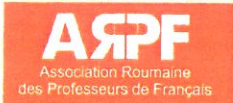




Inspectoratul Școlar Județean
Iași

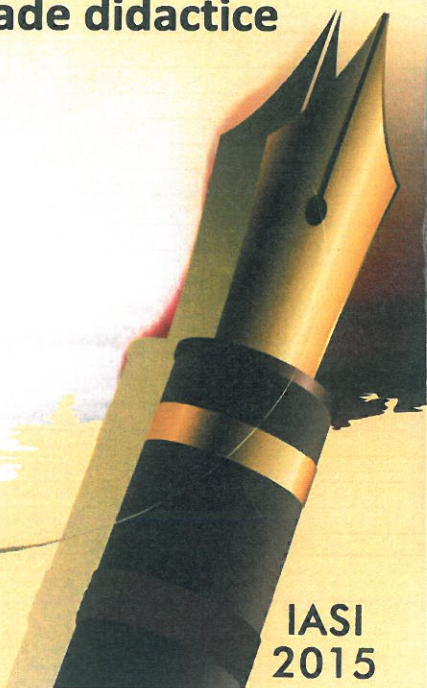


Sabina-Maria MANEA

Monica VLAD

Ghid pentru profesorii de limba franceză

Soluții științifice și metodice
pentru titularizare și grade didactice



SH Editura
& DIRU HADET

IASI
2015



ISBN 978-973-579-251-0

Conf. dr. Monica VLAD

Prof. Sabina-Maria MANEA

**Ghid
pentru profesorii de limba franceză**

**Soluții științifice și metodice
pentru titularizare și grade didactice**

AUTORI:

**Ionela BENEĂ, Manuela DARABAN, Speranța ELBAB, Cristian ELENIN, Anca GAVRIL,
Maria-Elena GORBAN, Silvia HÎNCU, Camelia MANEA, Simona NENOV, Angela PINTILIE,
Odette TARABUZAN, Camelia TROFIN, Oana-Gabriela UNGUREANU**

Conf. dr. Monica VLAD

Prof. Sabina-Maria MANEA

Pour tous les professeurs de langue française, avec nos meilleurs souhaits pour un parcours professionnel rempli de joies et de découvertes

A notre très chère A.R.P.F., à l'occasion de ses 25 ans, avec toute notre affection

**Ghid
pentru profesorii de limba franceză**

Les auteurs

**Soluții științifice și metodice
pentru titularizare și grade didactice**

Descrierea CIP a Bibliotecii Naționale a României

VLAD, MONICA

Ghid pentru profesorii de limba franceză : soluții științifice și metodice pentru titularizare și grade didactice / Monica Vlad, Sabina-Maria Manea. - Iași : Editura Spiru Haret, 2015

ISBN 978-973-579-251-0

I. Manea, Sabina-Maria

811.133.1

"On a pu les aimer, les admirer, les jalouser, les craindre... Les profs ont forcément laissé une empreinte en nous. Certains ont même changé des vies. Les voies de l'apprentissage et de la transmission sont infinies... Un prof, c'est parfois un tourneur-fraiseur, un ténor du barreau, un maître de karaté, voire un grand-père d'exception. A chaque fois une rencontre qui ouvrira les portes de la connaissance, ou qui fera simplement s'épanouir ce que l'on porte en soi. Mais les profs savent-ils seulement ce qu'on leur doit? "



Editura „Spiru Haret”

Casa Corpului Didactic Str. Octav Botez 2 A, Iași, 700116

Telefon: 0232/210424; fax: 0232/210424

E-mail: ccd@ccdis.com, Web: www.ccdis.ro

Vincent Remy

ISBN 978-973-579-251-0

© Editura „Spiru Haret”

Examenul național de definitivare în învățământ, 2013.....	1
Propunere de rezolvare 1.....	2
Propunere de rezolvare 2.....	12
Examen de acordare a gradului didactic II, 2013.....	21
Propunere de rezolvare.....	22
Concursul pentru ocuparea posturilor didactice/catedrelor declarate vacante/rezervate în unitățile de învățământ preuniversitar, 2012.....	30
Propunere de rezolvare.....	32
Concursul pentru ocuparea posturilor didactice/catedrelor declarate vacante/rezervate în unitățile de învățământ preuniversitar, 2013.....	38
Propunere de rezolvare.....	40
Questions-réponses.....	47
Bibliographie.....	74

Les examens d'étape qui marquent la carrière professionnelle des enseignants de langues en Roumanie représentent autant de pierres d'achoppement aussi bien pour les débutants dans le métier que pour ceux qui travaillent déjà depuis plusieurs années.

En effet, les compétences sollicitées par ces examens se trouvent au carrefour complexe entre les savoirs issus de différentes disciplines (littérature, linguistique, pédagogie scolaire) et les savoir-faire et savoir-être propres plutôt à la discipline didactique. Par ailleurs, les sujets des examens exigent de la part des candidats de se projeter dans des postures professionnelles qui ne leur sont souvent pas familières, de prendre de la distance par rapport à leur pratique et de mettre en œuvre des compétences méthodologiques de rédaction qui restent souvent implicites, même dans la formation universitaire de spécialité.

Voilà pourquoi les démarches entreprises par l'Inspection scolaire du département de Iași qui visent la formation pour ces examens me semblent exemplaires, et ceci à plusieurs titres.

D'abord, elles font suite à un besoin réel de formalisation ressenti par les enseignants, comme le témoignent les annexes du livre, formulées à partir des questions fréquentes des enseignants.

Il s'agit également de démarches intéressantes parce qu'elles proposent des solutions à suivre, et non des recettes toutes faites, malgré l'impression de « sujets corrigés » que peut donner le livre à une première vue. En effet, comme on peut le constater à la lecture du premier sujet résolu, il donne lieu à deux solutions complémentaires mais assez différentes l'une de l'autre. Il n'y a jamais un seul point de vue possible sur le commentaire d'une citation, sur l'explication en classe d'un problème de grammaire ou sur la mise en place d'un scénario didactique. Il importe de saisir les constantes des solutions proposées et de trouver sa propre voie en fonction de ses propres savoirs et de ses approches du métier didactique.

Enfin, c'est un livre écrit à plusieurs mains par les enseignants eux-mêmes, ce qui lui confère une valeur d'exemplarité autrement importante. Des enseignants plus chevronnés, qui ont déjà dépassé les épreuves des examens, qui ont suivi différents types de formations proposent des solutions à l'intention de leurs pairs. Des solutions qui viennent du terrain, dans une démarche

collaborative qui est sans doute plus porteuse que s'il s'était agi de solutions formulées par une instance autre, placée dans la hiérarchie de l'enseignement.

Un livre à lire et à relire, donc, afin de se forger son propre chemin dans la profession enseignante...

Conf. dr. Monica VLAD

Faculté de Lettres,

Université Ovidius, Constanța

SUBIECT
EXAMENUL NAȚIONAL DE DEFINITIVARE ÎN ÎNVĂȚĂMÂNT

18 iulie 2013

Probă scrisă

Limba și literatura franceză

VARIANTA 3

▪ **Toate subiectele sunt obligatorii. Se acordă 10 puncte din oficiu.**

▪ **Timpul de lucru efectiv este de 4 ore.**

SUBIECTUL I **(30 de puncte)**

A. «Il ne faut pas pleurer pour ce qui n'est plus, mais être heureux pour ce qui a été.» Développez votre opinion sur cette affirmation de Marguerite Yourcenar dans un essai argumenté de 35 à 40 lignes.

15 puncte

(Le respect de la consigne – dimensions et type de texte – 1p.; la cohérence du discours et l'utilisation d'un vocabulaire adéquat – 5p.; l'existence d'un plan logique, bien structuré, la pertinence des arguments – 5p.; la correction lexicale, grammaticale et orthographique – 4p.)

B. La subordonnée conditionnelle introduite par SI **15 puncte**

(Formes verbales dans la principale et dans la subordonnée conditionnelle introduite par SI – exemples, la conjonction *que* remplaçant *si* conditionnel – exemples)

(Contenu – 10p, correction linguistique – 5p.)

SUBIECTUL al II-lea **(30 de puncte)**

Proposez cinq activités centrées sur la découverte et l'exploitation en contexte communicatif des actes de langage: *demander – donner des informations pratiques*. Vous proposerez des activités pertinentes, en respectant la succession logique des étapes d'apprentissage (identification, réemploi, évaluation). Vous préciserez aussi le niveau du public et les compétences visées.

(Contenu – 25p; correction linguistique – 5p.)

SUBIECTUL al III-lea **(30 de puncte)**

Finalitățile educației: clasificare, ideal, scop, obiective, proceduri de operaționalizare.

SUBIECTUL I. A

« Il ne faut pas pleurer pour ce qui n'est plus, mais être heureux pour ce qui a été. »

Développez votre opinion sur cette affirmation de M. Yourcenar dans un essai argumenté de 35 à 40 lignes.

PROPUNERE DE REZOLVARE 1

Les mots écrits par Marguerite Yourcenar sont simples mais riches de sens, pleins de bon sens et de sagesse. En effet, cette affirmation a la forme d'une « recette du bonheur » car, toute banale et conformiste qu'elle soit, je crois qu'elle cache des vérités universelles. Le fait d'avoir trop de regrets pour « ce qui n'est plus » nous ferait, de façon paradoxale, oublier et effacer ce qui a été beau, enrichissant dans notre existence, alors qu'il faudrait être reconnaissant pour tous les moments du passé et ne pas encombrer la vie du regret de la disparition de ces moments.

La vie humaine est composée d'une série de pertes et de souffrances parce que le temps, les maladies ou d'autres circonstances nous séparent des êtres aimés ou des âges « privilégiés » : l'enfance, l'adolescence, la jeunesse. Je dirais cependant qu'il est normal de pleurer et d'avoir des regrets pour ce qu'on a perdu et qui nous manque énormément. C'est quelque chose de profondément humain. On pleure les parents disparus, les amours perdus, la jeunesse enfuie. Et c'est justement cet aspect que j'aimerais nuancer dans l'affirmation de M. Yourcenar : « *il ne faut pas – trop – pleurer pour ce qui n'est plus* ». Il faudrait pleurer un temps pour ce qu'on a perdu et regagner ensuite l'équilibre, combler le vide laissé par la séparation et la disparition, à l'aide du souvenir du bonheur passé. Je dirais qu'une séparation n'est jamais définitive tant qu'il y a la mémoire; celle-ci vient récupérer toute l'essence des beaux moments du passé et elle nous aide à continuer la vie, même si un être nous manque – parent ou amoureux, même si on découvre qu'on a vieilli et qu'on n'aura plus les privilèges de la jeunesse.

Il faut « *être heureux pour ce qui a été* » et, j'ajouterais, reconnaissant. La reconnaissance est l'une des clefs d'une vie menée dans la jouissance et dans l'équilibre. Il faut réfléchir comme l'a fait l'empereur Hadrien, du roman *Mémoires d'Hadrien* de Marguerite Yourcenar qui, arrivé

devant la mort, est reconnaissant pour toutes ses expériences : « *Ainsi, de chaque art pratiqué en son temps, je tire une connaissance qui me dédommage en partie des plaisirs perdus.* » (2002, p. 15)

Mais c'est tout aussi vrai que ce tourment dans lequel nous entraîne la vie quotidienne nous empêche de voir, et même d'entrevoir, le bonheur des moments du passé. Portés par les événements, on « se noie » dans des regrets. Les seuls heureux « pour ce qui a été » seront ceux qui vont trouver une certaine force et sagesse, ceux qui vont accepter le fait que l'existence nous enlève des êtres chers, des états d'âmes, des sentiments, la jeunesse et même des biens matériels. La vie est une « voleuse », mais il nous reste la mémoire de ce qu'on a aimé. Trouver donc de la joie dans le fait qu'on a pu vivre certains moments, c'est trouver de la joie des moments qui vont venir.

Les mots « appropriés » nous manquent beaucoup trop souvent pour exprimer ce qu'on ressent et ce qu'on pense. Cette phrase de M. Yourcenar est d'une simplicité qui dévoile, pour moi, l'une des voies qui mènent à l'optimisme et au bonheur dans la vie.

Références bibliographiques:

- Yourcenar, M. – *Mémoires d'Hadrien*, Éditions Gallimard, Paris, 2002.

SUBJECTUL I. B

La subordonnée conditionnelle introduite par *SI* (Formes verbales dans la principale et dans la subordonnée conditionnelle introduite par *SI* – exemples, la conjonction *que* remplaçant *si* conditionnel – exemples)

Le système conditionnel formé d'une proposition principale et d'une subordonnée introduite par *si* constitue une manière d'exprimer la condition, l'hypothèse, l'éventualité.

Ce système représente un point de langue assez complexe, car le choix des temps grammaticaux permet d'exprimer la certitude plus ou moins forte de la réalisation du projet exprimé. Il comporte une proposition subordonnée (qui exprime la condition, l'hypothèse) et une proposition principale (dont la réalisation de l'action du verbe dépend et constitue une conséquence de la réalisation de l'action verbale de la subordonnée). En outre, la concordance des temps est censée produire des énoncés cohérents et sans ambiguïté.

Les grammairiens font, généralement, la distinction entre *condition* et *hypothèse* : il s'agit d'une *condition* lorsque la réalisation de l'action de la proposition principale dépend de la réalisation du fait exprimé par la proposition subordonnée : *Si je rentre tard, dînez sans moi* (l'action de *rentrer tard* est indispensable pour que l'action de *dîner sans moi* s'accomplisse). Il s'agit d'*hypothèse* lorsqu'un fait ou un état est imaginé, sa conséquence étant donc éventuelle : *Si j'étais riche, j'achèterais une maison au bord de la mer. (mais je ne suis pas riche et probablement je ne le serai pas bientôt)* ou une supposition : *Tu ne me répondras pas si ça t'ennuie.*

Il est important de souligner qu'après *si* d'hypothèse ou de condition, on ne peut utiliser ni le futur de l'indicatif, ni le conditionnel présent ou passé : « C'est toujours l'indicatif que l'on trouve dans la proposition introduite par *si* (le conditionnel est exclu en français standard) ; mais il convient de préciser les emplois en spécifiant les temps utilisés tant dans la proposition subordonnée que dans celle dont elle dépend » (Pellat, Rioul, Riegel, 1997 : 508).

1. La subordonnée conditionnelle exprime une *hypothèse* : la réalisation de l'action de la proposition principale se produit si elle est accompagnée par la réalisation de l'action de la subordonnée. Le mode et le temps utilisés dans la proposition principale dépendent de ce que le

locuteur a l'intention d'exprimer et de la forme verbale de la proposition subordonnée.

Le verbe de la proposition principale est :

a. à l'impératif :

Repose-toi bien si tu te sens faible!

b. à l'indicatif présent, pour exprimer une action présente ou future:

Si vous êtes fatigué, vous pouvez rester à l'hôtel.

S'il fait trop froid, je n'irai pas faire les magasins samedi.

(cf. A. Jeanrenaud, 1996 : 341) : « Le présent de la principale exprime un fait présent ou un fait futur, mais un futur imminent, une action qui devra s'accomplir immédiatement après la constatation du fait exprimé par la proposition subordonnée. »)

c. à l'indicatif futur :

Si vous me donnez votre adresse, je vous écrirai pendant les vacances.

Si le verbe de la proposition subordonnée est au passé composé, celui de la proposition principale est :

- à l'impératif : *Si elle a eu de la fièvre, appelez le docteur Dubois!*
- au subjonctif : *Si Marc a renoncé au projet, qu'il le dise !*
- à l'indicatif présent : *S'il a appris la nouvelle, il doit être content.*
- à l'indicatif futur : *S'ils ont gagné ce match, ils gagneront le prochain.*
- au passé composé : *Si tu lui as dit cela, tu t'es trompé.*

2. Considérée par les grammairiens comme l'*irréel du présent* des grammairiens latins et grecques, ayant une valeur *potentielle* (cf. Pellat, Rioul, Riegel, 1997 : 509), la phrase conditionnelle du type *si + imparfait / conditionnel* peut exprimer des catégories sémantiques différentes. Par exemple, les auteurs insistent sur la différence sémantique entre une phrase telle *Vous iriez à la piscine si vous preniez votre maillot de bain*, lorsqu'il s'agit d'une *éventualité* (il est bien possible que l'action du verbe s'accomplisse à condition que l'action du verbe de la subordonnée se réalise) et un *irréel du présent* : *Si j'étais toi, je partirais vivre à la campagne.* Dans ce cas, la condition n'est pas réalisable.

3. Lorsque l'hypothèse réfère au passé, elle est *irréelle*. Le verbe de la proposition principale est au conditionnel passé, celui de la proposition subordonnée est au plus-que-parfait

de l'indicatif. En parlant des chemins de fer, G. Flaubert affirme que *Si Napoléon les avait eus à sa disposition, il aurait été invincible.* (vu qu'ils ont été inventés plus tard, on a vaincu Napoléon).

Si le locuteur insiste sur l'aspect continu de l'action du verbe de la proposition principale, la forme verbale est au conditionnel présent: *Si Napoléon n'avait pas divorcé, il serait encore sur le trône.* Le verbe de la proposition subordonnée au plus-que-parfait exprime une situation irréalité, hypothétique (le cas où Napoléon n'aurait pas divorcé, mais on sait bien qu'il a divorcé), alors que le conditionnel présent exprime une action, conséquence de la première action, qui aurait pu s'exercer jusqu'à présent, continûment, mais elle n'est qu'hypothétique.

