



LE MESSAGE

No. 12 - 2014

REVUE DE L'ASSOCIATION ROUMAINE DES PROFESSEURS DE FRANÇAIS – MEMBRE FIPF

Quatre Présidentes des Associations des Professeurs de Français réunies à Bruxelles



Irina Cosovanu

Présidente de l'Association Roumaine des Professeurs de Français



Au mois d'août 2013 j'eus l'agréable surprise d'être invitée à Bruxelles par Mme Christiane Buisseret, la Présidente de L'Association Belge des Professeurs de Français.

Cette visite fut aussi pour moi l'excellente occasion de rencontrer trois autres présidentes d'Associations : Mme Tatjana Sotra-Katunart, Présidente de l'Association serbe, Mme Jacqueline Oven, Présidente de l'Association Slovène et Mme Mirjana Frannic Présidente de l'Association croate.

Entourées de l'équipe merveilleuse de l'ABPF les quatre journées ont été riches et chargées : rencontres importantes au siège de la Fédération Wallonie Bruxelles, à l'Alliance Française Bruxelles-Europe, visite du Musée des Archives et de la Littérature belges.

La participation au 20^e anniversaire du stage FLE à Louvain la Neuve ce fut encore pour moi l'occasion de connaître deux personnes remarquables : Luc Collès, l'initiateur et le directeur du stage de didactique FLE et Geneviève Geron, coordinatrice scientifique du stage.

Le lendemain de cet anniversaire j'eus le plaisir de découvrir *la fureur de lire* de Christiane Buisseret dans son atelier d'animation : plaisir de partager, joie accompagnée de professionnalisme, rigueur scientifique, ce sont les mots par lesquels je pourrais définir cet atelier.

Et la visite continua par une rencontre ardente dans la cité ardente de Liège, il s'agit bien de la rencontre avec le Professeur Jean-Marie Klinkenberg qui eut la gentillesse de nous faire découvrir les charmes de Liège où en 2016 plus de 1 500 professeurs de français venus du monde entier seront réunis par l'amour pour le français et par le dévouement pour leur profession.

Débats intéressants, questionnements autour du rayonnement du français parsemés de repas conviviaux, de découvertes culturelles, telle fut l'atmosphère qui régna ces quelques jours à Bruxelles.

Je remercie la Présidente de l'ABPF, Mme Christiane Buisseret et les membres de sa merveilleuse équipe pour cette superbe et inoubliable incursion dans l'hospitalité belge.



Le Conseil Général ARPF

12-13 avril 2014, Iași



Pendant leur rencontre, les membres du Conseil Général ARPF ont discuté sur :

1. Le rapport d'activité et financier de l'ARPF

La situation financière comptable de l'ARPF est à jour. On remercie Bianca Bentoiu et Cristina Grigore pour leurs efforts à ce sujet ! Le pas suivant vise le dépôt du statut ARPF au Tribunal Bucarest.

2. La situation des cotisations des filiales (trésorier : Nicoleta Idricianu Manolea)

3. La validation des élections de la Filiale Mureș – félicitations à cette filiale !

4. La présentation de ce premier numéro électronique de la revue Messenger par Mihai MURARIU (filiale Bucarest). On a établi le comité de lecture suivant : Raluca Martinescu, Simona Nenov, Maria Pașca , Dorina Popi. Les articles seront envoyés à l'adresse électronique messenger.arpf@gmail.com avant d'être publiés.

5. Le problème des cartes d'adhérents uniques FIPF, pour qu'elles soient reconnues par la communauté internationale. Le président de la FIPF, M. Jean Pierre Cuq trouve que cela est une bonne idée (pour l'instant, la Fédération n'a pas de cartes d'adhérents.)

6. Maria Pașca propose qu'il y ait un nouveau projet de mentorat (initié par les professeurs retraités) pour les professeurs débutants, dans chaque filiale où cela est possible.

7. Cristina Durău propose que sur le blogue ARPF il y ait des liens vers les blogues des filiales, là où cela existe. Maria Pașca propose que ces liens soient visibles aussi sur la carte des filiales, pour cliquer dessus.

8. La remise des prix/diplômes pour le concours BELGIQUE ROMANE.

On salue la naissance d'une nouvelle filiale- celle de Caraș-Severin. Félicitations et bienvenue dans la grande famille ARPF!



Partager pour s'enrichir

Vième édition
Iași 12-13 avril 2014

Session Internationale de conférences sur la didactique du FLE

organisée par l'Inspection Scolaire Départementale de Iași et l'Association Roumaine des Professeurs de Français
avec le soutien de l'Institut Français et de la Délégation Wallonie-Bruxelles à Bucarest

Programme

12 avril 2014

9.00 10.30 Ouverture de la session allocutions

Irina COSOVANU, Présidente, l'Association Roumaine des Professeurs de Français

Camelia GAVRILĂ, Inspectrice Scolaire Générale pour le département de Iași

Sabina MANEA, Inspectrice de français pour le département de Iași

Jean Pierre CUQ, Professeur des universités à l'Université de Nice, Président de la Fédération Internationale des Professeurs de Français (FIPF), France

Jacques BORTUZZO, Attaché de coopération éducative, Ambassade de France en Roumanie

Benoît RUTTEN, Délégué Wallonie-Bruxelles à Bucarest

Christiane BUISSERET, Présidente de l'Association Belge des Professeurs de Français, Belgique

Doina SPIRĂ, Universités « Al. I. Cuza » Iași, Roumanie et Paris-Sorbonne, France

Présidente de la Commission pour l'Europe Centrale et Orientale CECO, FIPF

10.30 11.30 Jean Pierre CUQ, Professeur des universités à l'Université de Nice, Président de la Fédération Internationale des Professeurs de Français (FIPF), France

Temps, espace et savoir en didactique du français langue étrangère (conférence plénière)

11.30 12.00 Pause-café

12.00 13.30 Luc COLLAS, Professeur émérite à l'Université Catholique Louvain la Neuve, Belgique

Le Panorama des méthodologies en didactique de l'interculturel y compris les questions d'évaluation (conférence plénière)

Didactique de la littérature et diversité culturelle (conférence plénière)

13.30 14.30 Déjeuner

14.30 15.30 Doina SPIRĂ, Universités "Al. I. Cuza" Iași, Roumanie et Paris-Sorbonne, France Présidente de la Commission pour l'Europe Centrale et Orientale CECO, FIPF

Intercompréhension et médiation: instruments, démarches, stratégies. (conférence plénière)

15.30 17.00 **Christiane BUISSERET**, Présidente de l'Association Belge des Professeurs de Français, Belgique

Le français vit : son orthographe aussi ! (conférence plénière)

Tous LIÈGE en 2016 ! Petite approche du Congrès mondial des professeurs de français du 14 au 21 juillet 2016 (présentation plénière)

19.00 Spectacle au Théâtre National de Iași (<http://www.teatrulnationaliasi.ro/>)

13 avril 2014

9.00-10.00 **Claire BOURGUIGNON**, Professeur des universités à l'UFM Haute Normandie, Université de Rouen, France

Valider la compétence en langue : du contrôle à l'évaluation (conférence plénière)

10.00 Conseil Général de L'Association Roumaine des Professeurs de Français

Salle des professeurs, Collège "Costache Negruzzi"

10.00 11.00 3 ateliers simultanés :

A : Christiane BUISSERET, Présidente de l'Association Belge des Professeurs de Français, Belgique
La fureur de lire, une rampe de lancement pour découvrir la littérature belge francophone contemporaine, dans des textes courts (atelier)

B : Daniel NOUL, Professeur, membre du Bureau de l'Association Belge des Professeurs de Français, Belgique

Les sciences en français: pouvons-nous aider nos élèves? (atelier)

C : Emmanuel SAMSON, Expert technique international, Ambassade de France en Roumanie
Communiquer, publier et échanger sur VIZAMonde (atelier)

11-11.30 Pause-café

11.30 - 12.30 **Simona MODREANU**, Professeur des universités, Responsable de la chaire de français à l'Université « Al. I. Cuza », Iasi

La langue comme différence: une identité (conférence plénière)

Pendant la session, la librairie Kyralina présente un choix de livres en français.

