stages de perfectionnement en Roumanie et en France (Besançon, 2004). Elle a coordonné les élèves qui ont participé à des

concours et des projets régionaux/nationaux/internationaux. Premier prix au concours international „Correspondances de classes 2008,, organisé par FIPF. Elle est évaluateur DELF/DALF. Elle a publié des articles dans la revue *Enseigner. F.L.E.* (no. 4/2009; no. 10/2014; no. 11/2015). Entre 2011-2013, elle a enseigné le français au Lycée „Saint-Benoît,, et à l'Institut Français (Istanbul, Turquie). elenpascovici@gmail.com

**PÎNZARIU MIHAELA**, enseignante au Lycée « Vasile Lovinescu », Fălticeni depuis 2009. Elle a publié des articles dans les revues de spécialité. Elle est diplômée d'un Master en Management Éducatif. Elle a participé aux concours disciplinaires. michaela.pinzaru@yahoo.com

**RĂDULESCU LILIANA**, enseignante de français au Collège National *Nicu Gane* de Fălticeni. Elle est titulaire d'un DEA en *Théorie et pratique de la traduction* et d'un doctorat sur *l'Emploi des temps de l'indicatif dans le discours/le récit en français et en roumain contemporains*. Elle est formatrice de formateurs suite au stage *Formation continue des professeurs à l'utilisation des instruments informatiques modernes dans l'enseignement efficace du français et l'évaluation au niveau européen des compétences linguistiques*. Elle a écrit des articles sur *Le présent qui s'allonge, se contracte, dure et passe ... ses valeurs temporelles dans le discours journalistique*, sur *L'imparfait de politesse en français et en roumain (illustré dans le discours journalistique)*, sur *L'imparfait de concordance*, sur *La presse écrite en classe de langue*. Elle a coordonné les élèves qui ont participé aux concours régionaux, nationaux et internationaux: *Étudiant d'un jour*, *La Francophonie avant toute chose*, *Belgique romane*, *Harmonies de la traduction*, *Concours d'écriture poétique 19*. liliradulescu12@yahoo.fr

**STAVROSITU DANA**, enseignante de français au Lycée Technologique « Virgil Madgearu » de Constanta. Elle est titulaire d'un Master « FLE et Plurilinguisme en espace européen » et du Grade Didactique I. Elle a écrit des articles sur la méthode audio-orale et sur la civilisation en langue étrangère – des activités didactiques en classe de FLE. Elle a participé avec ses élèves au concours de la Francophonie organisé par ARPF Bucarest et aux partenariats européens. Elle s'occupe de la coordination de la chaire de français au lycée où elle enseigne et elle est aussi collaboratrice à l'Alliance Française de Constanta. danasvs@yahoo.com

**ZAMFIRESCU RALUCA** est professeur de français au lycée « Voievodul Mircea » Targoviste, Dâmbovița. J'ai publié des articles a divers revues en français – celle que vous coordonnez, a des symposiums tels que « Les langues modernes sur des coordonnées européennes » de Craiova, « Nouvelles approche du français contemporain » de Vâlcea, « Les enfants, sauvez la planète bleue » de Moreni. Mon adresse électronique est zamfirescu\_ralu@yahoo.ro

## DES PRÉCISIONS CONCERNANT LA RÉDACTION :

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

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

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

**Pour le no.16, envoyez vos articles à l'adresse électronique :**

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