La structure conditionnelle qui comporte deux subordonnées introduites par *si* (soit juxtaposées soit reliées par conjonction *et/ou*) témoigne de la relative autonomie de chaque condition : *Si le gardien ne dormait pas et si l'alarme fonctionnait, les bijoux ne seraient pas volés.* Souvent, pour éviter de répéter *si*, une structure qui comporte *que + verbe au subjonctif* est utilisée surtout à l'écrit, en français soutenu : *Si vous venez à Iași et si vous avez le temps, passez nous rendre visite !* ou *Si vous venez à Iași et que vous ayez le temps, passez nous rendre visite !*

Enfin, il est important de préciser que le contexte de la communication, le registre de langue utilisé, l'intention du locuteur, la situation de communication comptent beaucoup lorsqu'il s'agit de construire une structure conditionnelle introduite avec *si*.

Références bibliographiques:

- JEANRENAUD, A. – *Langue française contemporaine. Morphologie et syntaxe*, Édition îngrijită și revăzută de Mihai Ungureanu, Editura Polirom, Iași, 1996.
- POISSON-QUINTON, S., MIMRAN, R., MAHEO-LE COADIC, M. – *Grammaire expliquée du français*, Clé International, Paris, 2002.
- RIEGEL, M., PELLAT, J.-C., RIOUL, R. – *Grammaire méthodique du français*, P.U.F., Paris, 1994.

SUBIECTUL al II-lea

Proposez cinq activités centrées sur la découverte et l'exploitation en contexte communicatif des actes de langage: *demander – donner des informations pratiques*. Vous proposerez des activités pertinentes, en respectant la succession logique des étapes d'apprentissage (identification, réemploi, évaluation). Vous préciserez aussi le niveau du public et les compétences visées.

La perspective actionnelle prônée par le *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues* questionne la problématique des actes de langage en insérant ceux-ci dans leurs usages sociaux car « si les actes de parole se réalisent dans des activités langagières, celles-ci s'inscrivent elles-mêmes à l'intérieur d'actions en contexte social qui seules leur donnent leur pleine signification » (2000 :15). Dans cette perspective, on accorde un rôle important à la composante pragmatique du langage qui, outre la composante linguistique et sociolinguistique, est censée recouvrir « l'utilisation fonctionnelle des ressources de la langue (réalisation de fonctions langagières, d'actes de parole) en s'appuyant sur des scénarios ou des scripts d'échanges interactionnels ». (2000 : 18). En admettant cette perspective, l'enseignant de langue est censé penser, à chaque moment, au contexte de communication et à exercer / faire exercer lors de son enseignement des actes de langage qui correspondent aux différentes situations de communication : « tout acte de parole s'inscrit dans le contexte d'une situation donnée, dans le cadre de l'un des domaines (*sphères d'activité* ou *centres d'intérêt*) de la vie sociale » (2000 : 41).

Voilà les deux contraintes posées par cet exercice : identifier les actes de langage subordonnés ou complémentaire à l'acte *demander – donner des informations pratiques* et associer ces actes à des contextes de communication spécifiques qui favorisent l'enseignement / apprentissage du français langue étrangère auprès d'un public donné.

Les actes de langage proposés pour la séquence didactique, regroupés sous le nom *demander-donner des informations pratiques*, présentent de multiples possibilités d'exploitation en cours de français langue étrangère. La sphère qui inclut ces actes nous semble assez vaste, car on peut y introduire des actes de parole différents tels que *localiser, renseigner/ se renseigner,*

demander/donner des informations sur la date, l'heure, le prix, demander une quantité, demander/indiquer son chemin, demander / indiquer la direction, même demander un service etc. Le *Référentiel des contenus d'apprentissage du FLE* (2008 : 157) introduit sous le « chapeau » des actes de parole *demander quelque chose à quelqu'un* des sous-actes comme *demander des informations*, en opérant des « sous-divisions » comme *demander son chemin*. Les activités à concevoir ne pourront donc pas couvrir tous ces actes de parole. En outre, pour travailler l'acte *demander son chemin*, l'enseignant ne pourra pas ignorer, naturellement, des actes de parole qui s'apparentent au premier, tels que *se situer dans l'espace*, *indiquer une provenance*, *décrire un itinéraire*, *exprimer une distance* etc. On ne pourra pas travailler un seul acte de parole. Cette séparation ne sera qu'artificielle.

Les activités ci-dessous peuvent être utilisées avec des apprenants de niveau A1+ ou A2 et permettent de travailler les compétences de compréhension orale et écrite ainsi que celles d'expression orale et écrite.

1. Activité d'identification d'informations dans un extrait de conversation

Une première activité est censée développer les compétences de compréhension orale. Comme support didactique, l'enseignant utilise des séquences audio dont l'écoute fera ressortir les unités de vocabulaire qui servent à localiser ou donner des indications sur le chemin à suivre (les méthodes d'apprentissage du français offrent une vaste gamme de documents audio pour travailler l'objectif communicatif « localiser », « demander le chemin / la direction à suivre », par exemple, *Latitudes 1*, *Tout va bien 1*, *Champion 1*, etc.). En guise d'exemple, les dialogues proposés ci-dessous permettent d'identifier les « outils » linguistiques qui servent à demander le chemin à suivre, la direction :

- **Dialogue 1 :**

- Excusez-moi, Madame, pourriez-vous m'indiquer le chemin pour aller à la Bibliothèque Universitaire ?
- Oui, certainement. Allez tout droit, suivez le Boulevard de l'Indépendance jusqu'au prochain rond-point. La Bibliothèque se trouve à côté de la Maison des Etudiants, en face du Groupe Statuaire des Voïvodes Moldaves. Ce n'est pas loin d'ici !
- Merci beaucoup !
- Je vous en prie !

- **Dialogue 2 :**

- Est-ce qu'il y a un marché près d'ici ?
- Désolée, Madame, mais je pense que vous devez prendre le bus numéro 11 (direction Dacia) jusqu'à l'arrêt « Piața Nicolina », le marché est situé juste à côté ...
- Hélas, je déteste les bus bondés, moi ...
- Vous pouvez aussi marcher (40 minutes environ) ...

L'écoute est suivie d'exercices de réponse aux questions, censés saisir le contexte et la situation de communication. Dans un deuxième temps, les apprenants sont invités à identifier les expressions utilisées pour demander/indiquer le chemin. Ces expressions seront ultérieurement réutilisées, dans d'autres contextes, en vue de la fixation.

Consigne de l'activité : *Ecoutez attentivement et remplissez, pour chaque extrait de conversation, le tableau :*

	Où la personne veut-elle arriver ?	Comment doit-elle faire pour arriver à destination ?	Expression utilisée pour localiser
Dialogue 1			
Dialogue 2			

2. Activité de réemploi

Pour entraîner l'apprenant à « localiser » (donner des informations sur le lieu), et à exercer certaines des structures de localisation identifiées, l'enseignant peut introduire une activité qui prend la forme d'une compétition (activité proposée par Inka Maass, formateur à Institut européen de français, Montpellier). L'activité est censée améliorer la compétence d'expression orale des apprenants (niveau A2).

Consigne : *Souvenez-vous ou imaginez des lieux de rendez-vous.*

Rendez-vous devant ...	J'attendrai en haut de ...
devant la grille du zoo	en haut de la Tour Eiffel
devant le commissariat de police	en haut du Mont Blanc

devant ...

en haut de ...

Il faut être original et ne pas trouver les mêmes points de rendez-vous.

Consigne : Utilisez les expressions suivantes :

Rendez-vous ...

Rejoins-moi ...

J'attendrai ...

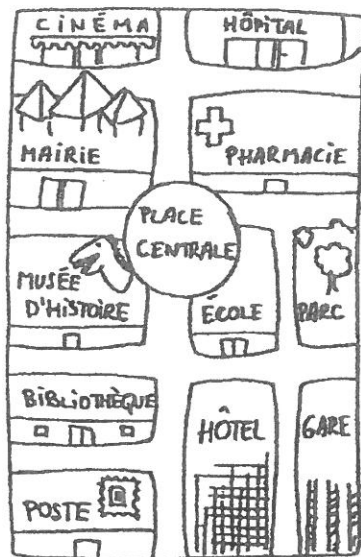
On se donne rendez-vous ...

On se retrouve

Retrouvons-nous ...

Je te retrouve ...

Attendons-nous ...



Consigne : Utilisez les prépositions et locutions de lieu suivantes :

sous ...

en face de ...

entre ... et ...

près de ...

dans ...

loin de ...

au coin de ...

au centre de ...

parmi ...

derrière ...

dans ...

près de ...

devant ...

à droite de ...

sur le bord de ...

au bout de ...

à gauche de ...

vers ...

à l'entrée de ...

en bas de ...

au fond de ...

chez ...

en dehors de ...

3. Activité de réemploi et d'évaluation

Afin de permettre aux apprenants de réutiliser les structures lexicales qui servent à donner des informations sur le chemin à suivre ou pour localiser un bâtiment / un objectif touristique, l'enseignant peut utiliser des images, des dépliants, des cartes diverses, le plan de la ville. Il peut créer des items objectifs, à double choix, du type VRAI/FAUX ou des QCM. Il peut également concevoir un texte et demander aux apprenants de réaliser le schéma d'un itinéraire qui y est décrit. L'item permet de travailler la compétence de compréhension écrite grâce au support dessin/image.

Pour mettre à profit la compétence d'expression orale, l'enseignant demande à un apprenant de présenter, à la fin de l'exercice, le trajet et le dessin qu'il a réalisés.

Prof. dr. Maria Elena Gorban, prof. Odette Tarabuzan,
Colegiul Economic Administrativ Iași

Il est nécessaire d'encourager la prise de parole, proposer des lieux de rendez-vous amusants ou absurdes et proposer des réactions naturelles possibles : « D'accord, à tout à l'heure ! », « Ok, j'y serai ! », « Ah bon ? Pourquoi ? », « Tu veux rire ? », « Mais c'est idiot ! », « Quelle drôle d'idée ! ».

SUBIECTUL I. A

« Il ne faut pas pleurer pour ce qui n'est plus, mais être heureux pour ce qui a été. »

Développez votre opinion sur cette affirmation de M. Yourcenar dans un essai argumenté de 35 à 40 lignes.

Proposition d'approche générale

1. THEMATIQUE

Premièrement, il s'agit de bien lire le sujet pour en dégager la thématique, les enjeux. Ici, vous avez un sujet sous la forme d'un sujet à résoudre.

Thème : comment faire face à un bonheur révolu.

Problématique reformulée : est-ce qu'il vaut mieux pleurer le bonheur du passé ou plutôt s'en réjouir et le garder dans son cœur comme un trésor inestimable?

Thèses possibles : pour **le regret (la nostalgie)** ou pour **la reconnaissance**.

Il vous reste à adopter **un point de vue** pour convaincre les lecteurs.

2. CHOIX DES ARGUMENTS

Vous pouvez concevoir l'essai argumenté à partir de quelques idées :

- les regrets renversent la perspective sur la vie
- la source du regret: amour perdu, jeunesse passée, pays ou lieu idyllique ...
- la quête incessante du bonheur
- la définition personnelle du bonheur; celle des autres
- faut-il chercher le bonheur en soi-même ou à l'extérieur?
- il faut attendre que les autres nous rendent heureux ou est-il nécessaire d'être heureux soi-même pour procurer un sentiment de bien-être à autrui ?

- il faut voir le bon côté des choses
- changer ses rapports avec les autres
- se plaindre ou retrouver l'estime de soi

Après avoir identifié 3 ou 4 arguments que vous estimez les plus pertinents – n'essayez donc pas d'en dresser une liste exhaustive ! – vous allez les illustrer par des exemples, que ce soit votre expérience personnelle, celle d'une personne connue, votre culture générale (cinématographie, lectures, faits divers, etc.).

3. REDACTION

A. L'introduction: En un seul paragraphe, vous allez reformuler le sujet, donc reprendre la problématique identifiée dans l'énonciation du sujet (2 ou 3 lignes). Ensuite vous allez annoncer le plan de votre travail, pour que le lecteur puisse suivre votre argumentation; à cette fin, vous allez énumérer les idées principales.

B. Le développement: Vous allez exposer chaque idée principale en début de paragraphe et vous allez la diviser en plusieurs idées secondaires (les arguments) et à la fin, vous allez illustrer les idées secondaires par des exemples. Vous allez espacer les paragraphes par une ligne. Tous les paragraphes respecteront la même organisation interne. N'oubliez pas d'articuler autant les parties entre elles (les paragraphes), que les éléments de votre exposition (arguments, exemples) par des connecteurs.

C. Conclusion: Vous allez reprendre les éléments essentiels pour réaffirmer votre position. Cette partie peut être complétée par une ouverture qui pourrait constituer le point de départ d'une autre discussion.

SUBIECTUL I. B

La subordonnée conditionnelle introduite par *SI* (Formes verbales dans la principale et dans la subordonnée conditionnelle introduite par *SI* – exemples, la conjonction *que* remplaçant *si* conditionnel – exemples)

1) Une action peut s'accomplir dans le présent ou le futur, à condition qu'une autre action se réalise :

SI + présent de l'indicatif + présent

Si tu sors, tu prends ton parapluie.

(Valeur d'habitude: chaque fois que tu sors, tu prends ton parapluie)

Si tu sors aujourd'hui, tu prends ton parapluie.

(Il est probable (possible) que tu sors (sortes) aujourd'hui, dans ce cas-là tu prends ton parapluie)

SI + présent de l'indicatif + futur simple

Si tu sors aujourd'hui, tu prendras ton parapluie.

Si tu sors demain, tu prendras ton parapluie.

(Il est probable (possible) qu'il fait (fasse) beau /qu'il fera beau, dans ce cas-là tu prendras ton parapluie)

2) L'hypothèse est située dans le présent ou le futur mais l'action envisagée est considérée comme une éventualité avec peu de chances de s'accomplir :

Si + imparfait + conditionnel présent

Si j'allais en France cet été, je visiterais le Louvre.

(Le voyage est peu probable, il n'est pas encore décidé)

Si tu avais encore la fièvre demain, tu devrais rester chez toi.

(Mais il est probable que tu n'auras plus la fièvre)

Si j'avais de l'argent, je changerais de voiture.

(Mais je n'ai pas d'argent et je ne peux pas changer de voiture)

3) L'hypothèse est située dans le passé et l'action envisagée ne s'est pas accomplie :

Si + plus-que-parfait + conditionnel passé

Si j'avais eu mal aux dents, je serais allé chez le dentiste.

(Je n'ai pas eu mal, donc je ne suis pas allé chez le dentiste)

4) Double hypothèse: quand deux propositions conditionnelles se suivent, la deuxième est introduite par *que* + subjonctif :

Si + *que* + subjonctif

Si vous m'invitez au restaurant et que je sois prête, on y passera une belle soirée.

Il est toujours possible d'utiliser deux fois *Si* :

Si vous m'invitez au restaurant et si je suis prête, on y passera une belle soirée.

N.B : *Si* doit être éliminé seulement devant les pronoms personnels sujets **IL** et **ILS** :

S'il vient en Roumanie, il te cherchera.

S'ils avaient regardé la télé, ils auraient vu le film.

Si elle vient en Roumanie, elle te cherchera.

Si elles avaient regardé la télé, elles auraient vu le film.

Si on vient en Roumanie, on te cherchera.

Si l'on vient en Roumanie, on te cherchera.

Si Anne vient en Roumanie, elle te cherchera.

SUBIECTUL al II-lea

Proposez cinq activités centrées sur la découverte et l'exploitation en contexte communicatif des actes de langage: *demander – donner des informations pratiques*. Vous proposerez des activités pertinentes, en respectant la succession logique des étapes d'apprentissage (identification, réemploi, évaluation). Vous préciserez aussi le niveau du public et les compétences visées.

Séquence pédagogique

Niveau des élèves : A1 de la grille du C.E.C.R.L.

Âge des élèves : 11-12 ans

Classe : 5e

Durée de la séquence : 50 minutes

Compétences linguistiques:

- être capable de comprendre les informations essentielles dans un échange simple, de comprendre des indications de directions et de lieu, de se repérer sur un plan de ville, d'indiquer et de demander une direction dans un dialogue.

Compétence sociolinguistique : être capable d'utiliser les formules de politesse.

Déroulement de la séquence:

- **Activité 1**

Durée : 5 minutes

Activité de communication langagière: P.O. (production écrite)

Modalités de travail : toute la classe

Documents de travail : plan de Paris (grand format), photos des monuments de Paris

1. Remue-méninges à partir d'une activité centrée sur l'apprenant: inviter les élèves à parler de Paris pour valoriser leurs connaissances: chacun énumère et/ou écrit au tableau le(s) monument(s) de Paris qu'il connaît ou souhaiterait visiter.

2. Leur demander de les localiser et de les marquer sur le plan de Paris.

Evaluation / correction : Les élèves peuvent identifier les monuments et leur position sur le plan de Paris.

- **Activité 2**

Durée : 10 minutes

Activité de communication langagière: C.O. (compréhension orale)

Modalités de travail : en binômes

Documents de travail : document sonore (ou vidéo) ; photocopies des plans de Paris

Faire écouter le dialogue (v. *Transcription*) et répondre oralement :

- a. Comment s'appellent les deux amis ? (*Nicole et Pierre*)
- b. Où habite Nicole ? (*A Paris, rue Saint-Honoré*)
- c. Comment est-ce que Pierre vient la voir ? En taxi ? En métro ? A pied ? (*A pied*)
- d. Est-ce que Pierre va directement chez Nicole ? (*Non, sur la Place du Carrousel*)

Evaluation / correction : une 2^e écoute permet de confirmer ou d'infirmer les réponses données par les élèves lors de la 1^{ère} écoute.