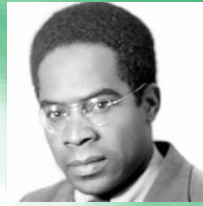




Pour plus de détails : <http://www.bzi.ro/timp-de-doua-zile-iasul-a-devenit-capitala-franconfonie-428648>
 Photo: <http://www.bzi.ro/link-361817#>
<http://jurnalul.ro/stiri/observator/iasi-capitala-franconfonie-ambasada-frantei-la-bucuresti-sustine-un-eveniment-unic-in-romania-665779.html>



Aimé Césaire:



Le multiple « vert »

Maria TRONEA

L'œuvre d'Aimé Césaire (1913-2008), le plus illustre écrivain de Martinique, le père de la « négritude », mais aussi l'amoureux de la langue française (la seule dans laquelle il crée), est marquée par le symbolisme de l'arbre. L'éloge de la « négritude » dans le *Cahier d'un retour au pays natal* (1939) s'allie avec l'éloge du tellurique, de l'humain jumelé avec la nature, de l'homme-arbre : « ma négritude n'est pas une taie d'eau morte sur l'œil/mort de la terre/ma négritude n'est ni une tour ni une cathédrale//elle plonge dans la chair rouge du sol/elle plonge dans la chair ardente du ciel/elle troue l'accablement opaque de sa droite patience.//Eia pour le Kaïlcédrat royal ! »

La magie du « vert » est présente aussi dans le recueil de poèmes *Les Armes miraculeuses* (1946). L'image de l'homme-plante y apparaît dans « Les pur-sang » : « je pousse, comme une plante/sans remords et sans gauchissement/vers les heures dénouées du jour/pur et sûr comme une plante/sans crucifiement/vers les heures dénouées du soir//La fin !/Mes pieds vont le vermineux cheminement/plante/mes membres ligneux conduisent d'étranges sèves/plante plante (...). » Le symbolisme végétal se retrouve dans « Survie » : « Je t'évoque/bananier pathétique agitant mon cœur nu/dans le jour primordial/(...)/et les racines de la montagne/levant la race royale des bananiers de l'espérance/fleuriront par les sentiers de la chair. »

Dans le poème qui donne le titre du recueil, « Les armes miraculeuses », le symbolisme végétal coexiste avec une métaphore récurrente chez Césaire, « le sang » : « Le grand coup de machette du plaisir rouge en plein/front il y avait du sang et cet arbre qui s'appelle/flamboyant et qui ne mérite jamais ce nom-là (...). »

Un autre métonyme végétal du moi lyrique est « le jaillissant palmier » du poème « Le grand midi » : « Je suis la colonne du matin terrassé/Je suis la flamme juste de l'écorce brûlée ;/dans le bocage de mes cinq doigts toute la forêt debout/rougit, oui,rougit au-dessus des abîmes (...). » La chaîne des métaphores de la combustion connote la dynamique de l'éros : « Mon amour sans pourquoi fait une roue de serpent tiède/mon amour sans pourquoi fait un tour de soleil blanc/mon amour aux entrailles de temps dans une désolation brusque/de sauge et de glaucome gratte sabot inquiet le bombax/de la savane sourde. » Le moi lyrique se métamorphose en « forêt ardente » et « la rose » de son pouls « catapulte » le *Grand Midi*.

L'éros végétalisé apparaît de même dans le cycle *Soleil coup coupé* (1948), titre à valeur intertextuelle, la métaphore étant empruntée à Apollinaire. Un exemple illustratif est le poème « Chevelure », qui renvoie vers Baudelaire : « crinière paquet de lianes espoir fort des naufragés/dors doucement au tronc méticuleux de mon étreinte ma/femme/ma citadelle. » Sous le signe de l'éros se place aussi le poème « Samba », du même cycle, qui sera inclus dans le volume *Cadastre* (1961) : « Tout ce qui danse s'est agglutiné pour former tes seins/toutes les cloches d'hibiscus toutes les huîtres perlières. »

La tendance de l'agglutination *homme/nature* est une constante de l'écriture d'Aimé Césaire, de même que la technique d'insertion qui abolit les frontières *concret/abstrait, terrestre/céleste, terrestre/aquatique*. Le poème « À l'Afrique », du volume *Cadastre*, est l'un des exemples illustratifs à ce propos : « pour que ma vague se dévore en sa vague et nous ramène/sur le sable en noyés en chair de goyaves déchirées en une/main d'épuration en belles algues en graine volante en bulle/en souvenance en arbre précatoire. » L'identification du moi lyrique avec les fabuleux arbres exotiques de l'espace d'origine se constitue en marque stylistique. Dans le cycle *Corps perdu*, inclus dans le même volume, le poème « De forlonge » en témoigne : « les arbres sont des explosions dont la dernière étincelle/vient écumer sur mes mains qui tremblent un peu/désormais je porte en moi/la gaine arrachée d'un long palmier (...). » Parmi les arbres évoqués figure aussi « le baobab » : « Innocent qui

va là/oublie de te rappeler/que le baobab est notre arbre/qu'il mal agite des bras si nains/qu'on le dirait un géant imbécile. » (« Chevelure ») Dans la pièce *La Tragédie du roi Christophe* (1963), inspirée par l'histoire de l'indépendance en Haïti, Madame Christophe, effrayée par la démesure des projets de son mari, ancien esclave cuisinier devenu roi, compare celui-ci avec un figuier envahissant : « Parfois je me demande si tu n'es pas plutôt/à force de tout entreprendre/de tout régler/le gros figuier qui prend toute la végétation alentour/et l'étouffe ! »

La stylistique végétale de l'imaginaire césairien d'Aimé Césaire se fonde sur une large palette figurative, en commençant avec l'épithète : « la fleur fructifiante », « bec étourdi d'hibiscus », « traînantes algues », « prodigieux cactus », « étranges sèves », « savantes herbes », « fleurs vampires », « feu manguier », « l'élan épineux des belladones », « balisier sonnants », « bananier pathétique », « pétales sonores », « figuiers étrangleurs », « jour feuillu », « d'immenses cocotiers catastrophiques », « matin fruité », « plantes cannibales », « plantes incendiaires », « orgues végétales », « vent épineux » etc.

Nombreuses sont chez Césaire les comparaisons, comme le montrent ces exemples extraits du volume *Les Armes miraculeuses*. Elles marquent souvent la réification végétale de l'abstrait : « Son sommeil pelait comme un goyavier d'août. » Les phénomènes atmosphériques se végétalisent eux aussi : « En ma main noire et rouge s'époumone une aurore de sureau blanc. » L'éros est « vert » aussi : « Nous sommes au moment où la princesse lassée essuie sur ses lèvres une absence de baisers comme une pensée de fruit âcre. » L'espoir dans l'avenir porte de même l'empreinte du végétal : « il y aura encore des yeux comme des tournesols ou de grands sojas amoureux bandés d'oiseaux. » Le temps lui-même se fane : « Et maintenant le passé se feuille vivant/le passé se haillonne comme une feuille de bananier. »

Les métaphores sont insolites, comme chez Rimbaud, régies par « la fantaisie dictatoriale ». L'influence des surréalistes s'y fait sentir. Le terrestre, le céleste, le marin, le temporel s'interpénètrent souvent sous l'aura du « vert », qui est privilégié, tout comme chez Lorca : « une paix de flammes vertes », « lumière verdie », « l'épaisse nuit verte de la forêt ».

L'humain se végétalise, comme dans l'émouvant portrait de la mère, esquissé par LE REBELLE du poème-tragédie *Et les chiens se taisaient*, inclus dans le volume *Les Armes miraculeuses* : « Mère très usée, mère sans feuille tu es un flamboyant et il ne porte plus que de gousses. Tu es un calebassier (...) ». Le végétal s'humanise : « le sémaphore anéanti/sonne aux amygdales du cocotier » ; « 36 flûtes n'insensibilisent point les mains d'arbre à pain » (« Les pur-sang ») ; « l'arbre blanc à secourables mains ». Et il en souffre les conséquences : « le ciel a demandé au frangipanier ses empreintes digitales. »

La contiguïté *ciel/terre* génère des métaphores végétales insolites : « touffes d'étoiles », « les hautes branches du soleil », « prairies sidérales », « branches du soleil végétal », « ramifications du soleil », « les halliers du ciel », « les aréquiers qui sont de nonchalants soleils jamais couchés » etc. Les phénomènes atmosphériques se végétalisent eux aussi : « le vent qui n'est plus qu'une gaule à cueillir », « épis de la pluie », « les jardins de l'arc-en-ciel planté de caroubiers » etc. La contiguïté *aquatique/végétal* n'y manque pas : « fenaisons marines », « fontaine irrésistible, ombelle », « un mât de caravelle oubliée flambe amandier de naufrage », « l'inaispement de geyser de l'arbre de silence », « je nage parmi les glaïeuls » etc.