Selon la longueur de l'enregistrement, on peut procéder par séquences.

- **Activité 3**

Durée : 15 minutes

Activité de communication langagière: C.E. (compréhension écrite), P.E. (production écrite)

Modalités de travail : en binômes

Documents de travail : *Fiches élèves*

1. Distribuer aux élèves la *Fiche élève*; lecture de l'exercice à trous.
2. Leur faire écouter l'enregistrement.
3. Leur demander de compléter les pointillés (voir *Fiche élève – Exercice 1*).
4. Un rapporteur de chaque groupe propose les verbes et les expressions trouvés.

5. 3e écoute et mise en commun.

Evaluation / correction : Autocorrection des fiches par les élèves, sous la surveillance de l'enseignant.

• **Activité 4**

Durée : 10 minutes

Activité de communication langagière: P.E. (production écrite)

Modalités de travail : en binômes

Documents de travail : photocopies des plans de Paris ; *Fiche élève*

1. Chaque groupe va tracer sur le plan le chemin de Pierre pour aller chez Nicole.
2. Chaque équipe choisit et marque sur le plan un point de départ **A** et une destination **B** ; à partir de la transcription et de l'**Exercice 2** (voir *Fiche élève*), ils interrogent leurs partenaires pour savoir comment se rendre du point A au point B. Par groupes de deux, écrire le dialogue (passer dans les groupes pour aider et corriger les élèves).

Evaluation / correction : Adéquation des énoncés avec la situation de communication.

• **Activité 5**

Durée : 10 minutes

Activité de communication langagière: interaction

Modalités de travail : en binômes, devant la classe

Documents de travail : photocopies des plans de Paris ou d'une autre ville

Jeu de rôle devant la classe – on peut imaginer se trouver sur la Tour Eiffel, sur un boulevard etc. – avec les échanges préparés lors de l'activité précédente (l'enseignant ne coupe pas le dialogue pour corriger, mais il note les erreurs et, une fois le dialogue terminé, guidera les élèves afin qu'ils se corrigent eux-mêmes).

Evaluation / correction : réinvestissement et respect des structures grammaticales et du lexique acquis en classe.

Transcription

Nicole : Allô !

Pierre : Allô, Nicole, c'est Pierre, bonjour !

Nicole : Ah ! Pierre, ça va ?

Pierre : Oui, ça va.

Nicole : Alors, tu es où maintenant ?

Pierre : Voilà, je suis à Paris, mais je ne trouve pas ta rue. C'est rue Saint-Honoré, c'est ça ?

Nicole : Oui, c'est facile, mais on peut se rencontrer en ville. Où es-tu maintenant ?

Pierre : Euh ... Attends ... Je suis rue ... rue de Rennes, tu connais ? Juste à gauche, il y a le Boulevard Saint-Germain.

Nicole : Oui, je connais. Bon, tu prends le Boulevard Saint-Germain à gauche et tu vas tout droit

300 m jusqu'à la rue des Saints-Pères.

Pierre : Rue des Saints-Pères, d'accord. Et ensuite ?

Nicole : Ensuite, tu tournes à droite et tu continues ... Mais tu ne prends pas la première à gauche, ni la deuxième, tu vas jusqu'au quai.

Pierre : C'est là que tu habites ?

Nicole : Attends, pas encore ... Tu tournes à gauche, tu prends le quai et tu prends tout de suite à droite. Tu traverses la Seine sur le Pont du Carrousel et tu arrives Place du Carrousel. Moi, je suis là, sous l'Arc de Triomphe, je t'attends. Bon courage ! A tout de suite !

Pierre : A tout à l'heure !

Fiche élève

▪ **Exercice 1 :**

Nicole : Allô !

Pierre : Allô, Nicole, c'est Pierre, bonjour !

Nicole : Ah ! Pierre, ça va ?

Pierre : Oui, ça va.

Nicole : Alors, tu es où maintenant ?

Pierre : Voilà, je suis à Paris, mais je ne trouve pas ta rue. C'est rue Saint-Honoré, c'est ça ?

Nicole : Oui, c'est facile, mais on peut se rencontrer en ville. Où es-tu maintenant ?
 Pierre : Euh ... Attends ... Je suis rue ... rue de Rennes, tu connais ? Juste à gauche, il y a le Boulevard Saint-Germain.
 Nicole : Oui, je connais. Bon, ... le Boulevard Saint-Germain à gauche et ... 300 m jusqu'à la rue des Saints-Pères.
 Pierre : Rue des Saints-Pères, d'accord. Et ensuite ?
 Nicole : Ensuite, ... et ... Mais ... la première à gauche, ni la deuxième, ... jusqu'au quai.
 Pierre : C'est là que tu habites ?
 Nicole : Attends, pas encore ... à gauche, ... le quai et ... tout de suite à droite. ... la Seine sur le Pont du Carrousel et ... Place du Carrousel. Moi, je suis là, sous l'Arc de Triomphe, je t'attends.
 Bon courage ! A tout de suite !
 Pierre : A tout à l'heure !

- a) tu continues b) tu tournes c) Tu traverses d) tu vas tout droit e) tu vas
 f) tu prends g) tu ne prends pas h) Tu tournes i) tu prends j) tu arrives

▪ **Exercice 2 – quelques manières de demander et d'indiquer une direction:**

- ✓ Pardon Madame / Monsieur, où se trouve / est la pharmacie ?
- ✓ Où se trouve / est le Centre Georges Pompidou, s'il vous plaît ?
- ✓ Excusez-moi, la Poste, c'est loin d'ici ?
- ✓ Pardon, comment je peux arriver au Jardin du Luxembourg ?
- ✓ Tu prends la première / la deuxième / la troisième rue ...
- ✓ Tu vas tout droit 50 / 100 / 200 m
- ✓ Tu tournes à gauche / à droite
- ✓ Tu vas / Tu continues jusqu'au / à la / à l' ...
- ✓ Tu traverses la place / la rivière / le parc
- ✓ Tu arrives ...
- ✓ Tu es ...

Prof. Cristian Elenin,
Colegiul « Costache Negruzzi » Iași

SUBIECT

**EXAMEN DE ACORDARE A GRADULUI DIDACTIC II, SESIUNEA
 AUGUST 2013**

UNIVERSITATEA «ALEXANDRU IOAN CUZA» DIN IAȘI
CATEGORIA DE PERSONAL DIDACTIC: profesor I
SPECIALIZAREA: Limba franceză

DISCIPLINA : Metodica predării specialității

Varianta 2

SUBIECTUL I

L'emploi du subjonctif dans une proposition subordonnée de concession: difficultés d'acquisition pour les apprenants roumains.

SUBIECTUL al II-lea

Concevez un exercice ou un dialogue qui vous aide à expliquer à vos élèves la concordance des temps à l'indicatif.

SUBIECTUL al III-lea

Expliquez l'utilité de l'enseignement de la poésie en classe de FLE à travers un poème de Charles Baudelaire.

SUBIECTUL I

L'emploi du subjonctif dans une proposition subordonnée de concession: difficultés d'acquisition pour les apprenants roumains.

PROPUNERE DE REZOLVARE

Grevisse et Goose définissent la proposition de concession comme suit : « la proposition de concession indique qu'il n'y a pas eu la relation logique entre le fait qu'elle exprime et celui qu'exprime le verbe principal. Elle énonce notamment une cause non efficace, contrariée, qui n'a pas eu l'effet que l'on pouvait prévoir ». (Grevisse et Goose, 2011 : 1499). En voilà un exemple :

Bien qu'il soit malade, il est venu (il est venu même si la maladie est une cause qui aurait pu agir et l'empêcher de venir).

Le subjonctif, qui est employé le plus souvent dans ce type de phrases, « ne frappe pas d'irréalité le fait mentionné, mais l'écarte de la situation qui conditionne le fait principal » (Pellat, Rioul, Riegel, 1997 : 513). Dans l'exemple ci-dessus, même si la maladie est une raison justifiée pour l'absence du personnage, cette condition favorisante a été inopérante.

La concession s'exprime également à l'aide de certains connecteurs, tels que : *quoique, quand même, bien que, encore que, si / aussi + adjectif + que, quelque + nom + que / qui / dont..., autant de... que, quel que, quoi que, qui que, où que*.

Le subjonctif domine après ces connecteurs, comme dans les exemples suivants :

- *Bien que ce soit difficile, vous y arriverez.*
- *Quoi que vous tentiez pour eux, il est maintenant trop tard.*

mais l'indicatif et le conditionnel restent possibles dans la langue soutenue, comme dans :

- *Bien que tu sois intelligent, tu commets de petites erreurs.*
- *La pièce de Plaute, bien qu'on ne me fera jamais dire qu'Euclion soit « un avare de circonstance » [...], n'est guère qu'une jolie comédie anecdotique.*

(Faguet, *En lisant Molière*, p. 60)

Il ne faut pas confondre *quoique* et *quoi que* :

Quoique = bien que, malgré le fait que, encore que. Il peut s'employer sans verbe conjugué.

Exemple :

Quoique très grand, il n'y arrive pas.

Quoi que = quelle que soit la chose que

L'hésitation entre indicatif et subjonctif était courante en français classique : dans les textes du XVII^e siècle on rencontre très souvent l'indicatif, témoin l'exemple ci-dessous :

Quoique (...) elle n'avait pas mérité d'être flattée. (Bossuet)

Voilà les exemples les plus courants de propositions subordonnées concessives construites avec le subjonctif :

a. On utilise le subjonctif après les conjonctions et les locutions conjonctives: *bien que, quoique, encore que, pour autant que, sans que, au lieu que, bien loin que*.

Exemple: *Bien que tout le monde soit d'accord, j'hésite encore.*

Je ferai ce qu'il me demande, pour autant que je puisse m'y prendre bien.

Bien loin que ses études brillantes lui aient apporté la notoriété, il est resté presque anonyme.

b. Les propositions subordonnées concessives construites avec le subjonctif peuvent être introduites aussi par les locutions conjonctives *quelque ... que, si ... que, pour ... que*.

Exemple: *Quelque intelligent que soit votre ami, il ne comprend pas tout.*

Quand *quelque ... que, si ... que* encadrent un nom, l'accord est obligatoire.

Exemple: *Quelques arguments qu'il puisse avancer, il ne pourra nous convaincre.*

Si intéressante que soit cette conférence, je suis trop fatigué pour m'y rendre.

Pour ce qui est des apprenants roumains qui étudient le français, la norme qu'on leur indique le plus souvent est que le mode qui s'emploie dans une proposition subordonnée de concession est le subjonctif par excellence.

A un niveau plus avancé d'apprentissage, l'enseignant peut multiplier les exemples de phrases concessives observées en classe et expliquer aux apprenants le fait que, dans les subordonnées circonstancielles concessives, on trouve l'indicatif / le conditionnel après *quand, alors que, pendant que, sauf que, tandis que, même si* (qui est suivi de l'indicatif), *alors même que* et *quand bien même* (qui sont tous deux suivis du conditionnel), comme dans l'exemple « Tu passes ton temps à ne rien faire, alors que ton frère est là pour aider ». On trouve généralement

l'indicatif après *tout* [...] *que*, et le subjonctif après *au lieu que*, *encore que*, *autant que*, *pour autant que*, *si* [...] *que*. *Au lieu que* est suivi de l'indicatif - conditionnel quand il a le sens de « tandis que », du subjonctif quand il a celui de « loin que ». Ainsi, on trouve :

« La violence n'a qu'un cours borné par l'ordre de Dieu qui en conduit les effets à la gloire de la vérité qu'elle attaque, *au lieu que* la vérité **subsiste** éternellement et triomphe enfin de ses ennemis » (Pascal, *Les Provinciales*, lettre 12) (ici « *subsister* » est à l'indicatif)

« *Au lieu que* son histoire l'**ait** calmé, on dirait plutôt qu'il s'aigrit » (J. Romains, *Les Hommes de bonne volonté*, partie « Les Humbles », chapitre 23),

En dépit de ces explications, lorsqu'on examine les productions des apprenants roumanophones on rencontre souvent, dans les subordonnées circonstancielles exprimant la concession, introduites par *quoique* ou *bien que*, l'indicatif au lieu du subjonctif, ce qui est dû à l'influence de la langue maternelle sur les apprentissages.

Ex. **quoiqu'il pleut*, au lieu de *quoiqu'il pleuve* (cf. roum. *deși plouă*).

Ce type d'erreur interférentielle donne lieu à des phrases agrammaticales, mais compréhensibles. Comme l'explique T. Cristea (1977 : 88), « dans l'apprentissage d'une langue étrangère, la convergence [entre les formants en *L* et en *L'*] peut devenir source d'interférences pour autant que le bilingue débutant essaie de reproduire en *L'* un formant de type analogique » : **Bien qu'il fait mauvais, nous allons sortir faire des courses / Deși e urât afară, vom merge să facem cumpărături*.

L'explication nuancée des situations d'emploi de l'indicatif et du subjonctif dans les subordonnées concessives, ainsi que l'observation réfléchie d'un corpus de phrases attestées comportant les deux modes verbaux pourra contribuer à améliorer les erreurs interférentielles des apprenants roumains dans la construction des phrases concessives avec emploi du subjonctif.

Bibliographie :

- CRISTEA, T. – *Eléments de grammaire contrastive*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1977.
- GREVISSE, M., GOOSSE, A. – *Le Bon Usage – Grammaire, langue française*, DeBoeck - Duculot, Paris-Louvain-la-Neuve, 15^e édition, 2011.
- RIEGEL, M., PELLAT, J.-C., RIOUL, R. – *Grammaire méthodique du français*, P.U.F., Paris, 1994.

SUBIECTUL al II-lea

Concevez un exercice ou un dialogue qui vous aide à expliquer à vos élèves la concordance des temps à l'indicatif.

Pour répondre à la consigne, nous avons conçu une batterie d'exercices visant l'enseignement / apprentissage de la concordance des temps à l'indicatif.

1. Identifiez le mode et le temps des verbes soulignés. Classez-les en trois colonnes en fonction des temps verbaux identifiés et des relations temporelles qu'ils entretiennent avec les verbes de la proposition principale :

Singulière déclaration. Elle *s'est demandée* alors si elle m'aimait, et moi, je ne pouvais rien savoir sur ce point. Après un autre moment de silence, elle *a murmuré* que j'étais bizarre, qu'elle m'aimait sans doute à cause de cela mais que peut-être un jour je la dégoûterais pour les mêmes raisons. Comme je me *taisais*, n'ayant rien à ajouter, elle m'*a pris* le bras en souriant et elle *a déclaré* qu'elle voulait se marier avec moi. *J'ai répondu* que nous le ferions dès qu'elle le voudrait. Je lui *ai parlé* alors de la proposition du patron et Marie m'*a dit* qu'elle aimerait connaître Paris. Je lui *ai appris* que j'y avais vécu dans un temps et elle m'*a demandé* comment c'était. Je lui *ai dit* que c'était sale et qu'il y avait des pigeons et des cours noires.

(d'après A. Camus, *L'Etranger*)

Exemple :

Verbes à l'imparfait	Verbes au ...	Verbes au ...
Relation de ...	Relation de postériorité	Relation de ...
(Elle m') aimait		(J'y) avais vécu

2. Complétez avec les formes verbales convenables :

Rencontre. Je lui ai demandé où elle ... (habiter – *antériorité*) et où elle ... (habiter – *simultanéité*) maintenant, ce qu'elle ... (faire – *simultanéité*), si elle ... (aller – *simultanéité*) souvent au cinéma. Elle m'a dit qu'elle ... (avoir – *simultanéité*) un emploi à l'usine, qu'elle ... (loger – *simultanéité*) dans un foyer de jeunes ouvrières où il ... (falloir – *simultanéité*) être rentré à onze heures, qu'elle ... (aller – *simultanéité*) souvent au cinéma parce que les bals ... (ne pas l'amuser – *simultanéité*). Je lui ai dit que je la ... (accompagner – *postériorité*) volontiers au cinéma quand il lui ... (arriver – *postériorité*) d'avoir encore un soir de libre. Elle m'a dit qu'elle ... (avoir – *simultanéité*) l'habitude d'y aller seule. Je lui ai demandé si ce ... (être – *simultanéité*) parce qu'elle ... (se sentir – *simultanéité*) triste dans la vie. Elle acquiesça. Je lui ai dit alors que je ... (ne pas être – *simultanéité*) gai non plus et que je ... (ne pas connaître – *antériorité*) une fille comme elle.

(d'après Milan Kundera, *La Plaisanterie*)

3. Mettez au passé le texte suivant et faites les changements qui s'imposent:

Aujourd'hui Marie m'explique qu'elle ne veut pas venir avec moi à la montagne. Elle me dit qu'il fera froid et qu'elle déteste le froid. Et elle rajoute qu'elle y est déjà allée l'année dernière pendant la même saison, avec d'autres copains.

Hier, Marie ...

4. Continuez à votre gré en exprimant plusieurs relations entre les verbes de la proposition principale et les verbes de la proposition subordonnée (antériorité, simultanéité, postériorité):

- a. Je pensais que tu ...
- b. On m'a dit qu'il ...
- c. Tu savais que nous ...
- d. Je crois que vous ...
- e. Elle affirme que tu ...

SUBIECTUL al III-lea

Expliquez l'utilité de l'enseignement de la poésie en classe de FLE à travers un poème de Charles Baudelaire.

Parmi les documents authentiques les plus importants qu'un professeur utilise dans l'enseignement du français, les extraits littéraires facilitent une meilleure compréhension de la culture et de la civilisation françaises. Dans ce travail nous allons démontrer l'utilité de l'enseignement de la poésie en classe de FLE à travers la didactisation d'un poème de Charles Baudelaire, à savoir *Harmonie du soir*, extrait du volume *Spleen et Idéal*.

Nous allons d'abord répondre à une question de nature plus générale concernant les enjeux de l'enseignement de la poésie en classe de FLE. Enseigner la poésie en classe de FLE représente le meilleur moyen de faire développer un sens esthétique pour la langue auprès des apprenants, parce que dans la poésie on trouve le rythme de la langue ainsi qu'une forme d'exemplarité linguistique qu'on ne retrouve nulle part ailleurs. En ce qui concerne les buts de l'enseignement de la poésie, on peut mentionner le développement de l'imagination et de la sensibilité de l'élève, la formation du goût esthétique, l'initiation à l'art en général. La poésie, très souvent citée comme le plus difficile de tous les trois genres de la littérature, contient des atouts linguistiques très importants pour l'apprentissage d'une langue étrangère, étant un excellent support pour l'enseignement du FLE. En classe de langue, la poésie pourrait être exploitée également pour travailler la phonétique par le biais d'exercices d'écoute et d'oralisation et pour développer les compétences de compréhension d'expression écrite.

Dans ce qui suit nous allons démontrer l'importance de l'enseignement de la poésie par le biais d'un exemple, le poème *Harmonie du soir* de Charles Baudelaire. D'abord, il faut dire qu'il nous semble très utile de présenter devant les apprenants des extraits de l'œuvre de l'un des plus grands représentants du symbolisme français, et notamment des extraits du volume *Fleurs du mal*, volume essentiel pour le mouvement symboliste français et européen. En deuxième lieu, le travail sur ce poème représente pour les apprenants une manière de mieux connaître la culture française par sa poésie.

La condition du poète apparaît décrite de manière très complexe dans ce texte car la douleur, le *spleen*, état d'esprit caractéristique des poètes symbolistes, se métamorphose ici en une extase esthétique et mystique. Le poème offre également, sur le même plan thématique, un aperçu de la nouvelle conception de la poésie fondée sur les correspondances.

Du point de vue de la structure du poème, les élèves remarquent assez facilement la ressemblance avec les poèmes symbolistes étudiés en cours de littérature roumaine : le poème comporte quatre strophes dont la deuxième reprend dans les vers 2 et 4 la strophe précédente (ici, les motifs de la fleur et de la valse). Si dans la première strophe le poète évoque l'ambiance du soir dans l'ivresse sensuelle, dans la deuxième strophe la tonalité mélancolique de la première strophe est prolongée par l'évocation du violon. Dans la troisième strophe, la tristesse se transforme dans une véritable angoisse (comme le montre l'image dramatique du soleil) et la dernière strophe vient opposer aux éléments tragiques de la strophe précédente un contrepoint rassurant et lumineux – le souvenir, la présence d'une lumière antérieure en soi.

Le travail suivi du poème en cours de FLE peut permettre aux apprenants de développer la compétence de compréhension écrite par l'identification des thèmes – *les correspondances* – entre l'atmosphère du soir et l'état d'âme du poète, entre le plan terrestre et le plan céleste, entre le monde naturel et le monde spirituel. Ceux-ci découvrent, par le biais de lectures expliquées, *l'univers du spleen* – repérable dans le poème dans la peur des ténèbres et dans la hantise du vide mises en évidence par l'expression "néant vaste et noir" ainsi que l'importance du *souvenir* – mis en relief par l'évocation de "l'ostensoir" et par le mot "vestige" – la trace du passé.

Par la lecture du poème, les apprenants acquièrent également des éléments de vocabulaire relatifs aux impressions sensibles – olfactives – « la fleur », « l'encensoir », « les parfums », auditives – « les sons », « la valse mélancolique », « le violon », visuelles – notations de mouvement – « balancement de la fleur » et « de l'encensoir », « tournoiement de la valse et de lumière ». Ils identifient aussi le filon affectif qui traverse le poème et qui est représenté par l'adjectif possessif de la deuxième personne – « ton souvenir » qui ressuscite tout un univers amoureux, ainsi que par le nom « cœur ». La présence du vocabulaire religieux - on trouve plusieurs termes désignant des objets du culte catholique – « encensoir », « reposoir », « ostensor » représente également une série lexicale qui peut être exploitée en classe.

Le poème peut constituer aussi le point de départ pour l'étude des images poétiques et des figures de style. Les deux métaphores – celle de la noyade et celle du sang – « Le soleil s'est noyé dans le sang qui se fige » et les comparaisons, comme celle du « violon qui frémit comme un cœur qu'on afflige » permettent à l'enseignant d'exploiter en classe la richesse sémantique de la langue française.

Harmonie du soir constitue aussi une occasion d'exercer ses connaissances en matière de versification, car les apprenants identifient assez facilement *la rime croisée* et la forme particulière de ce poème : le second et le quatrième vers de chaque strophe sont repris comme premier et troisième vers de la strophe suivante. Les rimes mêlent les impressions de beauté et de tristesse et provoquent le sentiment d'harmonie qui donne le titre de ce poème. Les apprenants remarquent la répétition des mêmes vers, la présence des alexandrins, les assonances en *I* son aigu et le jeu allitératif.

La lecture de ce poème, son analyse minutieuse en cours de langue étrangère aident l'élève non seulement à mieux connaître la culture française par l'intermédiaire de l'un de ses grands poètes, Charles Baudelaire, mais aussi à approfondir les caractéristiques de la poésie symboliste. Au niveau de la langue, l'analyse de ce poème permet à l'apprenant d'enrichir son vocabulaire par l'acquisition de termes provenant de différents champs lexicaux et par l'identification des figures de style. De ce point de vue, il s'agit d'un exemple qui montre bien tous les aspects qui font de la poésie un excellent support d'enseignement / apprentissage dans le cours de langue.

En guise de conclusion, on peut dire qu'apprendre la langue française à l'aide de la poésie c'est comme un jeu qui peut paraître au début difficile ou ennuyeux pour certains élèves, mais, au fur et à mesure que ceux-ci découvrent la beauté de cette forme d'art il est possible qu'ils aiment davantage la langue grâce à cet enrichissement spirituel.

Prof. Manea Camelia, prof. Manuela Daraban, prof. Ionela Benea

Liceul Teoretic « V. Alecsandri » Iași

SUBIECT
CONCURSUL PENTRU OCUPAREA POSTURILOR
DIDACTICE/CATEDRELOR DECLARATE VACANTE/REZERVATE ÎN
UNITĂȚILE DE ÎNVĂȚĂMÂNT PREUNIVERSITAR

2 august 2012

Proba scrisă
LIMBA ȘI LITERATURA FRANCEZĂ

VARIANTA 3

- **Toate subiectele sunt obligatorii. Se acordă 10 puncte din oficiu.**
- **Timpul de lucru efectiv este de 4 ore.**

SUBIECTUL I **(45 de puncte)**

Construisez o secvență didactică comportând cinci activități în jurul conținutului comunicativ și lingvistic al documentului audio (înregistrare) de mai jos.

Veți respecta succesiunea logică a etapelor de învățare/aprendere : înțelegere globală, înțelegere detaliată, reutilizare și veți preciza nivelul publicului și competențele vizate:

Anne : - Ce preferi ca filme ?

Paul : - Eu, sunt cinofil, îmi plac filmele clasice în negru și alb, cinematograful silențios și westernurile. Și tu ?

Anne : - Eu, prefer filmele vorbitoare și colorate. Îmi plac filmele de comedie și filmele de poliție și urăsc filmele de ficțiune științifică.

Anne : - Ce are la cinema în seara asta ?

Paul : - Se vede *La Dolce Vita* de Fellini.

Anne : - Este în versiune franceză sau dublată ?

Paul : - Nu, nu are dublaj, este în versiune originală.

Anne : - Ce se vede ?

Paul : - Se vede la *Diagonale* : în acest cinema, există o sală cu un mare ecran și

doi mici săli.

Anne : - La ce oră este ?

Paul : - Există o sesiune la 18 ore și una la 20 ore.

(Conținut, redacție – 40p.; corectare lingvistică – 5p.¹)

SUBIECTUL al II-lea **(45 de puncte)**

Propuneți cinci exerciții pentru a evalua utilizarea prepozițiilor de loc, destinate unor publicuri diferite.

Veți concepe un QCM, un QROC, un text cu goluri, un exercițiu de potrivire și un exercițiu de corectare a frazelor.²

(Conținut, redacție – 40p., corectare lingvistică – 5p.³)

¹ 5 puncte sunt acordate pentru corectarea lingvistică (gramatică, lexică, ortografie);

² Fiecare exercițiu va avea cel puțin patru întrebări/fraze;

³ 5 puncte sunt acordate pentru corectarea lingvistică (gramatică, lexică, ortografie).

PROPUNERE DE REZOLVARE

SUBIECTUL I

Construisez une séquence didactique comportant cinq activités autour des contenus communicatif et linguistique du document audio (enregistrement) ci-dessous.

Vous respecterez la succession logique des étapes de l'enseignement/apprentissage: compréhension globale, compréhension détaillée, réemploi et vous préciserez le niveau du public et les compétences visées.

Niveau du public : A2 (selon le C.E.C.R.L.)

Activités langagières :

- C.O. (compréhension orale),
- P.O. (production orale),
- C.E. (compréhension écrite),
- P.E. (production écrite)

Durée de la séance : 50 minutes

Compétences : Lors de la séance, les apprenants seront capables de :

Compétences linguistiques

- comprendre les informations explicites d'un dialogue
- en dégager les détails et retenir les éléments sémantiques significatifs
- identifier dans le dialogue des éléments appartenant au même champ lexical et les réutiliser
- formuler des interrogations correctes (ordre des mots, graphie, prononciation, formules spécifiques) à partir des éléments de contenu identifiés dans le dialogue

Compétences pragmatiques

- écrire de manière autonome un texte de quelques lignes en répondant à des consignes claires
- employer des syntagmes courants pour parler du monde du cinéma

Supports: fiche, lecteur CD

Activité 1 – Compréhension globale

Les élèves écoutent une première fois l'enregistrement du dialogue. L'enseignant pose des questions de nature générale portant sur le sens global du fragment écouté : *De quels loisirs parlent les protagonistes du dialogue ? Combien de personnage entendez-vous ? Quels films aime le garçon ? Où passe le film **La Dolce Vita** de Fellini ? A quelle heure commencent les séances ?* L'activité se déroule de manière frontale et orale. L'évaluation a lieu après chaque réponse. (durée – 7 minutes)

Activité 2 – Compréhension globale

L'enseignant distribue des fiches de travail. Le premier exercice est un exercice du type *Vrai / Faux*, complété par l'exigence de justifier sa réponse. Après la lecture silencieuse des trois phrases, les apprenants écoutent l'enregistrement une deuxième fois et ils travaillent individuellement sur leurs fiches. La mise en commun se fait à la fin. (durée – 10 minutes)

Affirmation	Vrai	Faux	Justification
1. La fille aime bien les films plus modernes.			
2. Le film de Fellini passe en V.O.			
3. Dans le cinéma il y a deux salles.			

Réponses :

Affirmation	Vrai	Faux	Justification
1. La fille aime bien les films plus modernes.	X		Les films parlants et en couleurs
2. Le film de Fellini passe en V.O.	X		C'est en version originale
3. Dans le cinéma il y a deux salles.		X	Trois : une salle grande et deux petites

Activité 3 – Compréhension détaillée

L'enseignant organise la classe en groupes de 4-5 élèves.

Exercice portant sur le lexique du cinéma :

Consigne : Vous allez écouter une troisième fois le dialogue. Identifiez tous les types de films qui sont cités par les protagonistes. En groupes de trois ou quatre, en fonction de vos connaissances en matière de cinéma, trouvez des exemples de films pour chacune de ces catégories.

Exemple : *Film muet : L'Artiste ...*

La mise en commun se fait oralement. L'enseignant vérifie si toutes les catégories de films ont été repérées (*film muet / film parlant, film en noir et blanc / film en couleurs, film à l'eau de rose, western, film policier, film de science-fiction*) et si les apprenants ont réussi à donner au moins un exemple pour chacune des catégories.

Exercice portant sur l'interrogation :

Consigne : Vous allez réécouter le dialogue. Identifiez cinq phrases interrogatives et reformulez-les sans en changer le sens. L'enseignant vérifie les réponses auprès de chacun des groupes.

Réponses possibles:

Qu'est-ce que tu préfères comme films ? – Que préfères-tu comme films ?

Qu'est-ce qu'il y a au cinéma ce soir ? – Il y a quoi au cinéma, ce soir ?

C'est en version française ou doublée ? – Est-ce en version française ou doublée ?

Ça passe où ? – Où est-ce que ça passe ?

La séance est à quelle heure ? – C'est à quelle heure, la séance ?

Activité 4 – Réemploi

Par groupes de deux, les apprenants sont invités à créer un dialogue écrit de 10 lignes portant sur un film de leur choix. Le dialogue doit comporter cinq questions et au moins cinq éléments faisant partie du lexique du cinéma. L'enseignant vérifie les productions écrites de chaque binôme en faisant attention autant à l'adéquation au thème qu'à la pertinence sociolinguistique et à la correction grammaticale et orthographique.

SUBIECTUL al II-lea

Proposez cinq exercices pour évaluer l'emploi des prépositions de lieu, destinés à des publics cible différents.

Vous allez concevoir un QCM, un QROC, un texte lacunaire, un exercice d'appariement et un exercice de correction de phrases.

1. QCM (Questionnaire à Choix Multiples) – NIVEAU A2

Choisissez la forme correcte :

- Chez/ à/ en** France la population maghrébine est nombreuse.
- Pour arriver **à /au/en** Canada, on met 9 heures de vol.
- Les copains passent le Réveillon **à / pour/chez** Daniel.
- Dans/en/ au** Paris on peut se déplacer beaucoup **en/avec/dans** métro.

Corrigé :

- En** France la population maghrébine est nombreuse.
- Pour arriver **au** Canada on met 9 heures de vol.
- Les copains passent le Réveillon **chez** Daniel.
- Dans** Paris on peut se déplacer beaucoup **en** métro.

2. QROC (Questions à Réponse Ouverte Courte) – NIVEAU B1

Répondez aux questions:

- D'où vient ce bruit ? (*Il vient du centre de la ville.*)
- Par où passe ce grand fleuve ? (*Il passe par les montagnes et les landes.*)
- Où se situe le cinéma par rapport à l'église ? (*Il se trouve à côté de l'église, à gauche.*)
- Où avez-vous vu mon portefeuille ? (*Je pense l'avoir vu sur l'étagère, derrière les disques.*)
- Où se dirige la manifestation ? (*Elle se dirige vers l'esplanade, en passant par le jardin public.*)

3. Texte lacunaire – NIVEAU B2

Complétez le texte avec des prépositions de lieu :

André a des invités ce soir. Il sort faire des courses pour préparer le dîner. Il va d'abord ...(1)... le boulanger prendre le pain. Après il se dirige ...(2)... la charcuterie car il voudrait acheter quelques tranches de jambon espagnol. Ses invités seront sans doute très contents. Il passe ...(3)... de la fromagerie et se souvient avoir oublié d'acheter le fromage. Il entre ...(4)... la fromagerie et demande un peu d'emmental et un peu de Bleu d'Auvergne. C'est son fromage préféré ! Enfin, il va ...(5)... Carrefour prendre de nouveaux verres à vin car les anciens qu'il avait sont presque tous cassés. Il ne lui reste plus qu'à aller ...(6)... Monsieur Gilles, le marchand de vins, qui va sans doute l'aider à choisir un bon vin pour la soirée.

Corrigé :

(1) – chez, (2) – vers, (3) – près de (à côté de), (4) – dans, (5) – à, (6) – chez

4. Exercice d'appariement – NIVEAU A1

Reliez les trois colonnes pour former des phrases correctes :

- | | | |
|---------------------------------------|-------|-------------------------------|
| a. Le Mont-Saint-Michel se situe près | du | aéroport vers 10h00. |
| b. A côté | de la | Bucarest. |
| c. Comment voyager | de | Amsterdam. |
| d. Ils arrivent | des | parc il y a une belle maison. |
| e. Anvers n'est pas loin | de l' | côte normande. |
| f. Il vient nous visiter | d' | Etats-Unis vers l'Europe ? |

Corrigé :

- Le Mont-Saint-Michel se situe **près de la** côte normande.
- A côté **du** parc il y a une belle maison blanche.
- Il vient nous visiter **de** Bucarest.
- Comment voyager **des** Etats-Unis vers l'Europe ?
- Anvers n'est pas loin **d'**Amsterdam.
- Ils arrivent **de** l'aéroport vers 10h00.

5. Exercice de correction – NIVEAU B2

Corrigez les phrases suivantes :

- Le cabinet d'avocat se situe au bas de mon immeuble.
- J'ai laissé le vélo autour du garage.
- Vous vous dirigerez à l'opposé de Fontainebleau mais vous tournerez avant.
- Nous marcherons un peu long du canal pour prendre l'air.
- Les grands-parents ont posé des végétaux sur le grillage pour faire beau.