Habité par le souffle végétal de son pays d'origine, par les odeurs et les saveurs de sa prime enfance (« moi sur une route, enfant, mâchant/une racine de canne à sucre »), Aimé Césaire fait revivre dans son œuvre cet Eden inoubliable. Son écriture, qui se place dans le sillage de Lautréamont, Rimbaud, Claudel, Breton, se caractérise pourtant par une profonde originalité, le réseau stylistique dominé par le végétal en faisant la preuve.



Qui et quels nous sommes ? Admirable question !

***A force de regarder les arbres je suis devenu un arbre
et mes longs pieds d'arbre on creusait dans le sol de
larges sacs à venin de hautes villes d'ossements
à force de penser au Congo
je suis devenu un Congo bruissant de forêts et de
fleuves
où le fouet claque comme un grand étendard
l'étendard du prophète
où l'eau fait
likouala-likouala
où l'éclair de la colère lance sa hache verdâtre et force
les sangliers de la putréfaction dans la belle orée
violente des narines***

(Aimé Césaire, *Cahier d'un retour au pays natal*)

LES SUPPORTS VIDÉO EN CLASSE DE FRANÇAIS LANGUE ÉTRANGÈRE

Prof. Raluca Martinescu

Colegiul Național Bănățean Timișoara

La méthode *Reflets*, que nous utilisons au lycée, offre un support dynamique pour les classes de français, tout en mettant l'accent sur les côtés pratiques de la vie quotidienne et professionnelle, dans un souci de l'authenticité des aspects socioculturels, des personnages, des situations de communication.

Le feuilleton, genre télévisuel universellement connu et regardé, avec son côté accrocheur et plein d'humour, donne à *Reflets* son caractère unique pour stimuler l'intérêt de l'étudiant et lui donner envie de continuer plus avant dans l'apprentissage. La vidéo permet une compréhension globale grâce à des informations visuelles immédiatement accessibles et permet de faire la part du non-verbal dans la communication.

En classe, nous utilisons la méthode *Reflets 1* comme manuel pour les classes de 9-ème / 10-ème et *Reflets 2* pour les élèves de 11-ème et de terminale.

Nous avons choisi comme exemple une démarche d'exploitation d'un épisode de feuilleton, qui privilégie le développement de la compétence de compréhension orale à travers les activités proposées.

Public cible : Apprenants de niveau A2, 9-ème classe

Durée de l'activité : 50 minutes

Sujet : L'épisode « *Le stage de vente* » - méthode *Reflets 1*

Compétences générales : - Développer des attitudes d'écoute ;

- Développer l'expression personnelle des élèves, leur capacité productive.

Objectifs communicatifs : -Énoncer des vérités générales

-S'orienter dans la ville

-Accorder ou refuser une autorisation

Objectifs linguistiques : - **Lexique :** les champs lexicaux des mots « stage » et « vente »

- **Grammaire :** « il faut/il ne faut pas »/ «on doit/on ne doit pas » + infinitif

-**Socioculturel :** la formation continue des personnels

Support : L'épisode « *Le stage de vente* » - le DVD et le CD audio – *Reflets 1*

Déroulement de l'activité

1) Activité avant le premier visionnement et sans voir les photos de l'épisode.

À partir du titre de l'épisode, « *Le stage de vente* », le professeur dresse au tableau avec les élèves, dans une activité de **remue-méninge**, le champ lexical du mot « stage » et celui du mot « vente ». C'est l'occasion de mobiliser du lexique déjà connu, que les élèves vont entendre dans l'épisode ou dont ils auront besoin pour les activités de production orale qui suivent : *suivre un stage, méthode, spécialiste, jeu de rôle, règles, faire une démonstration, vendeur, vendeuse, produit, boutiques*. C'est aussi l'occasion d'introduire des mots nouveaux : *le démarchage, lever le doigt*.

Dans un deuxième temps, on va demander aux élèves de répondre, en s'aidant du lexique ci-dessus, aux questions suivantes : - *Quelles sont les qualités d'un bon vendeur ?* / - *Comment il doit être ?* / - *Qu'est-ce qu'il doit faire ?*

Finalement, on peut passer à l'interprétation des photos du manuel. - *Où sont Julie et Pascal dans les deux premières images ?* / *Que fait Pascal ?* / *Où est Julie dans les images 3 et 4 ?* (dans la rue et elle demande son chemin) *Comment elle peut aborder la dame et demander une direction ?* / *Où sont les personnages dans les images suivantes ?* / *Que fait le jeune-homme de l'image 6 ? Pourquoi ?* On précise que le but de ces questions est d'orienter la découverte de la situation pour faciliter la compréhension.

2) Activité pendant le premier visionnement. *Dites si c'est vrai ou faux et rétablissez la vérité :* - Le stage forme des spécialistes du commerce en ligne.

- Julie trouve que le stage de vente est intéressant.
- Pascal propose à Julie d'appeler tout de suite pour s'inscrire au stage.
- La rue Collette est la deuxième à gauche après le feu rouge.
- Le formateur est un jeune-homme brun.
- A un stage de formation pour adultes, il ne faut pas lever le doigt pour répondre.
- Julie et Pilar se portent volontaires pour le jeu de rôle.

3) Activité pendant le deuxième visionnement. Les élèves sont prêts à répondre aux questions suivantes : - *Quelle est la durée du stage de vente ?*

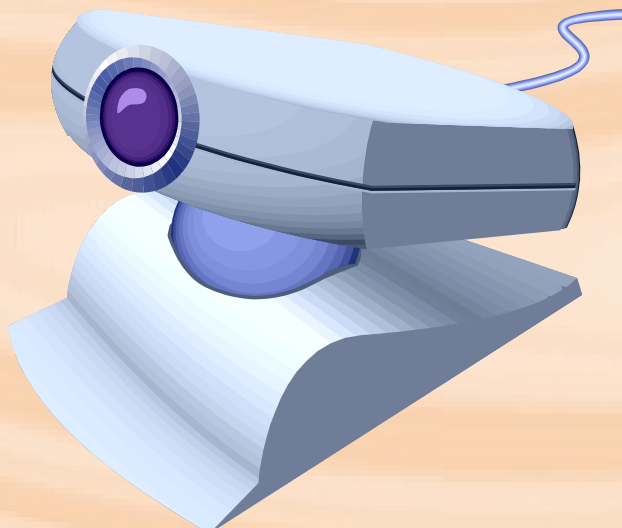
- *Par quelle expression Julie montre son intérêt pour ce stage ?*
- *Où va Pascal ?*
- *A quelle adresse va se dérouler le stage de vente ?*
- *Pourquoi Julie veut suivre cette formation ?*
- *Qu'est-ce que les amis artistes de Julie créent ?*

4) Activité pendant le troisième visionnement. Les élèves vont repérer les « règles d'or de la vente ».

5) Lecture du texte de l'épisode par rôles / On fait écouter aux élèves l'enregistrement audio de l'épisode qu'on arrête de temps en temps, en leur demandant de lire la réplique qui suit.

6) L'exercice 5/pag.96 : *Trouvez dans les dialogues des énoncés correspondant aux actes de parole suivants.*

L'exercice 3/96 : *Résumez chacun des événements importants de cet épisode en une phrase.* Réponse libre. Les élèves possèdent désormais assez de matériel linguistique pour s'essayer à cet exercice (qu'on prend pour un exercice de compréhension, pas de rédaction).



HAÏTI

Jacques Roumain et le combat contre la sécheresse

L'un des écrivains représentatifs de l'espace haïtien est Jacques Roumain (1907-1944) dont le roman le plus connu est *Gouverneurs de la rosée* (1944), titre poétique, inspiré par le paysan chargé de la distribution de l'eau. Le syntagme créole «gouvène rouze» est adapté au français, procédé qui illustre le choix de l'auteur d'écrire en français, mais aussi le désir de valoriser sa langue d'origine.

Dans le roman de Jacques Roumain, le végétal est marqué par la dégradation due à la sécheresse entraînée par le déboisement:

(...) Mais la terre est comme une bonne femme, à force de la maltraiter, elle se révolte: j'ai vu que vous avez déboisé les mornes. La terre est toute nue et sans protection. Ce sont les racines qui font amitié avec la terre et la retiennent: ce sont les manguiers, les bois de chênes, les acajous qui lui donnent les eaux des pluies pour sa grande soif et leur ombrage contre la chaleur de midi. C'est comme ça et pas autrement, sinon la pluie écorche la terre et le soleil l'échaude: il ne reste plus que les roches.