Corrigé :

- Le cabinet d'avocat se situe **en bas de** mon immeuble.
- J'ai laissé le vélo **près du/hors du** garage.
- Vous vous dirigerez **vers** Fontainebleau, mais vous tournerez avant.
- Nous marcherons **le long du** canal pour prendre l'air.
- Les grands-parents ont posé des végétaux **contre** le grillage pour faire beau.

Prof. Anca Gavril,

Școala Gimnazială «B. P. Hasdeu» Iași

SUBIECT

CONCURSUL DE OCUPARE A POSTURILOR DIDACTICE/CATEDRELOR DECLARATE VACANTE/REZERVATE ÎN UNITĂȚILE DE ÎNVĂȚĂMÂNT PREUNIVERSITAR

30 iulie 2013
Probă scrisă

Limba și literatura franceză

VARIANTA 2

- Toate subiectele sunt obligatorii. Se acordă 10 puncte din oficiu.
- Timpul de lucru efectiv este de 4 ore.

SUBIECTUL I (45 de puncte)

À partir du document ci-dessous, vous proposerez cinq activités pour travailler le texte descriptif: le portrait.

Vous respecterez la succession logique des étapes de l'enseignement/apprentissage – compréhension globale, compréhension détaillée, réemploi – et vous préciserez le niveau du public et les compétences visées.

« Il faut avouer d'ailleurs que Pierrot avait le physique de son emploi. Peut-être parce qu'il travaillait la nuit et dormait le jour, il avait un visage rond et pâle qui le faisait ressembler à la lune quand elle est pleine. Ses grands yeux attentifs et étonnés lui donnaient l'air d'une chouette, comme aussi ses vêtements amples, flottants et tout blancs de farine. Comme la lune, comme la chouette, Pierrot était timide, silencieux, fidèle et secret. Il préférerait l'hiver à l'été, la solitude à la société, et plutôt que de parler – ce qui lui coûtait et dont il s'acquittait mal – il aimait mieux écrire, ce qu'il faisait à la chandelle, avec une immense plume, adressant à Colombine de longues lettres qu'il ne lui envoyait pas, persuadé qu'elle ne les lirait pas »

Michel Tournier, *Pierrot ou les secrets de la nuit*

(Contenu, rédaction – 40p, correction linguistique – 5p.)⁴

⁴ 5 points sont accordés pour la correction linguistique (grammaire, lexique, orthographe);

SUBIECTUL al II-lea (45 de puncte)

Proposez cinq exercices pour évaluer l'expression de la quantité, destinés à des publics cible différents.

Vous allez concevoir un QCM, un QROC, un texte lacunaire, un exercice d'appariement et un exercice de correction de phrases.

(Contenu, rédaction – 40 p.; correction linguistique – 5 p.)⁵

⁵ Chaque exercice comportera au moins quatre questions/phrases

PROPUNERE DE REZOLVARE

SUBIECTUL I

À partir du document ci-dessous, vous proposerez cinq activités pour travailler le texte descriptif: le portrait.

Vous respecterez la succession logique des étapes de l'enseignement/apprentissage – compréhension globale, compréhension détaillée, réemploi – et vous préciserez le niveau du public et les compétences visées.

NIVEAU A2+

Compétences générales :

1. C.O. (compréhension de l'écrit)

Compétences spécifiques :

- l'identification du sens global du message d'un texte authentique de difficulté et longueur moyennes
- l'identification des détails clés d'un texte descriptif/le portrait
- la sélection des informations d'un texte dans le but de l'accomplissement d'une tâche de travail
- le repérage de l'organisation logique du texte

2. P.O. (production orale)

3. P.E. (production écrite)

Compétences spécifiques pour la production orale et écrite :

- l'adaptation de la forme de la description à la situation de communication
- la rédaction d'un portrait

Les activités proposées sont :

Activité I – compréhension globale du texte

1. Regardez le texte et cochez la bonne case :

- a. La source du texte est *un article de presse/un roman/une lettre*.

Réponse attendue : un roman

- b. L'auteur du texte est *un écrivain/un critique d'art/un journaliste*.

Réponse attendue : un écrivain

- c. Il s'agit d'un texte *poétique/informatif/descriptif*.

Réponse attendue : descriptif

- d. Le sujet du texte est *une description de la nature/la réalisation d'un portrait/une histoire amusante*.

Réponse attendue : la réalisation d'un portrait

2. Lisez le texte et dites si les affirmations suivantes sont vraies ou fausses. Complétez la dernière case du tableau avec les mots du texte qui vous permettent de justifier votre choix :

Affirmation	Vrai	Faux	Justification
Pierrot travaillait tous les jours.			
Pierrot travaillait dans une boulangerie.			
Le visage de Pierrot le faisait ressembler à une chouette.			
Colombine et Pierrot s'écrivaient souvent.			
Pierrot écrivait ses lettres vers Colombine à la main.			

Corrigé :

Affirmation	Vrai	Faux	Justification
Pierrot travaillait tous les jours.		X	« il travaillait la nuit et dormait le jour »
Pierrot travaillait dans une boulangerie.	X		« ses vêtements amples, flottants et tout blancs de farine »
Le visage de Pierrot le faisait ressembler à une chouette.		X	« il avait un visage rond et pâle qui le faisait ressembler à la lune quand elle est pleine »
Colombine et Pierrot s'écrivaient souvent.		X	« adressant à Colombine de longues lettres qu'il ne lui envoyait pas, persuadé qu'elle ne les lirait pas »
Pierrot écrivait ses lettres vers Colombine à la main.	X		« il aimait mieux écrire, ce qu'il faisait à la chandelle, avec une immense plume »

Activité II – compréhension détaillée du texte

Exercices proposés aux élèves (les élèves travailleront par groupes de 4) :

1. Trouvez les détails qui apparaissent dans le texte pour caractériser Pierrot et complétez

le tableau suivant :

Portrait physique- adjectifs			Caractère	Goûts
visage	yeux	habits		

Réponses attendues :

Portrait physique- adjectifs			Caractère	Goûts
visage	yeux	habits		
rond, pâle	grands, attentifs, étonnés	amples, flottants, blancs de farine	Timide, silencieux, fidèle, secret	Il préférerait l'hiver à l'été, la solitude, il aimait écrire

2. Trouvez dans le texte deux comparaisons et notez-les dans vos cahiers.

Réponses attendues :

« ... il avait un visage rond et pâle qui le faisait ressembler à la lune ... »

« Comme la lune, comme la chouette, Pierrot était timide, silencieux, fidèle et secret. »

3. Transcrivez les verbes utilisés pour la réalisation du portrait de Pierrot. A quel temps sont-ils utilisés dans le texte ?

Activité III – Réemploi

Consigne:

Un personnage (un héros en particulier) est souvent caractérisé par son nom. Le nom d'un personnage peut donc être une source précieuse d'indications. Consultez un dictionnaire étymologique et expliquez les noms de Pierrot et de Colombine.

En vous aidant de ces informations et de la citation «il aimait mieux écrire ... à Colombine de longues lettres qu'il ne lui envoyait pas, persuadé qu'elle ne les lirait pas. »,

imaginez le portrait de Colombine. (60-70 mots). N'oubliez pas de faire ressortir dans votre texte des éléments de son portrait physique ainsi que de son caractère et de ses goûts. Utilisez l'imparfait de l'indicatif.

Dispoziții finale
CAPITOLUL III

(c) asigură asistență și consultanță de specialitate inspectorului școlar general, inspectorilor școlari generali adjuncți, compartimentelor din cadrul inspectoratului școlar, precum și unităților de învățământ, la solicitarea acestora;
(d) asigură păstrarea evidenței lucrărilor realizate și a dosarelor de instanță;
(e) rezolvă alte lucrări cu caracter juridic, în funcție de specificul activității, care îi sunt repartizate de către inspectorul școlar general;
(f) participă la comisiile constituite la nivelul inspectoratului școlar;
(g) acordă avizul de legalitate pentru actele cu caracter juridic ale inspectoratului școlar executant;
(h) obține titlurile executorii și le transmite compartimentului financiar-contabil în vederea executării;
(i) întocmește, actualizează și gestionează procedurile activităților desfășurate la nivelul compartimentului;
(j) informează conducerea și membrii compartimentelor inspectoratului școlar cu privire la dispozițiile cu caracter normativ de interes general și specifice învățământului;
(k) îndeplinește alte atribuții prevăzute de lege, cu respectarea prevederilor legale.
(7) * Compartimentul secretariat-archivă are următoarele atribuții:
a) gestionează lucrările care intră în aria de competențe stabilite prin fișele individuale ale posturilor;
b) gestionează lucrările prin asigurarea circuitului intrare-ieșire (asigură circuitul informațional spre și dinspre inspectorul școlar general);
c) asigură acțiuni de inventariere, îndosariere, depozitare și conservare a documentelor din arhivă;
d) asigură securitatea documentelor și a sigiliului instituției, conform prevederilor legale în vigoare;
e) gestionează actele de studii;
f) realizează unele atribuții privind personalul, activități administrative, activități de relații cu publicul și protocol;
g) întocmește, actualizează și gestionează procedurile activităților desfășurate la nivelul compartimentului;
(8) * Compartimentul informatizare are următoarele atribuții:
a) gestionează bazele de date privind cadrele didactice calificare angajate în unitățile de învățământ, precum și întreaga bază de date a educației la nivelul județului/municipiului București;
b) implementează și dezvoltă sistemele informatice în cadrul sistemului de învățământ preuniversitar, statistici, examene naționale, mișcări de personal;
c) administrează rețelele de calculatoare și asigură buna funcționare a stațiilor de lucru ale personalului inspectoratului școlar;
d) asigură funcționarea corectă a bazelor de date proprii inspectoratului școlar și a paginii web; asigură comunicarea cu alte departamente externe: unități de învățământ din rețea, Ministerul Educației, Cercetării, Tineretului și Sportului, providerul de internet, firmele care asigură servicii;

SUBIECTUL al II-lea

Proposez cinq exercices pour évaluer l'expression de la quantité, destinés à des publics cible différents.

Vous allez concevoir un QCM, un QROC, un texte lacunaire, un exercice d'appariement et un exercice de correction de phrases.

QCM (Questionnaire à Choix Multiples) – NIVEAU A2

1. Cochez la variante correcte :

- Il a beaucoup *du temps libre/des temps libre/de temps libre*.
- Chaque/Tous/Toutes* les dimanches, maman va à l'église.
- Sur la table il y avait deux bouteilles *de l'eau minérale/d'eau minérale/des eaux minérales*.
- Ce ne sont pas *d'amis/des amis/de les amis*.
- Il a offert des bonbons à *chacune/chaque/chacun* enfant.
- Elle porte *des belles/de belles/des beaux* robes.

Corrigé :

- Il a beaucoup **de temps libre**.
- Tous** les dimanches, maman va à l'église.
- Sur la table il y avait deux bouteilles **d'eau minérale**.
- Ce ne sont pas **des amis**.
- Il a offert des bonbons à **chaque** enfant.
- Elle porte **de belles** robes.

TEXTE LACUNAIRE – NIVEAU B2

2. Complétez le texte par *tout, toute, tous* ou *toutes* :

... élève qui a déjà passé des examens dans sa vie sait combien il est important de se concentrer sur ... les parties des épreuves, car ... point est important lors du calcul de la note finale. ... les erreurs, ... les oublis, ... les omissions seront examinés à la loupe et tout sera calculé pour obtenir la note finale. Enfin, ... ceux qui ont déjà réussi leurs examens vous diront

que ... a été facile alors que ... ceux qui les ont ratés vous expliqueront comment ... a été contre eux, comment ... les enseignants n'ont fait que les pénaliser.

Corrigé :

Tout élève qui a déjà passé des examens dans sa vie sait combien il est important de se concentrer sur **toutes** les parties des épreuves, car **tout** point est important lors du calcul de la note finale. **Toutes** les erreurs, **tous** les oublis, **toutes** les omissions seront examinées à la loupe et **tout** sera calculé pour obtenir la note finale. Enfin, **tous** ceux qui ont déjà réussi leurs examens vous diront que **tout** a été facile alors que **tous** ceux qui les ont ratés vous expliqueront comment **tout** a été contre eux, comment **tous** les enseignants n'ont fait que les pénaliser.

Exercice d'appariement – NIVEAU B1

3. Associez les questions aux réponses :

1. Je suis au régime.	a. J'en prends trois : deux pour ma tension artérielle et un pour mon estomac.
2. Il aime beaucoup les oranges.	b. Pas plus de quinze minutes.
3. Je veux préparer un gâteau pour ma sœur.	c. En mathématiques, on en a quatre et en chimie, deux.
4. Il faut combien de temps pour aller à la patinoire ?	d. Mais, je n'ai pas de farine.
5. Combien de cachets prenez-vous par jour ?	e. Pas de pain pour moi.
6. Combien d'exercices avez-vous pour demain ?	f. Pierre en mange chaque jour.

Corrigé : 1-e, 2-f, 3-d, 4-b, 5-a, 6-c

Exercice de correction – NIVEAU A2+

4. Lisez avec attention et corrigez les fautes des propositions suivantes :

- J'achète 700 grammes du jambon pour mon frère.
- Je n'ai pas des carottes aujourd'hui au déjeuner.
- Le matin, je mange peu du pain.
- Non, je n'ai pas acheté du huile.
- Elle prend quelques paquets des biscuits.
- Nous ne mangeons pas du poulet.

Corrigé :

- a. J'achète 700 grammes **de** jambon pour mon frère.
- b. Je n'ai pas **de** carottes aujourd'hui au déjeuner.
- c. Le matin, je mange peu **de** pain.
- d. Non, je n'ai pas acheté **d'**huile.
- e. Elle prend quelques paquets **de** biscuits.
- f. Nous ne mangeons pas **de** poulet.

QROC (Question à Réponse Ouverte Courte) – NIVEAU A1+

5. Répondez aux questions suivantes :

- a. Qu'est-ce que tu prends au petit-déjeuner ?
- b. Quelle viande préférez-vous ?
- c. Combien de pain manges-tu ?
- d. Tu cuisines avec du beurre ?

Corrigé :

- a. Je prends du pain et du beurre.
- b. Je préfère le poulet.
- c. Je mange très peu de pain.
- d. Non, je cuisine avec de l'huile.

Prof. Oana-Gabriela Ungureanu, prof. Speranța Elbab, prof. Camelia Trofin

Liceul Teoretic « Al. I. Cuza » Iași

QUESTIONS-REPOSES

1. Que faut-il entendre par activité langagière en classe de FLE ? Et par acte de parole ?

L'**activité langagière** est l'exercice de la compétence à communiquer dans une langue étrangère pour traiter (c'est-à-dire recevoir et/ou produire) des *textes* en vue de réaliser une *tâche*. Les activités supposent des exercices et la pratique de la langue étrangère dans la **réception**, la **production**, l'**interaction**, la **médiation**, qui peuvent s'accomplir soit à l'oral, soit à l'écrit, soit à l'oral et à l'écrit. Suivant la stratégie retenue, l'exécution d'une tâche didactique passera par une activité langagière et un traitement de texte (lire des informations, exécuter un acte de langage etc.). Les activités langagières peuvent être :

Activités de réception et de production

Les activités langagières de **réception** (orale et/ou écrite) ou de **production** (orale et/ou écrite) sont indispensables dans le jeu de l'interaction linguistique. Les activités de **réception** supposent le silence et l'attention au support. Elles tiennent également une grande place dans bien des formes d'apprentissage (écouter des annonces publiques, des renseignements, des consignes, comprendre le contenu d'un cours, comprendre des émissions de radio ou télévision, participer à un spectacle, conférence etc.) Il y a aussi des activités de réception visuelle (la lecture et la compréhension de l'écrit: lire pour s'orienter, s'informer, suivre des instructions etc.)

Les activités de **production** ont une fonction importante dans les présentations et exposés oraux, les études et rapports écrits et dans l'évaluation (à laquelle elles donnent lieu aux jugements portés sur les prestations écrites ou sur la fluidité, l'aisance des prises de parole et de l'exposition orale).

Exercices de réception orale :

- *exercices pendant l'écoute* : exercices d'identification (des éléments lexicaux ou grammaticaux, des éléments de contenus – comme la situation de communication etc.), de compréhension globale (question à choix multiple, à choix alternatif/du type *VRAI/FAUX*, questionnaire), items à compléter (un tableau, une image, une grille, un texte lacunaire), d'association, de sélection, de substitution etc.
- *exercices après l'écoute* (proposer un titre, effectuer une enquête, exprimer le point de vue, des sentiments, opinions etc.)

Exercices de réception écrite :

- exercices d'identification (des éléments lexicaux, grammaticaux, de la situation de communication)
- QCM (Questions/Questionnaire à Choix Multiples), du type *VRAI/FAUX*, questionnaire, exercice d'association/d'appariement
- exercices de sélection des idées par paragraphe, le résumé
- lecture individuelle / par rôles

Activités de production /expression orale :

- poser des questions/ donner des réponses
- dialogues en paires/ groupe
- la simulation
- la description
- l'exposé /le monologue suivi
- le jeu de rôles
- l'interview
- la chanson etc.

Activités de production/expression écrite :

- questionnaire, texte lacunaire (à trous), construction des paragraphes, rédaction (la carte postale, la lettre etc.), la description, le portrait, l'essai libre/structuré

Activités d'interaction

Dans l'**interaction**, au moins deux acteurs participent à un échange oral et/ou écrit et alternent les moments de production et de réception qui peuvent même se chevaucher dans les échanges oraux. Même lorsque les tours de parole sont strictement respectés, l'auditeur est généralement en train d'anticiper sur la suite du message et de préparer une réponse. Ainsi, apprendre à interagir suppose plus que d'apprendre à recevoir et à produire des énoncés. On accorde généralement une grande importance à l'interaction dans l'usage et l'apprentissage de la langue étant donné le rôle central qu'elle joue dans la communication.

L'interaction se réalise par des activités de groupe/paire, le jeu, le débat, le jeu de rôle, l'interview, le sondage, la négociation, le projet, le spectacle, les échanges scolaires etc.

Activités de médiation

Participant à la fois à la réception et à la production, les activités écrites et/ou orales de **médiation**, permettent, par la traduction ou l'interprétariat, le résumé ou le compte rendu, de produire à l'intention d'un tiers une (re)formulation accessible d'un texte premier auquel ce tiers n'a pas d'abord accès direct. Dans ce cas, le locuteur joue le rôle de canal de communication entre deux personnes qui ne peuvent pas communiquer directement.

Activités textuelles

Outre les activités d'interaction et de médiation, il y a de nombreuses activités pour lesquelles on attend de l'usager/apprenant qu'il produise une réponse textuelle à un stimulus textuel. Le stimulus textuel peut être une question orale, un ensemble de consignes écrites (par exemple, les instructions pour une épreuve d'examen), un texte discursif authentique ou fabriqué, etc. Le **texte déclencheur**, comme le **texte produit**, peuvent être oral ou écrit et en L1 ou en L2.

Si des **activités de texte à texte** de ce type [Répétition; dictée; questions/réponses orales; réponses écrites à questions orales; lecture à haute voix; copie; transcription; réponse orale à consigne écrite; réponse écrite à consigne écrite etc.] ont lieu dans l'usage quotidien de la langue, elles sont aussi particulièrement fréquentes dans l'enseignement/apprentissage et l'évaluation. Les **activités les plus mécaniques de conservation du sens** (la répétition, la dictée, la lecture à haute voix, la transcription phonétique) sont actuellement moins utilisées dans un enseignement orienté vers la communication parce qu'elles sont artificielles et moins efficaces.

Afin de réaliser des tâches de communication, les usagers de la langue doivent s'impliquer dans des activités langagières communicatives dont la plupart, telles la **conversation**, le **dialogue** ou la **correspondance**, sont **interactives**, c'est-à-dire que les participants sont tour à tour locuteur(s)/scripteur(s) et destinataire(s). Mais, dans le cas où la parole est enregistrée ou dans le cas des émissions de la radio ou des textes écrits, le locuteur n'est pas en présence du destinataire qu'il peut même ne pas connaître, ce qui, en de nombreuses situations, suppose des types d'**activité mixtes** (réception /compréhension /production). En cours de langue, par exemple, l'apprenant peut avoir à écouter un exposé du professeur, à lire un manuel à voix basse ou à haute voix, à communiquer en sous-groupe avec ses copains sur un projet, à faire des exercices ou à rédiger un texte et même à jouer le rôle de médiateur, soit dans le cadre d'une activité scolaire, soit pour aider un collègue.

2. Que faut-il entendre par acte de parole ?

Un **acte de parole** ou un **acte de langage** est un moyen mis en œuvre par un locuteur pour agir sur son environnement par ses mots: il cherche à *informer, inciter, demander, convaincre, promettre* etc.

Il existe différents **types d'actes de langage**, que l'on catégorise généralement selon leur but: citer, informer, conclure, donner un exemple, décréter, déplorer, objecter, réfuter, concéder, conseiller, distinguer, émouvoir, exagérer, ironiser, minimiser, railler, rassurer, rectifier... L'identification de l'acte de langage aide à l'interprétation du message transmis, au-delà de la compréhension de son contenu sémantique. Par exemple, l'intention de l'énoncé « *J'ai appris que tu as obtenu ton diplôme* » peut être de féliciter son destinataire, de s'excuser d'avoir douté de sa réussite, d'ironiser sur un succès tardif ou simplement de l'informer du fait rapporté.

La théorie des **actes de parole** – terme préférable à celui d'*acte de langage* puisqu'il s'agit bien de la parole mobilisée par une énonciation - relève du domaine de la pragmatique, c'est-à-dire des relations que la langue entretient avec ses utilisateurs, des effets produits par la langue à l'intérieur d'un contexte verbal et non verbal. Toute énonciation non seulement dit quelque chose, mais, en même temps, accomplit quelque chose, réalise une action qui modifie une situation de communication en faisant reconnaître à l'interlocuteur une intention pragmatique.

Dans la vie courante, les actes de parole sont très fréquents et constituent un mode habituel de construire un discours et faciliter l'interaction verbale.

Il existe, comme pour les types de séquences de textes, des dizaines de tentatives de classer les actes de parole, pour décrire ce que fait un énonciateur en disant quelque chose.

Dans la didactique des langues, **les actes de parole** se réalisent dans des activités langagières qui s'inscrivent elles-mêmes à l'intérieur des actions accomplies dans un contexte social. L'utilisateur et l'apprenant d'une langue sont des acteurs sociaux qui accomplissent des actes de paroles comme : *saluer, présenter quelqu'un, se présenter, s'excuser, féliciter, souhaiter, remercier, répondre aux remerciements, inviter, accepter/refuser une invitation, demander/donner/refuser la permission, exprimer l'accord/le désaccord, conseiller/déconseiller* etc.

3. Pourquoi parle-t-on des approches, surtout de l'approche communicative, de l'approche actionnelle dans la didactique du FLE ? Qu'est-ce que ces approches ont apporté de nouveau par rapport aux approches traditionnelles ?

L'approche communicative est un terme de la didactique des langues correspondant à une vision de l'apprentissage basée sur le sens et le contexte de l'énoncé dans une situation de communication. Cette approche s'oppose aux visions précédentes s'attachant davantage sur la forme et la structure des langues que sur le contexte.

Si les **méthodes traditionnelles** d'apprentissage d'une langue étrangère mettaient l'accent sur la mémorisation du lexique (utilisation d'un dictionnaire) et sur l'enseignement de la grammaire, les méthodes modernes confrontent l'apprenant directement à une seconde langue. Dans la **méthode directe**, par exemple, il n'y a pas d'aide ou utilisation de la langue maternelle première, l'objectif étant de placer l'apprenant dans des conditions où il se trouverait s'il s'était déplacé dans un pays étranger. Les motivations sont équivalentes à celle de l'acquisition d'une langue naturelle maternelle.

En opposition aux méthodes traditionnelles, **l'approche communicative** est basée sur le principe de l'acquisition de **la compétence de communication**. Avant l'approche communicative, l'apprentissage des langues étrangères ne prenait pas en compte des paramètres de *la situation de communication*, tels que les caractéristiques des interlocuteurs et leurs relations, le lieu et moment de la communication, le but de l'échange, l'intention de l'émetteur et l'interprétation du destinataire (récepteur). Dans ce cas, l'accent est mis sur la situation de la communication, sur le contexte de l'utilisation de la langue.

L'approche actionnelle

L'approche actionnelle considère que communiquer c'est agir, vivre. La communication n'a de sens que dans l'action réelle. La pédagogie ne se fait donc plus par simulation et situations imaginaires lointaines, mais par l'emploi de la langue cible dans la société réelle (classe de langue) et par projets. L'utilisateur ou l'apprenant de la langue est un acteur social qui doit accomplir des tâches, pas seulement langagières, dans des circonstances et dans un environnement donnés. Cette approche prend en compte les ressources cognitives, affectives, volitives et l'ensemble des capacités que possède et met en œuvre l'acteur social. L'enseignement est centré sur l'apprenant qui communique et agit en même temps.

4. Qu'est-ce que l'approche plurilingue ?

L'**approche plurilingue** met l'accent sur le fait qu'il existe une compétence communicative générale à laquelle contribuent toute connaissance et toute expérience des langues parlées par une personne. Ces connaissances sont en corrélation et interagissent. Dans des situations différentes, un locuteur peut faire appel aux différentes parties de cette compétence pour communiquer avec un interlocuteur donné. Des partenaires de dialogue peuvent passer d'une langue à une autre, en exploitant la capacité de l'interlocuteur de s'exprimer dans une langue et de comprendre une autre qu'il ne parle pas. On peut faire appel aux connaissances de la langue maternelle et des différentes langues étrangères pour comprendre un texte dans une langue inconnue. Ces personnes peuvent parvenir à un certain niveau de communication en mettant en jeu tout leur savoir langagier, en exploitant la mimique, la gestuelle et en simplifiant le plus possible leur usage de la langue. Le but est de développer un répertoire langagier ample, basé sur les capacités linguistiques, sur les compétences acquises, sur l'expérience interculturelle de chaque locuteur.

5. Quel est le lien entre la compétence de communication, les compétences générales/communicatives et les savoirs ?

Une **aptitude langagière** c'est la disposition naturelle qui se manifeste dans l'habileté, la facilité d'apprendre et de communiquer dans une/des langue(s) étrangère(s). C'est également la capacité acquise et reconnue par une qualification ou des certifications de connaissance dans ce domaine. Au sens général, les aptitudes sont des savoir-faire qui englobent: des aptitudes sociales (savoir socioculturel et *savoir-vivre*), les aptitudes de la vie quotidienne (capacité de mener à bien des actes courants comme faire sa toilette ou faire la cuisine), des aptitudes techniques et professionnelles etc. Dans l'apprentissage des langues, à côté des **aptitudes langagières**, on développe et utilise les aptitudes et les **savoir-faire interculturels** qui aident à établir une relation entre la culture d'origine et la culture étrangère, à reconnaître et dépasser les stéréotypes qui peuvent engendrer des malentendus et conflits culturels.

En didactique du FLE la communication porte surtout sur les **éléments de construction de la communication (voir les programmes scolaires)**. Tout utilisateur de la langue (maternelle ou étrangère) s'engage dans des actes de communication avec un ou

plusieurs interlocuteurs pour répondre à un /des besoin(s), dans une situation donnée. Par exemple: échanger des informations sur la famille/ les amis/ les goûts et les préférences etc.; comparer des expériences ou des attitudes; acheter /négocier, demander un service etc.

Le contexte de la communication est le premier élément qui détermine les actes de parole utilisés pour réussir la communication. Les programmes d'apprentissage des langues envisagent plusieurs domaines de communication : **personnel** (vie privée, famille, foyer etc.), **public** (lieux publics), **professionnel** (lieux de travail), **éducatif** (institutions d'enseignement) etc.

Les situations de la communication établissent les éléments impliqués ou qui influencent l'interaction verbale : **le lieu et le moment** où celle-ci se produit (maison/rue/bureau/école) ; **les institutions** impliquées (famille/autorités/entreprise/école); **les acteurs sociaux** qui participent à la communication (parents, enfants/citoyens, employeurs/professeurs, élèves) ; **les objets** de l'environnement (meubles/documents/outils/fourniture scolaire), **les événements** qui ont lieu (fêtes/rencontres / incidents, accidents/réunions/rentrée etc.) **les textes** rencontrés dans la situation (manuels/ recettes /avis publics/lettres /documents authentiques /livres /ouvrages /notes etc.)

Les thèmes de la communication autour desquels s'articulent le discours, la conversation, la rédaction etc. se retrouvent sous la forme des **champs thématiques** et peuvent être très variés dans le cadre des contenus d'apprentissage. Par exemple : caractérisation personnelle, maison/foyer/environnement, vie quotidienne, loisirs, voyage, santé/le corps humain, éducation /achats, nourriture, services, temps etc.

Les **éléments de construction de la communication** sont les outils qui assurent la réalisation des textes et énoncés corrects intégrés dans la communication des messages oraux et écrits :

- des éléments lexicaux (vocabulaire, expressions toutes faites (les salutations, les proverbes etc.) expressions figées (structures métaphoriques, procédés d'insistance, expressions verbales, prépositionnelles etc.), des mots isolés polysémiques etc.
- des éléments grammaticaux (les articles, les quantitatifs, les démonstratifs, les pronoms personnels/interrogatifs/relatifs, les possessifs, les prépositions, les conjonctions, les formes verbales : auxiliaires/ verbes modaux etc.), mais aussi les éléments de l'organisation grammaticale (les catégories – nombre, genre etc. dans le cas des **noms**,

transitifs /intransitifs/passifs dans le cas des **verbes**, les classes, les structures, les processus (nominalisation, transformation etc.), les relations (par exemple l'accord)

- des éléments sémantiques (connotation, synonymie/antonymie)
- des éléments phonologiques (les unités sonores de la langue, les traits phonétiques, les accents, l'intonation)
- l'orthographe (signes de ponctuation, l'orthographe correcte des mots)

Les compétences générales / communicatives et les savoirs

Pour accomplir les tâches et les activités et traiter les situations communicatives dans lesquelles ils se trouvent, les utilisateurs de la langue emploient un certain nombre de compétences acquises au cours de leurs expériences antérieures. La participation à la communication et l'apprentissage des langues mènent à l'accroissement des compétences de l'apprenant à moyen et long terme.

Certains auteurs font la distinction entre la **compétence de communication** qui « permet à un acteur social d'agir en faisant appel aux moyens offerts par le langage » (C.E.C.R.L.) et la **compétence linguistique** concernant les acquisitions de la phonétique, de l'orthographe, du vocabulaire et de la grammaire d'une langue étrangère. Le C.E.C.R.L. fait aussi la distinction entre les **compétences générales individuelles** (ou les *savoirs*) et les **compétences communicatives langagières** qui ont une composante linguistique, une composante sociolinguistique et une pragmatique. Ce qui intéresse le plus dans l'enseignement d'une langue est de former et développer les compétences communicatives des apprenants.

D'ailleurs, toutes les compétences humaines contribuent à la capacité de communiquer : la connaissance du monde (culture générale), le savoir socio-culturel (les *éléments de la vie quotidienne* comme les heures de repas, les manières à table, les habitudes de travail, les activités de loisirs etc.; les *valeurs, croyances et comportements* sociaux, le *savoir-vivre* – les conventions concernant la ponctualité, les vêtements, les repas etc.; les *pratiques rituelles* – religion, célébrations, mariage etc.) et le savoir interculturel (la prise de conscience des ressemblances et des différences entre la culture maternelle et la culture-cible).

La compétence à communiquer du sujet apprenant et communiquant est mise en œuvre dans la réalisation d'activités langagières variées, surtout de production orale et dans les actes de parole.

Les **compétences communicatives langagières** comprennent :

- a. **une compétence linguistique** (lexicale, grammaticale, sémantique, phonologique et orthographique)
- b. **une compétence sociolinguistique** (les marqueurs des relations sociales – usage et choix des salutations, des formes d'adresse, des exclamations etc.- les règles de politesse, la sagesse populaire (proverbes, expressions idiomatiques, familières), les registres de langue (formel, informel, familier etc.)
- c. **une compétence pragmatique** (capacité de gérer et structurer le discours – cohérence, cohésion, organisation logique, styles, registres etc.)

L'apprentissage des langues est basé et soutenu par toute une série de *savoirs* qui représentent les compétences individuelles des apprenants :

- le **savoir-être** (les facteurs liés à la personnalité, aux attitudes, aux motivations, aux valeurs des apprenants)
- le **savoir-apprendre** (les aptitudes phonétiques, les aptitudes à l'étude, la capacité à observer, à participer et à intégrer les nouvelles connaissances)
- le **savoir-vivre** (les comportements sociaux, les conventions etc.)
- le **savoir-faire** (les aptitudes pratiques et la capacité mentale et physique qui permettent de remplir les devoirs et les tâches)
- le **savoir-dire** (la capacité de réaliser la communication en utilisant les acquisitions langagières)

6. Contenus d'apprentissage et curriculum se superposent-ils ?

Les **contenus** représentent l'ensemble des moyens à travers lesquels on peut atteindre les objectifs proposés par les programmes d'enseignement et d'apprentissage. Les unités de contenu sont organisées le plus souvent d'après un **critère thématique**, par exemple :

- la vie personnelle et sociale
- la vie quotidienne
- l'organisation du temps libre (les loisirs)
- les aspects de la société (mode, éducation, culture)
- l'environnement (protection de la nature, milieu urbain/rural)

- l'espace francophone
- la communauté européenne

Il existe aussi les **contenus linguistiques** qui sont repris, systématisés et enrichis d'une année d'étude à autre (contenus grammaticaux – nom, adjectif, verbe, adverbe, types de textes, lecture de l'image).

Les contenus sont toujours centrés sur les éléments communicatifs : la production /expression orale (**les actes de langage /de parole** : demander/donner des informations, exprimer des goûts et préférences, proposer/inviter/accepter/refuser, comparer, exprimer la quantité, décrire) et écrite (rédiger une carte de vœux, une lettre, compléter un CV, rédiger un essai, faire un portrait, une description)

Le **curriculum** national est l'ensemble des processus éducatifs et des expériences d'apprentissage auquel est soumis l'élève durant son parcours scolaire. Le Curriculum contient en même temps les documents qui régissent l'enseignement d'une discipline et reflètent la politique éducative de chaque pays (programmes d'enseignement et apprentissage, la projection et la méthodologie didactique).

De la structure du curriculum national des langues font également partie: **les compétences générales** (ensembles structurés de connaissances et savoirs acquis durant le parcours scolaire); **les valeurs et les attitudes** (qui seront formées pendant cette période); **les compétences spécifiques** corrélées avec les **unités de contenu** et les **actes de parole** nécessaires à la réalisation de la communication.