Un riche réseau stylistique suggérant la mort des plantes est présent dans le texte: *champ dévasté de petit-mil, cactus rongés de vert-de-gris, bayahondes rouillés, maigres broussailles, feuillage déchiqueté des arbres à pain, malangas macérés, racines mortes, morne décharné, champs dévastés, plantes affaissées et rouillées, les feuilles des lataniers pendaient, inertes, comme des ailes cassées, des arbres engourdis, broussailles rabougries etc.*

Après quinze ans passés à Cuba «à tomber la canne», Manuel, le protagoniste du roman rentre à Fonds-Rouge, son village natal, perçu à la manière proustienne:

Du regard, l'homme donna encore une fois le bonjour à ce paysage retrouvé: bien sûr qu'il avait reconnu sous le massif de genévriers le sentier à peine visible entre cet amas de roches d'où fusait la tige des agaves empanachée d'une grappe de fleurs jaunes.

Il respira la senteur des genévriers exaltée par la chaleur; son souvenir de l'endroit était fait de cette odeur poivrée.

Le bonheur ressenti à la rencontre de son pays se traduit dans un salut adressé aux arbres, qui reprend les formules de salut utilisées par les habitants:

Il avait envie de chanter un salut aux arbres: Plantes, ô mes plantes, je vous dis: honneur, vous me répondrez: respect, pour que je puisse entrer. Vous êtes ma maison, vous êtes mon pays. Plantes, je dis: lianes de mes bois, je suis planté dans cette terre, je suis lié à cette terre. Plantes, ô mes plantes, je vous dis: honneur, répondez-moi: respect pour que je puisse passer.

Poussés par la pauvreté, les habitants de Fonds-Rouge transforment les arbres en charbon qu'ils vendent en ville «pour un peu de monnaie.» Le pendant de «l'arbre mutilé» est l'arbre vivant, foyer des oiseaux:

Un arbre, c'est fait pour vivre en paix dans la couleur du jour et l'amitié du soleil, du vent, de la pluie. Les racines s'enfoncent dans la fermentation grasse de la terre, aspirant les sucs élémentaires, les jus fortifiants. Il semble toujours perdu dans un grand rêve tranquille. L'obscur montée de la sève le fait gémir dans les chaudes après-midi. C'est un être vivant qui connaît la course des nuages et pressent les orages, parce qu'il est plein de nids d'oiseaux.

La liste du végétal présent dans le roman est riche: *bayahondes, tamariniers, palmiers, manguiers, calebassiers, campêchers, avocatiers, gommiers, arbres à pain, bambous, lataniers, ormes, chênes, pins, halliers, cactus-chandeliers, mombins, genévriers figuiers maudits, lauriers, malangas, lianes, agaves, fougères, herbe de Guinée, petit-mil, maïs, cresson, menthe, choux-caraiïbes, etc.* Le morne, topos identificateur de l'espace antillais, y apparaît, suite à la sécheresse, «décharné». Les cases des habitants sont, généralement, appuyées «contre la tonnelle», qui abrite les réunions. La cuisine est dominée par le végétal:

Dans les chaudrons, les casseroles, les écuelles, s'empilaient le grilleau de cochon pimenté à l'emporte-bouche, le maïs moulu à la morue et si tu voulais du riz, il y en avait aussi: du riz-soleil avec des pois rouges étoffés de petit salé. Et des bananes, des patates, des ignames en gaspillage.

À Fonds-Rouge, l'eau, portée par les femmes dans des Calebasses, est rare et les cérémonies offertes aux loa pour qu'ils fassent tomber la pluie n'ont pas d'effet. C'est Manuel, «le gouverneur de la rosée», qui sauvera le village, en découvrant la source des eaux au Morne Villefranche, auprès d'un figuier maudit et des malangas:

Manuel s'arrêta, il en croyait à peine ses yeux et une sorte de faiblesse le prit aux genoux. C'est qu'il apercevait des malangas, il touchait même une de leurs larges feuilles lisses et glacées, et les malangas, c'est une plante qui vient de compagnie avec l'eau.

Sa machette s'enfonça dans le sol, il fouillait avec rage et le trou n'était pas encore profond et élargi que dans la terre blanche comme craie, l'eau commença à monter.

La nouvelle de la découverte de l'eau se répand par «le télégraphe», la source première étant Annaïse, la bien-aimée de Manuel. Celui-ci sera abattu par le jaloux Gervilen Gervilis, mais sa mort, suite à ses vœux, réconciliera les habitants du village, jusque là, divisés. Ceux-ci lui dédient un *coumbite*:

On chante le deuil, c'est la coutume, avec les cantiques des morts, mais lui, Manuel, a choisi un cantique pour les vivants: le chant du coumbite, le chant de la terre, de l'eau, des plantes, de l'amitié entre habitants, parce qu'il a voulu, je comprends maintenant, que sa mort soit pour vous le recommencement de la vie.

Dany Laferrière, un Haïtien qui n'oublie pas ses racines

Le métissage linguistique illustré par l'infusion du créole dans le français est présent aussi dans l'œuvre d'un autre écrivain originaire d'Haïti, établi en 1976 à Montréal, Dany Laferrière. Le roman, *Pays sans chapeau*, fait référence à son retour à Port-au-Prince, après vingt ans d'errance. Il y retrouve la sève nourricière de son inspiration, le symbole en étant l'ombre du manguier:

Il y a longtemps que j'attends ce moment: pouvoir me mettre à ma table de travail (une petite table bancale sous un manguier, au fond de la cour) pour parler d'Haïti tranquillement, longuement. Et ce qui est encore mieux: parler d'Haïti en Haïti. (...).

Les gens de la ville surpeuplée, «la foule hurlante», la nature, lui transmettent la force d'écrire: *J'écris à ciel ouvert au milieu des arbres, des gens, des cris, des pleurs. Au cœur de cette énergie caribéenne (...).*

Le français métissé, fleuri par le créole, peut être illustré par la présence des proverbes haïtiens mis en exergue à tous les chapitres du livre dont nous retenons ceux qui portent l'aura du vert:

Trois feuilles trois racines oh jeté, blié, ramassé, songé.

(Trois feuilles trois racines oh celui qui jette, oublie celui qui ramasse, se rappelle).

Anvant ou monté bois, gadé si ou capab descenn li.

(Avant de grimper à un arbre, assure-toi de pouvoir en descendre.)

Cabrit dir: Mouin mangé lanman, cé pas bon li bon nan bouche mouin pou ça.

(La chèvre dit: Si je mange cette plante amère, ce n'est pas sûrement pas parce que ça goûte bon à la bouche.)

Sèl couteau connin ça qui nan cœur gnanme.

(Seul le couteau connaît le secret caché au cœur de l'igname.)

Nous ce cayimite: nous mu sous pied, min nous pas janm tombé.

Nous sommes comme ces fruits-les cayimites-qui, même mûrs, ne tombent jamais de l'arbre.)

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

LAFERRIERE Dany , 1999, *Pays sans chapeau*, Paris, Éd. Le Serpent à Plumes.



UNE IDÉE QUI A FAIT SON CHEMIN
Petite étude de lexicologie romane
à propos du concept « voie de communication »

Robert MASSART - BELGIQUE



En latin, comme dans n'importe quelle langue, la richesse du vocabulaire permettait de choisir parmi quelques synonymes le mot le mieux adapté à l'expression de telle ou telle idée. Pour des raisons pas toujours faciles à expliquer, des préférences sont apparues dans ces choix. Ainsi, au fur et mesure que le temps passait, ces synonymes se sont distribués et implantés de manière très variée dans les nouvelles langues qui étaient en train de naître de la transformation du latin à l'intérieur de l'Empire romain.

A titre d'exemple, observons d'abord le cas du concept *frère* : le latin disposait de deux mots - *frater* (radical indo-européen, voir l'all. *Bruter*) et *germanus* (voulant dire issu d'un même germe) - . Que constatons-nous ? Que les langues romanes de la péninsule ibérique ont opté pour la seconde forme *germanum*(*), puisque l'espagnol emploie *hermano*, le portugais *irmão* et le catalan *germà* ; tous les trois n'étant que des résultats des systèmes phonétiques propres à ces langues.

En revanche, les autres langues néo-latines ont préféré la forme *fratrem* : en français *frère*, en occitan *fraïre*, en italien *fratello* (un diminutif hypocoristique, ou affectif : cher frère bien aimé) et en roumain *frate*.

Il m'a paru intéressant d'examiner comment la plupart des langues romanes se sont débrouillées avec le matériau laissé par le latin pour nommer toute une série de concepts du vocabulaire courant.

En premier lieu, on s'aperçoit que beaucoup de termes servant à exprimer des réalités élémentaires, telles que le feu, l'eau, le pain, le vin, le lait, etc. sont identiques dans toutes les langues romanes (variantes phonétiques mises à part); le latin n'avait apparemment qu'une seule forme pour ces mots, sauf, peut-être, pour *feu*, mais le latin classique *ignis*(racine indo-eur. cfr le hindi *âg'*) a cédé partout la place au populaire *focum* qui désignait, au départ, le foyer et non l'élément physique.

J'ai exploré cinq autres mots du vocabulaire usuel : la route, la chaise, l'église, le fromage et la femme, pour suivre leurs différents cheminements depuis plus de vingt siècles, à travers les principales langues romanes.

Voyons ici ce que j'ai récolté à propos du mot ROUTE et de son champ lexical.

Le latin classique utilisait le mot *via* (d'une probable racine indo-européenne *Wog : grec (W)odos, germ. Weg, way), d'où est dérivé le français *voie*. A noter que l'orthographe de ce mot témoigne d'une prononciation très ancienne, sans doute celle du 13^e siècle, que l'on peut encore retrouver aujourd'hui en wallon (ène voie), un dialecte de la Belgique.

Ce mot *via*, l'espagnol l'a repris il y a quelques années dans le composé *autovia*, un néologisme qui désigne les autoroutes construites aux frais de l'État, sans péage, mais moins bien aménagées que les vraies autoroutes, appelées, elles, *autopistas*. Les *autovias* seraient plutôt des voies rapides.

La rue, en latin, se disait aussi *via* ; parfois *vicus*, *viculum*, d'où notre mot *voisin* : celui qui habite la même rue, le même quartier. Force est de constater que les langues romanes ont toutes imaginé de nouvelles solutions pour exprimer la notion de *rue*, certes toujours à partir du fonds latin, et en usant de divers procédés, comme la métaphore et la métonymie.

Éliminons tout d'abord les cas exceptionnels : l'italien a conservé le mot *via* pour désigner parfois une très grande artère, dans une grande ville (la Via Veneto, à Rome), tout comme en espagnol où « la Gran Via » est l'une des avenues les plus prestigieuses de Madrid.

Du latin vulgaire *ruga* - ride - donc une comparaison imagée : les rues n'ont d'abord été que des sillons minces et sinueux - comme des rides - qui se sont petit à petit bordés de maisons, le terme *rue* n'existe qu'en français et en portugais (a *rua*), bien qu'on le retrouve encore çà et là, comme en Vieille Castille, où la grand-rue du quartier ancien de Salamanque s'appelle tout simplement *La Rua*.

Les pays d'Oc et la Catalogne, pour désigner les voies urbaines, ont adopté la notion de chemin où passent les chars, la carrière (le mot français est un emprunt à l'italien *la carriera*, mot qui aurait dû aboutir normalement à la forme **charrière*) ; ainsi, en occitan, la rue se dit-elle *la carriero* et, en catalan, *la carrer*. A noter que le même mot se retrouve aussi en espagnol, mais avec le sens de route : *la carretera* : la (voie) charretière.

C'est le moment de souligner le fait que la carrière, la route où passe le charroi, qui, par métonymie, a pris le sens de « route de la vie », « itinéraire d'une vie, d'une profession », n'est qu'un homonyme de l'autre « carrière », le lieu où l'on taille des pierres, avec l'idée de débiter, de découper en quatre, en carrés, comme le verbe *équarrir* à propos de la viande de boucherie.

On sait qu'en espagnol, *rue* se dit *calle*, mot qui provient du latin *callis* qui signifiait *sentier de montagne* ou toute autre sente tracée pour les animaux, comme un chemin muletier. Le terme, sous sa forme *calle*, se retrouve aussi à Venise, avec la valeur de *rue*, et en Roumanie où le mot *cale* a acquis le sens de *rue prestigieuse* : *Calea Victoriei* - l'avenue de la Victoire - est la grande artère chic du centre historique de Bucarest.

Restons en Roumanie, pays où la rue se dit exactement comme en italien *strada* (Strada Morilor, la rue des Moulins. Strada Gării, la rue de la Gare). Voilà un mot dont l'histoire mérite un petit temps d'arrêt. L'origine latine de *strada* est la forme *strata* dans laquelle nous retrouvons le terme savant *une strate*, c'est-à-dire une sorte de couche, notamment en géologie. En latin, *strata* était déjà une ellipse de la locution *via strata*, autrement dit *une route pavée* (sur laquelle on a étendu une couche de pierres, des dalles). Exception faite de l'italien et du roumain, le mot a connu une fortune exceptionnelle dans les langues germaniques (*Strasse*, *street*, *straat*). A cet égard, qu'il soit clair, une fois pour toutes, que le terme *autostrade*, aujourd'hui tombé en désuétude puisque *autoroute* l'a avantageusement remplacé, n'a jamais rien eu à voir avec le néerlandais, c'était tout simplement un emprunt à l'italien - *autostrada* -, les modernes autoroutes étant une création du régime de Mussolini dans le cadre de sa politique militaire et de grands travaux, imitée par la suite en Allemagne nazie.

En langue d'oïl aussi, contrairement aux apparences, le mot *strata* a vécu, avant que *rue* ne l'évince, sous les formes anciennes *strée* ou *estrée*. Il survit encore aujourd'hui dans des noms propres, patronymes et toponymes ; il suffit de penser à Jules Destrée (Jules « de la rue »), ou à la favorite d'Henri IV, Gabrielle d'Estrées, et, dans le registre des noms de lieu, à une célèbre rue de Liège appelée *Féronstrée*, c'est-à-dire la rue des ferronniers ou des forgerons (les férons). **Ajoutons que le mot est très vivant en portugais**, *estrada*, où il sert à désigner la route en général. L'autoroute se dit *auto-estrada*.

Enfin, pour en revenir à notre *route* proprement dite, on constate que le mot trouve aussi son origine, comme *strada-strée*, dans le riche lexique latin des voies de communication : *route* est également le résultat d'une ellipse, cette fois de la locution *viam rumpere* - ouvrir, tracer une voie, une route - ; au participe, on avait la forme *via rupta* (voie tracée, frayée), l'élément *via*, superflu dans cette expression lexicalisée, a été sous-entendu, puis, disparaissant totalement, il n'est plus resté que *rupta* qui a abouti à *route*, selon les habitudes phonétiques du français.

Le mot existe bien, sous la forme *ruta*, en italien, avec le simple sens de *rue*, mais il est très peu fréquent, et, en espagnol, avec des acceptions plus métaphoriques : une direction, un itinéraire ou un moyen. On le retrouve également en roumain, mais il s'agit là d'un emprunt assez récent au français : *autoruta* = l'autoroute.

En roumain, précisément, le concept de *route* n'a pas trouvé sa façon de s'exprimer dans le fonds latin, mais bien dans la langue grecque : *drum* est, en effet, un dérivé de *dromos* qui servait à désigner, en grec ancien, la piste pour les chars ... Nous voici revenus à *la carrière* du catalan et de l'occitan dont nous avons parlé un peu plus haut.

Ce *dromos*, nous le connaissons, certes, aussi en français, mais dans des créations et des emprunts savants : hippodrome, aérodrome, cosmodrome, vélodrome, cynodrome, etc.

Signalons encore que le mot a probablement été repris au roumain par la langue des Roms chez qui l'expression *latcho drom* veut dire *bonne route* ou *bon voyage*. En roumain : *Vă doresc drum bun* = Je vous souhaite bonne route, bon voyage.

S'il semble vrai que la forme *route* n'a guère connu de succès dans les autres langues romanes, le français l'a transmise, lui, à l'anglais par la voie du dialecte normand, sous sa forme actuelle *road*.