Le Curriculum national pour chaque cycle d'étude est réalisé en tenant compte de trois éléments :

- le niveau de connaissances/compétence atteint à la fin de la classe antérieure
- la nécessité de réaliser le progrès scolaire (les acquisitions finales doivent compléter et dépasser le niveau antérieur)
- les acquisitions doivent être facilement évaluables / mesurables

La projection curriculaire de chaque classe est basée sur le programme de la classe antérieure est sur le *Cadre européen commun de référence pour l'enseignement et l'apprentissage des langues* publié par le Conseil d'Europe en 1998.

Le parcours formatif de chaque niveau d'étude est focalisé surtout sur le développement des compétences communicatives (à savoir sur la réception et la production des messages oraux

et écrits). Un élément important de tout curriculum sont les descripteurs communs de référence/ de performance.

Les descripteurs des niveaux de référence sont des échelles qui décrivent les niveaux de compétence exigés par les normes, les tests et les examens de langues étrangères. Ils fournissent une grille conceptuelle qui décrit ce que les apprenants sont capables de faire dans des situations différentes d'utilisation de la langue. Les niveaux indiqués par les descripteurs reflètent la progression qui est censée se réaliser au fur et à mesure qu'on avance dans l'apprentissage d'une langue étrangère. Les descripteurs sont globaux, valables pour toutes les langues, et renvoient aux catégories suivantes :

- **les activités communicatives**: ce sont des descripteurs de la «capacité à faire» en ce qui concerne la réception, la production et l'interaction langagières
- **les stratégies**: ce sont des descripteurs des stratégies mises en œuvres dans la réalisation des activités communicatives
- **les compétences** : ce sont des descripteurs qui envisagent les aspects de la compétence linguistique et sociolinguistique

Les descripteurs sont brefs, clairs et transparents, formulés de manière positive (**ils indiquent ce que l'apprenant est capable de faire et non ce qu'il ne sait pas faire**) et autonomes (l'interprétation de chaque descripteur ne dépend pas des autres descripteurs). Ils sont appropriés à la description de la performance des apprenants de tout niveau, ils sont réalistes, objectifs, cohérents du point de vue du contenu et fournissent une banque de critères sur le suivi de l'apprentissage des langues qui sert à l'évaluation objective des résultats.

Les échelles de descripteurs de compétence peuvent être centrées sur :

- **l'utilisateur** – elles définissent ce que l'apprenant est capable de faire
- **l'examineur** – ayant pour fonction de guider la notation (l'évaluation sommative d'une performance donnée)
- **le concepteur** – ayant pour fonction de guider l'élaboration des tests à tous les niveaux

7. Quelles sont les techniques d'évaluation ?

L'évaluation est une composante essentielle de la démarche didactique, étant l'étape finale de l'enseignement des langues. C'est l'élément qui assure la corrélation entre les objectifs poursuivis, les moyens utilisés et les résultats obtenus dans le processus d'apprentissage.

L'évaluation est un processus en quatre étapes :

- l'intention (qui précise le but et la modalité de l'évaluation)
- la détermination de ce qu'on mesure (ramasser, organiser et interpréter les informations qui seront mesurées)
- l'appréciation /le jugement élaboré(e) à partir de l'analyse des informations
- la décision (les mesures qui seront prises après l'évaluation)

Il y a plusieurs **types d'évaluation** présentés dans une série de binômes :

- **l'évaluation du savoir** (l'atteinte des objectifs spécifiques/**évaluation de la capacité** (la mise en œuvre de la compétence – évaluer ce que l'on peut faire ou ce que l'on sait réellement)
- **évaluation continue** (évaluation des travaux, des projets, des activités réalisés pendant le cours – évalués par la note)/**évaluation ponctuelle** (attribution des notes à la suite d'un examen à la fin ou au début d'un cours)
- **évaluation formative** (processus continu qui permet de recueillir des informations sur les points forts et les points faibles de l'apprenant)/**évaluation sommative** (qui contrôle les acquis à la fin du cours et leur attribue une note/une qualification)
- **évaluation directe** (évalue ce que l'élève est en train de faire – à travers une discussion entre le professeur et l'apprenant)/**évaluation indirecte** (un test écrit qui évalue les connaissances)
- **évaluation de la performance** (évaluation de la production orale ou écrite de l'apprenant)/ **évaluation des connaissances** (évaluation des réponses données par l'apprenant à des questions de différents types)
- **évaluation subjective** (faite par le jugement de l'examineur) /**évaluation objective** (en utilisant un test indirect, par exemple un QCM)
- **évaluation holistique** (porte un jugement synthétique global)/**évaluation analytique** (évalue séparément divers aspects des acquis)

- **évaluation mutuelle** (le jugement porté par l'enseignant ou l'examineur)/**auto - évaluation** (le jugement que l'on porte sur sa propre compétence)

Les techniques d'évaluation sont des modalités structurées à l'aide desquelles l'enseignant ou l'examineur oriente la pensée des apprenants et déclenche les réponses données par ceux-ci. Les techniques d'évaluation sont elles aussi :

- **objectives** (offrent un modèle complet de la réponse correcte)
- **subjectives** (réalisent une évaluation globale d'une consigne de la perspective d'un objectif qui ne peut pas être évalué par des items objectifs – par exemple: la capacité d'évoquer, argumenter, décrire).

Les techniques objectives : des items à réponses fermées, items à choix multiple, à choix alternatif (du type *VRAI/FAUX*), d'appariement, de classement

Les techniques subjectives : épreuves à réponse ouverte, l'essai structuré et libre, l'exposé

8. Quelle est la différence entre les méthodes et les moyens d'enseignements ?

Les méthodes d'enseignement sont les modalités utilisées dans le processus d'enseignement pour atteindre les objectifs proposés; leur efficacité dépend des motivations des apprenants, de la nature des ressources humaines et matérielles dont on dispose, de la méthodologie imposée ou suggérée par les lignes directrices de la politique éducative etc.

Il y a une grande variété de méthodes, selon le type d'approche utilisée (communicative, actionnelle, plurilingue etc.) :

- **l'exposition directe à l'utilisation authentique de la langue étrangère** (interaction avec des locuteurs natifs, exercices d'écoute : conversations, dialogues, émissions radio, télévisées, lecture des textes – journaux, magazines, récits, affiches, panneaux publics etc.- l'emploi de CD, logiciels, participation aux forums en ligne)
- **l'exposition directe à des discours oraux et à des textes écrits sélectionnés**
- **la participation directe à une interaction communicative authentique** (échanges scolaires, projets de type *Erasmus+*)
- **la participation à des tâches** conçues et élaborées pour la classe de langue

- **le travail individuel /en groupe/par deux** pendant la classe (observation, activités frontales, questionnaires, interaction professeur-élève, élève-élève)

Les moyens d'enseignement représentent le matériel, l'équipement utilisé par l'enseignant des langues pour créer des situations d'apprentissage de type communicatif, pour assurer la compréhension orale des messages authentiques, pour introduire des notions de culture et civilisation, pour motiver l'apprentissage de la langue étrangère, pour faciliter la découverte des nouveaux contenus, pour créer une atmosphère agréable pendant la classe etc.

Ils sont d'une grande variété et peuvent être conçus par l'enseignant (planches, fiches de travail, dessins, photos, affiches, schémas etc.), par les élèves (jeux, jouets, images, cartes, dessins, dossiers thématiques etc.), fournis par l'école (manuels, recueils de textes, dictionnaires etc.) ou être des moyens techniques utilisés dans le processus d'enseignement: films, cassettes, CD, produits informatiques, magnétoscope, télévision, ordinateur portable etc. C'est dans le même contexte qu'il faut rappeler le terme de support d'enseignement.

Les supports, tout comme les moyens d'enseignement, représentent les ressources qui viennent à l'appui de l'enseignant et de l'apprenant afin de faciliter la transmission et la compréhension des messages et la réalisation des activités et des tâches d'apprentissage. Il y a quand même une distinction à faire entre **moyens** et **supports**. Si par « moyens d'enseignement » on entend plutôt des moyens techniques, matériels, les « supports » se réfèrent non seulement au matériel didactique mais aussi à l'usage des textes, des documents authentiques et de tout élément qui aide à contextualiser la transmission des informations (un *input* audio, vidéo etc.).

Il existe différents **types de supports** :

a. Pour les activités de compréhension orale et compréhension écrite :

- des documents authentiques (tous documents non créés en vue d'enseigner une langue)
- des documents didactiques ou didactisés (qu'on peut trouver dans des méthodes ou des logiciels d'apprentissage)
- enregistrement d'une discussion /un dialogue avec un locuteur natif

b. Pour les activités d'expression orale et expression écrite :

- des documents authentiques
- des documents didactiques ou didactisés

- discussion enregistrée avec un locuteur natif

Les supports dépendent des objectifs, des contenus, des méthodologies utilisés dans le processus d'enseignement. Il y a des supports : d'observation/ découverte pour des activités de systématisation / d'utilisation interactive de la langue / pour les activités de lire, écouter, répéter, traduire, compléter, imiter etc.

9. Au début d'une fiche pédagogique il faut préciser les objectifs. Quel est la différence entre un objectif-cadre et un objectif de référence ou encore un objectif opérationnel ? Comment les formuler pour ne pas les confondre avec les compétences visées ?

Les objectifs d'enseignement et d'apprentissage des langues étrangères sont établis en fonction des besoins des apprenants et de la société. Ils établissent aussi les tâches, les activités, et les opérations que les apprenants doivent effectuer pour satisfaire ces besoins et les compétences ou les stratégies qu'ils doivent construire ou développer pour pouvoir les réaliser.

Les objectifs d'apprentissage, tout comme les méthodes et les moyens d'enseignement sont d'une très grande variété.

Les programmes d'enseignement qui font partie du Curriculum national établissent deux types d'objectifs essentiels: les **objectifs-cadre** (ayant un degré élevé de généralité et complexité) et les **objectifs de référence** (visant la formation des capacités spécifiques et l'acquisition progressive des connaissances).

Les **objectifs-cadre** sont ceux qui visent :

- le développement des compétences générales individuelles de l'apprenant (*savoir-être, savoir-faire* etc.) : développer sa personnalité, son savoir-apprendre
- l'extension et la diversification de la compétence langagière (maîtrise de la composante linguistique de la langue, développer la capacité d'agir dans la langue étrangère)

Les **objectifs de référence** visent :

- une meilleure réalisation de telle ou telle activité langagière (de réception, production, interaction, médiation : lire, écouter, parler, traduire)
- enrichir ou diversifier des stratégies d'accomplissement des tâches : stratégies de communication ou d'apprentissage (réalisation des projets, des simulations globales, des jeux de rôles)

L'**objectif** est le résultat déterminé avec précision que le sujet doit atteindre pendant ou à la fin d'une situation pédagogique ou d'un programme d'études. L'objectif se définit comme le résultat escompté (attendu) par opposition au but qui énonce le résultat recherché. Etablir un objectif revient à décrire un ensemble de comportements (performances) que nous désirons voir l'élève capable de manifester.

Exemple : *L'élève sera capable de rédiger en 30 minutes une histoire amusante au passé – un texte narratif de 25 lignes, en utilisant le passé composé et l'imparfait.*

Objectif général – un énoncé d'intention décrivant en termes de capacités de l'élève l'un des résultats escomptés d'une séquence d'apprentissage

Objectif spécifique, opérationnel – issu de la démultiplication d'un objectif général en autant d'énoncés rendus nécessaires pour que 4 exigences « opérationnelles » soient satisfaites : décrire de façon univoque, claire, le contenu de l'intention pédagogique, décrire une activité de l'élève identifiable par un comportement observable, mentionner les conditions dans lesquelles le comportement doit se manifester, indiquer à quel niveau doit se situer l'activité terminale de l'élève et quels critères serviront à évaluer le résultat.

Objectif d'apprentissage – lorsqu'il est correctement rédigé, il est un comportement précis que l'élève doit manifester à la fin d'une période d'apprentissage donnée.

Un objectif **cognitif** décrit un comportement relevant d'une habileté intellectuelle ou pratique.

Un objectif est dit **affectif** s'il décrit un comportement relevant d'une attitude. Les objectifs affectifs concernent « la modification des intérêts, des attitudes, des valeurs, ainsi que les progrès de jugement et la capacité d'adaptation » (taxonomie de Krathwohl) – accueillir, exprimer, s'engager.

Les objectifs dits **psychomoteurs** relèvent d'habiletés pratiques appliquées à des mouvements du corps, contrôlés et souvent coordonnés (la plupart de ces objectifs sont concentrés dans le programme d'éducation physique).

Pour formuler un objectif spécifique il faut renvoyer toujours à des comportements observables.

Attention ! Pour formuler un objectif spécifique il faut penser à des activités observables ! Les enseignants ont une prédilection marquée pour des verbes ne renvoyant pas toujours à des comportements observables, alors qu'ils devraient donner la priorité à des verbes

tels : écrire, énoncer, nommer, énumérer, étiqueter, dessiner, choisir, décrire, réciter, identifier, opposer, composer, désigner, couper, classer... D'autre part, il est souvent nécessaire au moment de l'évaluation, de rendre la performance encore plus explicite en faisant suivre le verbe d'un indicateur de performance (de réussite).

Exemples : *désigner en cochant, expliquer à l'aide d'exemples, identifier en coloriant, évaluer selon les critères suivants*

Il faudrait bannir les verbes dont les significations sont multiples, imprécises ou abstraites (savoir, connaître, comprendre, apprécier, réfléchir...).

10. En quoi consiste la planification ? Comment la faire soi-même, sans se contenter de copier-coller ce qu'on peut trouver sur les sites de spécialité ?

La planification est un instrument d'utilisation et interprétation personnelle du programme d'enseignement qui assure la réalisation d'une démarche didactique adaptée à la situation concrète de la classe. La **planification annuelle** contient les unités d'enseignement, les contenus enseignés, la répartition des contenus par heures et par semaines et les objectifs de référence. La planification semestrielle établit le contenu thématique développé par chaque unité, les compétences de référence et spécifiques, les activités, les supports utilisés, les formes d'évaluation etc.

Quand on réalise la planification on doit avoir en vue quelques éléments :

- la concordance avec le programme national et le manuel choisi par l'enseignant
- la corrélation des objectifs, des compétences et des contenus avec les activités proposées pour réaliser la démarche didactique
- la réalisation logique de la succession des unités d'enseignement et la présentation détaillée des contenus thématiques pour chaque unité en rapport avec les compétences proposées par le programme
- la répartition correcte du temps nécessaire pour accomplir les compétences spécifiques visées par chaque unité

La planification (la progression) est un outil de gestion du temps et de la classe, représentant l'organisation prévisionnelle, le déroulement séquentiel et le suivi du programme. La progression annuelle est obligatoire et utile pour tout enseignant, c'est le projet prévisionnel d'activités et suppose obligatoirement une lecture attentive des programmes (instructions officielles et documents d'accompagnement).

Les composantes d'une progression (planification) sont :

- les **compétences attendues** en fin de formation (puisées dans le programme ou le référentiel de formation)
- les **méthodes pédagogiques** pour développer les compétences visées
- les **modalités de la différenciation** des parcours des élèves et de la gestion du temps
- les **évaluations**

Le travail de planification de l'enseignant doit respecter les principes suivants : la planification doit se faire à partir des *objectifs* du programme et non à partir d'éléments de contenu ou de chapitres du manuel. Ensuite, il faut prévoir *l'atteinte* de tous les *objectifs* visés pour la classe concernée en tenant compte de la répartition fixée, selon le cas, par le programme ou par la commission scolaire. Même si plusieurs programmes sont organisés selon une structure de cycle, la planification pédagogique doit être *faite sur une base annuelle* et donc procéder à un traitement du programme en conséquence.

Enfin, toute planification (annuelle, intermédiaire et de cours) doit préciser les *éléments* du programme concernés (objectifs et contenus), de même qu'une allocation de *temps*.

La projection didactique

La méthodologie de projection d'une unité d'enseignement consiste dans une succession d'étapes logiquement enchaînées qui présente les contenus à enseignés en vue de la formation des compétences visées.

La projection de l'unité d'enseignement est une étape fondamentale de l'organisation de la démarche didactique. **Le projet didactique par unité** doit contenir quelques éléments obligatoires : Le nom de l'école / la discipline / la classe / le niveau d'étude / le nombre d'heures par semaine / le titre de l'unité d'apprentissage et de chaque leçon/, les ressources (temps, lieu, forme d'organisation de la classe) /les objectifs de référence /les activités d'apprentissage

(acquisition des connaissances, pratique de la langue, feed-back, devoir / les formes d'évaluation.)