Quant au mot *chemin*, c'est l'un de ces rares vestiges qui nous soient restés de la langue celtique que parlaient nos ancêtres les Gaulois avant la romanisation. Un mot celte, donc, qui a essaimé dans toute la Romania occidentale : *camin*, *cami*, en occitan et en catalan, *camino* en espagnol, *caminho* en portugais. C'est de *chemin* qu'est dérivé le mot *cheminée* ; en roumain, *cămin* veut dire *cheminée*, mais aussi *foyer* avec la valeur de maison ou famille, ou encore foyer culturel ou résidence pour des étudiants.

Normalement, il faudrait encore examiner des mots comme *artère*, *sentier* ou *piste*. Je terminerai en examinant celui-ci d'un peu plus près. Emprunté à l'italien *pista*, le terme provient de *pistare* qui signifiait piler, écraser ou broyer. Il appartient à la même famille que *pistor*, le boulanger, celui qui périt la pâte (*pistrire*). La *piste* serait proprement la trace que laisse un animal sur le sol où il a marché. En bas-latin, un dérivé du verbe *pistare*, à l'aspect fréquentatif, **pisticulare* ou **pestillare*, serait à l'origine du wallon *pestèler* qui veut dire faire les cent pas, piétiner d'impatience, trépigner.

Après bien des détours par maints chemins de traverse, nous voici parvenus au bout de ce petit voyage. Voyage ! Encore un mot dérivé du latin *via* : *viaticum* qui nous a donné, certes, le mot *viatique* - somme d'argent pour la route - un terme de facture savante, mais surtout *voyage*, car il faut se rappeler que le latin prononçait *viaticum*, avec l'accent tonique sur la première syllabe, sur le A qui s'entendait nettement plus fort que la finale.

Au terme de ce petit voyage, disais-je, à l'intérieur du lexique des voies de communication, nous n'avons pas fini nos explorations, loin s'en faut, il reste de nombreuses curiosités qui mériteraient chacune un détour. Réserveons peut-être cela pour une autre promenade au pays des mots de l'étonnante langue française.

Robert MASSART
Administrateur de l'ABPF
Vice-président de l'Association Charles Plisnier

Les jeunes de Medgidia ont exprimé leur opinion à Bruxelles

Iftime Alina, Lycée Technologique *Dragomir Hurmuzescu* Medgidia, Constanta

Trois élèves du Lycée Technologique *Dragomir Hurmuzescu* Medgidia, département de Constanta, accompagnés d'un enseignant, ont été les représentants de la jeunesse de la Roumanie dans la simulation d'une session plénière organisée par le Comité Économique et Social Européen. Les élèves Benchea-Silvas Gabriel, Rosu Maria Andreea, Vorniciuc Raluca Elena et leur professeur Iftime Alina ont participé à la quatrième édition de l'événement *Your Europe, Your Say (Votre Europe, Votre Avis)* qui s'est déroulée du 18 au 20 avril 2013 à Bruxelles.

L'année 2013 étant l'Année européenne des citoyens, l'édition 2013 de YEYS est placée sous le thème: „Il s'agit d'Europe et donc de sa jeunesse“. La session plénière de la jeunesse a réuni 110 étudiants et 27 enseignants, de 27 écoles européennes (une de chaque état membre de l'UE).

La participation effective à la session plénière a impliqué un important travail préliminaire. Pour préparer la participation de la délégation roumaine à cet événement, au mois de mars 2013, un membre de CESE, le professeur Cristian Pirvulescu a visité notre lycée, en y organisant une séance d'information sur l'Union Européenne, le CESE et l'événement proprement dit.

Chaque école participante a reçu un document contenant 12 propositions de priorités politiques pour le CESE pour la période 2013 – 2015. Ensuite, les élèves de chaque pays ont dû réaliser un classement des 12 propositions, selon l'importance attribuée à chacune, et proposer au maximum trois priorités supplémentaires. Après avoir reçu toutes les contributions des 27 écoles, les 15 meilleures priorités ont été sélectionnées en vue d'être discutées pendant le workshop.

Les objectifs du workshop étaient de permettre aux élèves de:

- Travailler sur les 15 priorités politiques et construire des scénarios visionnaires autour de la question: „Quel grande Europe ce serait si de telles priorités seraient mises en œuvre ?“ ;
- Réfléchir sur les défis et les opportunités que la mise en œuvre de ces priorités pourrait impliquer ;
- Produire des idées sur comment agir ensemble pour remplir ces priorités ;
- Classer les priorités par ordre d'importance afin d'identifier les 3 meilleures qui seront incluses au programme de la nouvelle Présidence du CESE.

Le programme de notre séjour à Bruxelles a été très chargé, mais en même temps très enrichissant :

Le jour de notre arrivée à Bruxelles, CESE a organisé deux activités culturelles. La première activité culturelle s'est déroulée chez Zaabär, une chocolaterie qui nous a présenté l'art de la fabrication du chocolat, en offrant aussi aux participants la possibilité de créer leur propre chocolat et de repartir avec leurs créations. La visite chez Zaabär a permis aux participants de prendre part à une activité d'accueil amusante, et en même temps de rencontrer les



Le jour même, CESE a également organisé une visite au Parlamentarium, le centre des visiteurs du Parlement Européen. Cette activité a permis aux participants d'acquérir des connaissances générales sur le Parlement Européen et l'Union Européenne.

L'activité de bienvenue de l'événement „*Votre Europe, votre avis*“ a eu lieu le soir du 18 avril, le soir même de l'arrivée à Bruxelles, juste après l'allocution de bienvenue de Henri Malosse (président du CESE), Neelie Kroes (vice-présidente de la Commission Européenne), Jane Morrice (vice-présidente du CESE) et Peter Matjašič (président du Forum européen de la jeunesse). Cette activité conviviale de prise de contact („activité brise-glace“), a eu le rôle d'encourager les participants à faire connaissance et à établir une atmosphère de découverte et de coopération pour les trois jours de l'événement. Bien qu'ils fussent fatigués, tous les participants ont fait preuve d'enthousiasme dès le début du jeu.



L'atelier a eu lieu le vendredi, 19 avril, dans le bâtiment du CESE. Dans cette session plénière extraordinaire, plus de cent jeunes, en tant que représentants de la jeunesse en Europe, ont débattu et ont présenté des arguments pour arriver à un consensus sur les principales priorités de la jeunesse. Les jeunes ont eu l'occasion de participer à un échange d'opinions et à un dialogue authentique avec les représentants du CESE, y compris le nouveau président du Comité Économique et Social Européen.

En parallèle, les enseignants se sont réunis dans une pièce où ils se sont présentés et ont partagé leurs impressions sur l'événement et sur la situation du système d'enseignement dans leur pays de provenance. À la suite de cette réunion, ils ont échangé leurs adresses électroniques afin de constituer un réseau pour des collaborations prochaines.



Suite au workshop, les trois meilleures priorités choisies par les étudiants sont:

1. Développer le concept européen d'accès au premier emploi.
2. Bourses de l'UE pour étudiants issus de familles à faibles revenus.
3. Encourager les jeunes entrepreneurs.

Ces priorités sont incluses maintenant dans le programme de la Présidence du CESE.

Le vendredi, 20 avril 2013, un dîner et une soirée dansante ont été organisés au musée du Tram qui, présentant Bruxelles sous un angle à la fois historique et contemporain a fourni une atmosphère unique.

Tous les élèves participants ont fait part de leur satisfaction d'avoir rencontré des jeunes de leur âge originaires de toute l'Europe et d'avoir pu exprimer leur point de vue.

Plaisir du jeu, plaisir de l'apprentissage

Prof. BINEAȚĂ MARGARETA

College No. 81, Bucarest

Tout le monde admet que le jeu est une activité vitale pour l'enfant, une forme spontanée et instinctive que prend son besoin d'exploration, de conquête du monde extérieur et de lui-même, mais aussi une façon de maîtriser et organiser le milieu environnant, afin de s'extérioriser et socialiser. De l'âge le plus tendre, le jeu est lié aux acquisitions des enfants à tous les niveaux. Même s'il peut paraître frivole ou une simple « activité physique ou mentale purement gratuite » d'après la définition standard offerte par Le Petit Robert, le jeu a des implications plus profondes que l'on pourrait croire à première vue. Il développe chez l'enfant son adresse corporelle et manuelle, exerce son attention, ses capacités de combinaison, sa fantaisie, affine son esprit d'observation, enrichit ses moyens d'expression orale et gestuelle, l'initie à la vie sociale et exerce sa mémoire. Le jeu se déroule toujours dans la joie et la liberté, ses fonctions essentielles- **cognitive** et **sociale**- s'exerçant d'une **façon implicite**, tout à fait naturelle. Même si la définition standard du dictionnaire mentionne le plaisir comme **but exclusif** du jeu, le plaisir n'exclut pas la difficulté qu'une activité ludique pourrait comporter ; puisque l'enfant s'ambitionne à la résoudre, le jeu devient ainsi **source de progrès**. Il s'initie donc à la vie en développant ses capacités de surmonter les difficultés.

L'appétit du jeu ne passe pas avec l'âge, car chacun de nous garde soigneusement dans son âme l'enfant de jadis. L'adulte n'y renoncera donc pas, même en sachant qu'il ne dispose plus que d'un présent inexorable. L'homme y trouve de quoi se distraire, de quoi se détendre, une activité compensatoire et libre, qui l'éloigne provisoirement des contraintes et des affres existentielles. Une existence que le joueur, sortant du jeu, retrouve dans les mêmes conditions où il l'avait laissée. Le jeu constitue une occupation qui se déroule donc loin des lois arbitraires et sauvages de la vie, qu'on a remplacées par des règles précises et irrécusables.

Dans l'univers des activités ludiques on retrouve toujours l'inédit, la surprise et l'imprévisible. Il y faut de la variété, de l'inopiné et un incessant renouvellement de la situation donnée, pour assurer le dynamisme et le plaisir des actions. Le jeu stimule la fantaisie combinatoire, la créativité, la spontanéité et l'inventivité, la capacité de formuler et offrir une réponse pertinente ou, au moins, originale, de créer et de renforcer des relations interpersonnelles dans un cadre spécial où la joie et le naturel sont de règle.

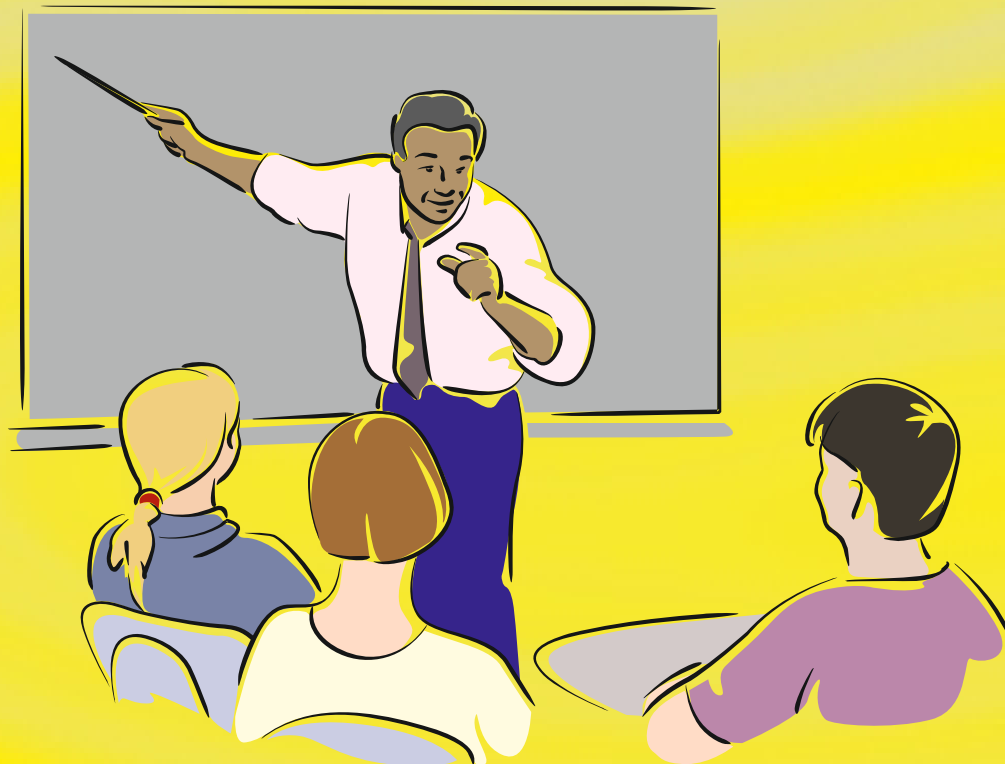
C'est en vertu de ces qualités que les activités ludiques ont commencé à être utilisées comme **support pédagogique** pour l'enseignement. Appelées aussi « jeux didactiques », ces activités ont commencé à être largement employées en classe comme moyen de renforcement ou de réemploi des connaissances antérieurement acquises, ou bien comme point de départ pour l'introduction d'une nouvelle notion. Qu'il s'agisse de mathématiques, géographie, langue maternelle ou langues étrangères, le ludique est devenu petit à petit un appui important dans le déroulement intime de la démarche pédagogique, en dépit des voix qui voyaient dans ce type d'activité un moyen facile et frivole de meubler une classe ennuyeuse et ratée, ou pour le simple conditionnement des élèves blasés. À côté de sa fonction de support, le jeu peut offrir à l'élève **une nouvelle perspective sur le sujet enseigné** : l'apprenant voit et comprend comment un sujet à première vue abstrait et difficile devient *utilisable* dans un contexte plus naturel que le cadre restreint et rigide de la classe. Il percevra donc l'activité d'apprentissage comme un **plaisir utile**, même si pour l'acquisition des connaissances il faut faire des efforts. D'ici naît donc **la motivation ludique**, l'envie et le désir de **jouer en apprenant**, ce qui peut grandement contribuer à animer les classes.

Pour ce qui est des langues étrangères, le problème s'avère plus délicat encore, du moment que l'élève opère avec des structures linguistiques différentes de la langue maternelle et se voit dans la situation de les utiliser dans des contextes différents ; en plus, l'apprentissage d'une langue étrangère n'implique pas seulement un univers lexico-grammatical nouveau , mais aussi un **univers culturel différent et d'autres mentalités** .C'est donc un climat qui pourrait en quelque sorte décourager les élèves ou les rendre réticents. Voilà pourquoi des activités ludiques bien choisies pourraient **briser la glace**, atténuer les réserves et la timidité, encourager les apprenants de s'exprimer et d'agir dans un climat plus informel et plus encourageant. Le jeu peut mettre de façon agréable et naturelle l'enseignant et les élèves dans une **situation de communication**, doublée d'une interaction qui stimule également les gestes et l'expression orale. En plus, ils seront plus motivés de s'intéresser aux particularités de la langue enseignée, à sa culture et à sa spécificité. La dynamique interne du jeu stimule aussi les relations interpersonnelles, autrement rigides et formelles dans le cadre traditionnel de la classe : élèves-enseignant, élèves-élèves.

Les jeux en classe de langue étrangère constituent soit des activités **immédiates** de communication pour parler d'un référent présent ou visible, soit des situations **non-immédiates**, centrées sur l'aspect linguistique du message, soit des moments **de jeu** avec le langage, n'ayant aucun rapport avec la réalité. Ce type d'activités entraîneront les élèves à communiquer, à entrer dans un dialogue plus naturel et spontané que les « dialogues situationnels », à raconter , à décrire, à donner des ordres ou à demander. Ce sont des **conduites langagières** que les apprenants acquièrent d'une façon libre et spontanée, dans le feu de l'action et du plaisir de l'interaction ludique.

Guidé par le professeur, l'élève apprendra par **imprégnation** et **réinvestissements** successifs. L'enseignant évaluera les progrès réels dans l'acquisition du langage et sollicitera davantage ceux qui en ont le plus besoin. Ses indicateurs de performance seront la prise de parole des élèves, le contenu de leur discours, leurs réactions pendant le déroulement du jeu, leur participation orale, leur façon de manipuler d'une manière créative et originale des structures lexico-grammaticales.

La valeur éducative du jeu consiste donc dans le fait qu'il pousse à l'action, à l'autodépassement, à l'effort personnel soutenu, à la volonté de gagner ou d'être le meilleur. Dans le cadre détendu, agréable, naturel et informel qu'il instaure dans la classe, les élèves se voient tout à coup délivrés de la phobie des fautes ou des contraintes rigides des exercices-type, en se laissant aller dans des actions qui stimulent leur fantaisie créative, ainsi que leurs capacités d'expression et d'action individuelle ou collective.



TÉMOIGNAGES ROUMAINS À TRAVERS LE TEMPS : LE FRANÇAIS, UNE ASPIRATION

Mihai MURARIU - Colegiul Național « Grigore Moisil », Bucarest



On a beaucoup écrit sur les traditions francophones en Roumanie. Ce que nous nous proposons dans cet article, c'est de passer en revue des témoignages roumains sur l'enseignement/apprentissage du français dans notre pays. À qui appartiennent-ils, ces témoignages ?