Le projet d'une séquence didactique ou d'une leçon doit contenir :

- la date
- la classe
- le nom de l'unité
- le titre et le sujet de la leçon
- le type de leçon (mixte, d'acquisition de connaissances, de révision, d'évaluation etc.)
- la durée
- les compétences spécifiques
- les compétences dérivées
- les valeurs et attitudes
- les ressources didactiques
- les stratégies
- les formes d'activité
- le scénario de la classe, avec une présentation détaillée des activités, le devoir et des formes d'évaluation

La séquence didactique est un élément du projet pédagogique. L'enseignant doit exécuter (se conformer à) un programme. Au début de chaque année scolaire, les enseignants d'une discipline, dans le cadre du conseil d'enseignement, élaborent des projets pédagogiques par niveau. C'est à partir de ces projets pédagogiques que l'enseignant confectionne la séquence didactique d'une classe donnée : on parle de contextualisation des savoirs et de leur transformation en objectifs d'apprentissage. Cette définition de la séquence didactique nécessite une bonne compréhension des notions de programme d'enseignement, de projet pédagogique et de décloisonnement d'apprentissage. La séquence didactique est une étape d'enseignement correspondant à une ou plusieurs objectifs d'apprentissage, de compréhension, de connaissance. Elle peut s'étaler sur quelques heures ou quelques semaines voire quelques mois, en fonction du niveau de l'apprenant, de sa motivation et des conditions matérielles des autres séquences. Dans une perspective générale, **une séquence d'apprentissage** est une *unité* de travail au cours de laquelle, à l'occasion **d'activités diverses**, les élèves doivent **mettre en œuvre** des **compétences assimilées, consolider des acquis antérieurs** non parfaitement stabilisés et **acquérir** de

nouvelles compétences. Des séances d'apprentissage, qui jalonnent la séquence, sont élaborées en vue de favoriser l'acquisition de ces nouvelles compétences. **La séquence didactique** est une **suite ordonnée et finie d'opérations orientées vers des objectifs précis.** C'est aussi une **suite de séances organisées** selon une **progression** qui permet à l'élève une **production finale.** La séquence est **organisée** autour d'un **objectif terminal**, exprimé sous forme de **tâche**, qui spécifie le travail que les élèves auront à réaliser à l'issue de cette **unité.**

Le décloisonnement d'apprentissage consiste à penser une discipline donnée dans sa globalité et non pas en divisant en plusieurs disciplines. Les sous-disciplines se trouvent toutes soumises à un objectif général. Enseigner le français de manière décloisonnée par exemple revient à enseigner l'orthographe, la littérature ou la grammaire non plus séparément mais en tant qu'outils nécessaires à la compréhension de tout texte.

11. Quelles sont les composantes d'un scénario didactique ?

Le scénario d'une activité ou d'une leçon doit comprendre quelques éléments obligatoires :

- l'activité ou la leçon doit couvrir l'équivalent de deux ou trois périodes de cours d'environ de 50 minutes chacune
- elle doit se rattacher à un **objectif-cadre** (ou à quelques objectifs) du programme d'études
- on doit préciser le **public visé**, les **objectifs spécifiques** de l'activité ou de la leçon, le matériel /**supports** nécessaire(s) à l'organisation de la classe
- l'activité ou la leçon doit comporter les **phases suivantes** :
 - ✓ **Mise en situation** (pour déclencher l'activité) – brève description du projet – les objectifs et la durée de la leçon, conditions de réalisation
 - ✓ **Situation d'enseignement/apprentissage:** description du processus pour atteindre les objectifs : description du déroulement de l'activité, modalités de l'activité
 - ✓ **Objectivation:** faire prendre conscience des connaissances acquises et de la façon dont elles l'ont été
 - ✓ **Évaluation formative** (en cours d'apprentissage) et sommative (validation des apprentissages à la fin de l'activité)

- ✓ **Réinvestissement:** application des savoirs acquis à d'autres objets d'apprentissage – transfert

12. Qu'est-ce que c'est qu'une tâche en FLE?

L'approche didactique de type actionnel considère l'usager 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 donnés, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier. Les actes de parole se réalisent en contexte social, ce qui leur donne pleine signification. **On peut parler de « tâche » dans la mesure où l'action est le fait d'un (ou de plusieurs) sujet(s) qui y mobilise(nt) stratégiquement les compétences dont il(s) dispose(nt) en vue de parvenir à un résultat déterminé.**

Les tâches impliquent aussi des *activités langagières* et sollicitent la compétence à communiquer des sujets qui utilisent des stratégies comportant le traitement de *textes oraux et écrits*: réception, production, interaction, médiation. Suivant la stratégie choisie, l'exécution (ou bien /l'évitement / la remise à plus tard /la redéfinition) de la tâche passera ou non par une activité langagière et un traitement de texte : lire une notice ou un mode d'emploi, passer un coup de téléphone, refuser de faire, s'excuser, demander des instructions/informations etc. L'exécution de la tâche peut supposer une négociation verbale avec un copain, l'écriture d'une lettre d'excuse/ de refus etc.

- a. La tâche peut être essentiellement langagière, cas où les stratégies utilisées porteront sur des activités de ce type : lire un texte, faire un commentaire, compléter un exercice à trous, prendre des notes
 - b. Elle peut comporter seulement une composante langagière quand les actions qu'elle suppose ne sont qu'en partie de ce type; par exemple : lire une recette et réaliser un plat
 - c. Il y a aussi des tâches qui ne supposent aucune activité langagière ou bien très peu d'échanges oraux; par exemple : le montage d'une tente par plusieurs personnes peut se faire en silence, l'interaction orale étant liée éventuellement à quelque procédure technique
- Les tâches de communication et d'apprentissage sont elles aussi des tâches à accomplir.

13. Quels sont les niveaux de compétence établis par le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues et à quelles classes correspondent-ils?

Le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (C.E.C.R.L.) propose trois niveaux généraux : A, B, C. Ces trois niveaux présentent chacun, à leur tour, deux sous-niveaux : A 1 et A 2, B 1 et B 2, C 1 et C 2.

A		B		C	
Utilisateur élémentaire		Utilisateur indépendant		Utilisateur expérimenté	
A 1	A 2	B 1	B 2	C 1	C 2
introductif ou découverte	intermédiaire ou de survie	niveau seuil	avancé ou indépendant	autonome	maîtrise

Les premiers deux niveaux (A et B) sont devenus des points de référence pour l'enseignement. Ainsi, on a établi les niveaux comme il suit :

- A 1 – à la fin de la sixième
- A 2 – à la fin de la huitième
- B 1 – à la fin de la dixième
- B 2 – à la fin de la terminale

Le programme pour le baccalauréat précise que les items sont réalisés en tenant compte des niveaux de compétence établis par le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues. De cette manière, les items pour la première langue étrangère correspondent au niveau B 2, pour la deuxième au niveau B 1 et pour la troisième au niveau A 2.

Pour chaque niveau les auteurs du Cadre ont rédigé des descripteurs :

Utilisateur élémentaire :

A1 :

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

A2 :

Peut comprendre des phrases isolées et des expressions fréquemment utilisées en relation avec des domaines immédiats de priorité (des informations personnelles sur des achats, le travail, l'environnement familial). Peut communiquer dans une situation courante simple ne comportant qu'un échange d'informations simple et direct et sur des activités et des sujets familiers. Peut décrire avec des moyens simples une personne, un lieu, un objet, sa propre formation, son environnement et évoquer une question qui le/la concerne.

Utilisateur indépendant :

B1 :

Peut comprendre les points essentiels quand un langage clair et standard est utilisé et s'il s'agit des choses familières dans le travail, à l'école, dans les loisirs etc. Peut se débrouiller dans la plupart des situations linguistiques rencontrées en voyage dans le pays de la langue cible. Peut produire un discours simple et cohérent sur des sujets familiers et dans ses domaines d'intérêt. Peut raconter un événement, une expérience ou un rêve, décrire un espoir ou un but et donner de brèves raisons ou explications pour un projet ou une idée.

B2 :

Peut comprendre le contenu essentiel de sujets concrets ou abstraits dans un texte complexe, comprend une discussion spécialisée dans son domaine professionnel. Peut communiquer avec un degré de spontanéité et d'aisance tel qu'une conversation avec un locuteur natif ne comporte de

tension ni pour l'un, ni pour l'autre. Peut s'exprimer de façon claire et détaillée sur une grande gamme de sujets, émettre un avis sur un problème et donner les avantages et les inconvénients de différentes possibilités.

14. Quelle est la classification des items?

I. Items objectifs (à réponse fermée) – une réponse à choisir

1. **Questions à choix multiple (QCM)** – le choix d'une seule réponse correcte dans une liste de réponses possibles
2. **Items à choix alternatif (simple)** – réponse du type *OUI/NON*; *VRAI/FAUX*; *ACCORD/DÉSACCORD*
3. **Exercices d'appariement** (d'association) – association entre des éléments écrits sur deux colonnes ; exercices comportant des éléments à appairer, ordonner, classer

II. Items semi-objectifs

1. **Items à réponse courte** : la question, l'exercice, le questionnaire à réponse ouverte et courte (QROC) – question directe qui sollicite une réponse courte (expression, mot, nombre, symbole)
2. **Items du type complètement de phrase** (texte lacunaire ou exercice « à trous », item de closure) – on présente à l'apprenant un énoncé dans lequel on a omis un ou plusieurs mots importants et on lui demande de trouver les mots et de les écrire. Si le texte est constitué de propositions plutôt brèves et sans structure complexe, on parle de texte, de phrase ou de message à compléter. Si la structure du texte est conçue systématiquement et qu'on demande à l'apprenant de trouver les mots qui ont été supprimés, on désigne une telle épreuve comme étant le complètement d'un texte lacunaire (item de closure).

III. Items subjectifs (items à réponse ouverte) – une réponse à produire

1. **Items à réponse construite courte** (peu élaborée) – on demande à l'apprenant de n'exprimer qu'une seule idée importante en quelques phrases : une définition, une explication, une relation, etc. L'enseignant fixe des critères très précis au regard du contenu, de la réponse, de sa longueur, de ses parties, etc.

- a. **item à réponse unique** – la question est conçue de telle sorte que l'étudiant n'ait qu'une seule réponse à fournir
 - b. **item à réponse multiple** – pour une même question l'apprenant doit fournir deux ou plusieurs réponses différentes
2. **Items à réponse construite élaborée** (développée) – L'apprenant doit lire un énoncé dans lequel on lui présente une tâche à accomplir ou un problème à résoudre. Il doit structurer sa réponse selon ses habiletés / compétences ; écrire sa réponse en ses propres mots, son style et son écriture.

a. item du type *problème à résoudre*

b. l'essai

15. Je ne connais pas les exercices de substitution, de jonction, d'expansion / réduction, etc. Pourriez-vous m'aider?

On appelle **exercice structural**, un exercice *ayant pour but de faire acquérir la maîtrise d'une structure linguistique par la manipulation systématique de cette structure dans une série de phrases construites sur un modèle posé au début de l'exercice.*

Voici quelques **exercices structuraux**, parmi les plus utilisés:

A. Exercices de répétition: Le professeur demande aux élèves d'écouter puis de répéter après lui une série de phrases contenant l'opposition des structures à enseigner.

- a. *Le cahier est ici.*
Les cahiers sont sur la table.
- b. *Je finis l'exercice.*
J'ai fini l'exercice.

B. Exercices de substitution: Le professeur présente la phrase initiale dont l'un des termes devient l'objet de la substitution. La mise en place des mots ou des groupes de mots fournis sera opérée par l'étudiant suivant le modèle indiqué :

- a. *Il arrive demain (après-midi).*
- b. *Il arrive après-midi. (lundi).*
- c. *Il arrive lundi (dans deux jours).*

C. Exercices de transformation: Les élèves entendent une série de phrases et y opèrent un changement grammatical en respectant la consigne donnée.

- a. *Je demande s'il est venu. J'ai demandé s'il était venu. (concordance des temps)*
- b. *Aimez-vous la lecture ? Il me demande si j'aime la lecture. (transposition du style direct au style indirect)*

D. Exercices de jonction: deux phrases sont reliées (jointes) à l'aide d'une préposition, d'un pronom relatif etc.:

- a. *Il est parti. Il reviendra.
Il est parti mais il reviendra.*
- b. *Tu vois cet enfant. Il s'appelle Louis.
L'enfant que tu vois s'appelle Louis.*

E. Exercices d'enrichissement (d'expansion) ou de réduction: La phrase de base s'allonge ou se réduit :

- a. *Il est arrivé hier.*
- b. *Mon ami Pierre est arrivé hier soir avant le dîner.*

F. Exercices d'appariement et de classement: Les apprenants doivent mettre en correspondance les éléments de deux colonnes (éléments de grammaire, synonymes, antonymes etc.). Les élèves relient par une flèche les deux colonnes :

Associez le contenu de la colonne de gauche au contenu de celle de droite.

- | | |
|--------------------------------|--------------|
| <input type="radio"/> Je ... | ... chantons |
| <input type="radio"/> Nous ... | ... chantez |
| <input type="radio"/> Vous ... | ... chante |

G. Exercices lacunaires: Les apprenants doivent trouver les mots omis dans un exercice. On parle aussi de *textes à trous*.

Complétez les phrases suivantes avec du, de l', de la :

Chaque matin je mange ... pain, ... beurre, ... confiture. Je bois ... eau.

H. Exercices de closure: une variante plus élaborée de l'exercice lacunaire. La structure du texte est conçue systématiquement et on demande à l'apprenant de trouver les mots qui ont été supprimés :

Pour ... (1) ... la semaine de la nutrition, nous avons ... (2) ... une dégustation de fruits. Quelle belle journée! Chaque ... (3) ... avait apporté un fruit de son ... (4) Il y avait une ... (5) ... de pommes, d'oranges, de pêches, de poires, etc. Nous avons hâte de les ... (6) ... ! Les parents de Carlo ont un ... (7) ... qui s'appelle "Les délices d'Italie". Ils nous ont ... (8) ... des fruits plus rares. Merci Madame, ... (9) ... Monsieur! J'ai bien ... (10) ... les figues, les dattes, les abricots. Jamais je n'avais ... (11) ... d'avocat. Les ... (12) ... d'ananas étaient très juteuses. Ah! Mes amis, comme c'était ... (13)

Corrigé : (1) – terminer, (2) – fait, (3) – élève, (4) – choix, (5) – montagne, (6) – goûter, (7) – magasin, (8) – envoyé, (9) – merci, (10) – aimé, (11) – vu, (12) – tranches, (13) – bon.

I. Questions à choix multiple (QCM): Les apprenants doivent choisir une seule réponse correcte dans une liste de réponses possibles.

Hier, pendant que tu ..., je suis allé faire les courses.

- a. *travailles*
- b. *travillais*
- c. *as travaillé*

J. Questions à réponse ouverte et courte (QROC): Désigne une question à laquelle il faut répondre en quelques mots.

- a. *Quand pars-tu en excursion?
Je pars demain.*
- b. *Quelles sont les couleurs du drapeau français?
Il est rouge, blanc et bleu.*

K. Jeux de rôle, avec et sans canevas. Le jeu de rôle doit viser le réinvestissement des acquis (grammaticaux, lexicaux, socioculturels). La pratique des jeux de rôles doit s'organiser autour d'actes de parole (féliciter, blâmer, encourager, promettre, refuser, inviter etc.)

BIBLIOGRAPHIE

- Conseil de l'Europe, Conseil de la coopération culturelle, Division des langues vivantes, Strasbourg – *Cadre européen commun de référence pour les langues. Apprendre, Enseigner, Evaluer*, Didier, 2001.
- Andre Gosse, Maurice Grevisse, *Nouvelle grammaire française*, Duculot Louvain, 1994.
- Maurice Grevisse, *Exercices de grammaire française*, De Boeck, 1995.
- Yves Florenne (Editeur scientifique), Charles Baudelaire (Auteur), *Le spleen de Paris : petits poèmes en prose*, C.C.F. Iași, 1998.
- José Noijons, Jana Bérešová, Gilles Breton et Gábor Szabó (l'équipe RelEx) – *Relier les examens de langues au Cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer (CECR). Les points essentiels du Manuel*, Centre européen pour les langues vivantes – Graz, Editions du Conseil de l'Europe.
- Ministerul Educației, Consiliul Național pentru Curriculum, Curriculum național – *Programe școlare, Aria curriculară Limbă și comunicare*, București, 2001.
- Ministerul Educației Naționale, *Ghid de evaluare pentru Limba franceză*, București, 1999.
- Alliance française de Paris – Aude Chauvet, Isabelle Normand, Sophie Erlich – *Référentiel des contenus d'apprentissage du FLE en rapport avec les six niveaux du CECRL*, Conseil de l'Europe, Paris, 2004.
- Ministerul Educației și Cercetării, Consiliul Național pentru Curriculum – *Ghid metodologic pentru aplicarea programelor școlare de limba franceză (clasele III-VIII)*, București, 2001.
- Dominique Morissette, *La conception des items et de l'examen*, 1996.

SITOGRAFIE

- *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer* (www.coe.int/lang-CECR)
- <http://www.christianpuren.com>
- http://75.82.149.74:10006/wikipedia_fr_all_11_2013/A/html/P/e/t/i/Petits_Po%C3%A8mes_en_prose.html
- <http://fra.1september.ru/article.php?ID=201001109>
- <http://www.espacefrancais.com/charles-baudelaire-le-spleen-de-paris/>
- <http://baudelaire.litteratura.com/>
- http://lettres.unifr.ch/fileadmin/Documentation/Centres/CERF/Documents/ARTICLES/Jeanneret_2010.pdf
- http://sedll.org/es/admin/uploads/congresos/15/act/144/Garcia_Pradas_Ramon.pdf
- http://www.normalesup.org/~desbois/FLE_stylistique.pdf
- <http://lettres.ac-creteil.fr/spip.php?article74>
- http://durgatneogi.s3.amazonaws.com/Geetanjali/1291881808Memoire_Final.pdf
- http://durgatneogi.s3.amazonaws.com/Geetanjali/1291881808Memoire_Final.pdf
- <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/55969/000858946.pdf?sequence=1>
- https://www2.espe.u-bourgogne.fr/doc/memoire/mem2005/05_04STA00268.pdf