Premièrement, ils appartiennent à des écrivains qui, dans des textes autobiographiques, remontent à leurs jeunes années pour nous révéler leur expérience d'apprenants. De tels textes sont sélectionnés, par les professeurs Dana Enache et Elena Murariu, dans le florilège « Scriitori români despre studierea limbii franceze », OPTIL GRAPHIC, Craiova, 2009. Les passages observés sont extraits des volumes de Vasile Alecsandri, Nicolae Iorga, Gala Galaction, Mihail Sadoveanu, Mircea Eliade.

Deuxièmement, le même recueil contient des témoignages sur : un parallèle entre les élèves roumains et les élèves français, établi par un professeur de français (Anton Holban) ; un écrivain roumain de langue française qui remémore ses efforts d'acquérir le français rien qu'en quatre mois (Panait Istrati) ; des types d'enseignants identifiés à Paris par un étudiant roumain à la Faculté de Lettres (Iorgu Iordan) ; un doctorat à la Sorbonne (Eugen Lovinescu) ; des leçons de français vues par un inspecteur pour les langues (Șerban Cioculescu).

Troisièmement, Nicolae Steinhardt témoigne dans son texte d'un usage du français déjà acquis : celui de stimuler la mémoire ou bien, à partir de textes littéraires, celui d'inciter à des débats autour de grandes idées.

Il ne s'agit donc pas d'œuvres de fiction que nous prenons en considération, mais de textes-documents, de textes à valeur documentaire. Ils nous révèlent des détails sur l'étude du français en Roumanie et tout ce qui s'y rattache, depuis le XIXe siècle : institutions, programmes scolaires, enseignants et élèves et les relations entre eux, psychologies, anecdotes, tels qu'ils ont été perçus par les mémorialistes.

En ce qui concerne les institutions, à part les établissements publics, il y avait aussi des pensionnats qui abritaient l'étude du français. En témoignent les évocations de Vasile Alecsandri, de Ion Ghica et de Constantin Bacalbașa.

Le premier a été élève au pensionnat de Miroslava, près de Iassy. Son maître était le Français Victor Cuénim, initiateur du pensionnat, en 1828. La perspective d'entrer à ce pensionnat est perçue comme douloureuse par l'enfant. Il devait abandonner la maison paternelle, ses amis et le bonheur de l'enfance. Et il devait obéir à l'exigence de mémoriser des verbes (français, allemands, grecs) et des leçons (d'histoire et de géographie). À 13 ans, il témoigne de ses connaissances de français et à la fois de sa gratitude envers son maître, auquel il envoie une lettre de vœux en français. En plus, des connaissances en histoire acquises au pensionnat lui ont valu, plus tard, le titre de bachelier ès lettres, décroché à Paris. Occasion, pour Alecsandri, de penser avec satisfaction et gratitude à l'école de Victor Cuénim.

Quant à Ion Ghica, il se souvient des leçons de français vécues à un pensionnat bucarestois initié par le Français Vaillant. Les dictées sélectionnées de Montesquieu, les versions en prose de « La Henriade » de Voltaire, la mémorisation de satires et épîtres de Boileau, faisaient partie du programme scolaire. En plus, on n'ignorait point le rôle de la récitation. Ion Ghica se

rappelle une leçon où les élèves n'arrivaient pas à réciter brillamment deux vers de Boileau. À la surprise des élèves, c'est un « nouveau » qui réussit à le faire sans hésitation, si bien qu'il fait mieux comprendre l'esprit et l'élégance du passage. Ce « nouveau » était Grigore Alexandrescu.

La mémorisation, la récitation étaient donc des contraintes dont on usait dans l'acquisition du français. Constantin Bacalbaşa, élève au pensionnat bucarestois, se rappelle aussi l'exercice d'expression libre imposé pour l'apprentissage et la pratique du français : pendant la récréation, les élèves devaient communiquer uniquement en français, sous peine d'être privés, au repas, d'un plat préféré. C'est toujours un exercice d'expression libre que s'était imposé Gala Galaction, dans une situation authentique de communication. Pour détromper son professeur qui croyait avoir été traité impoliment par une réplique adressée à un collègue interrogé, Gala Galaction lui a envoyé, le jour même, une lettre en français où il éclairait la situation. Occasion pour le professeur de connaître le vrai niveau de français d'un écolier taciturne.

Pour ce qu'il y a des établissements publics dont se souviennent les mémorialistes cités, le programme scolaire inclut l'étude de textes classiques avec des mémorisations, des récitations, des versions, des dictées, des flexions. Gala Galaction évoque une leçon de récitation : c'était une scène du « Cid ». Sadoveanu remémore une dictée sans faute et une version à part d'un passage du « Cid » ; les solutions qu'il trouve le font remarquer. Plus tard, au début du XXe siècle, une enseignante inspectée par Şerban Cioculescu aborde à la leçon le célèbre parallèle fait par La Bruyère entre Corneille et Racine. Mircea Eliade se rappelle les leçons sur « Phèdre » et « La Henriade ».

Il y a partout dans ces textes la mention sur la lecture en français, imposée ou passionnée. Gala Galaction évoque la lecture, dictionnaire à la main, des volumes « Bourgeois d'avril » de Iulia Haşdeu et « Paul et Virginie » de Bernardin de Saint-Pierre. Ces deux volumes constituent, il le sent, le seuil d'entrée dans tout livre français. Mircea Eliade lisait avec enthousiasme des volumes de Balzac : « Le Père Goriot », « Gobseck », « La Cousine Bette » et de Stendhal : « Le Rouge et le Noir ».

Le recueil de souvenirs des auteurs cités laisse voir l'atmosphère, l'ambiance qui environne la réunion professeur de français - élèves. Nous apprenons, tout d'abord, que les professeurs ont suivi des études brillantes, pour la plupart d'entre eux, en France. Trois d'entre eux, ceux de Vasile Alecsandri, de Ghica et de Galaction sont des locuteurs natifs. D'ailleurs, tous les trois sont sentis comme brillants par leurs anciens élèves. D'autres professeurs de cette galerie sont aussi perçus comme brillants : Stino, le maître de Sadoveanu à Fălticeni, Alexandru Bădărău, un autre des professeurs de Sadoveanu au Lycée National de Iaşi, Weitzächer, qui savait captiver l'attention des apprenants. Quant à ce dernier, il a eu la surprise de recevoir, lors de son anniversaire, un sonnet en français, dédié par son élève, Sadoveanu. Ce par quoi ces professeurs se ressemblent, c'est la cohérence de leur méthode, l'exigence, le rendement, l'efficacité, l'alternance des leçons de grammaire et des détails amusants sur l'histoire de la littérature française.

Parmi les professeurs de français il y en a aussi qui sont perçus comme exerçant une triste profession. Connaisseur du français depuis l'âge de cinq ans, Nicolae Iorga se rappelle le maître Tokarski ; il faisait des fautes de traduction, donnant le verbe « a ajuta » comme équivalent de « ajouter ». Quant à Alexandru Şuţu, malgré ses études remarquables, il était toujours fatigué, toujours mécontent, sans aucune satisfaction professionnelle.

Gala Galaction évoque, après un professeur - « sergent », Tănase Tănăsescu, un autre, qui était bohème : Bonifaciu Florescu (fils naturel de Nicolae Bălcescu). Ce dernier, infatué, négligent et agressif, était l'objet de toute une collection d'anecdotes.

Certaines évaluations des enseignants dans le milieu professoral sont relatives. Gala Galaction trouve que les élèves sont des évaluateurs objectifs.

Personne ne contestait Tănase Tănăsescu, qui ne favorisait personne et qui, par son pédantisme et sa sérénité, imposait aux élèves l'apprentissage du français.

Dans les relations élèves-professeurs, il y a des moments harmonieux, mais il y en a aussi de tensionnés. Pour la première de ces situations, les élèves sont encouragés et récompensés. Le professeur français de Galaction les récompense par sa conduite polie, distinguée, et, des années plus tard, par son amitié. Alexandru Bădărău, professeur de Sadoveanu, récompense une bonne réponse ou une bonne épreuve par un sourire. Le conflit est abordé avec sagesse. En tant que chef de la classe, l'élève Sadoveanu a communiqué au suppléant de Bădărău, l'étudiant Henri Sutz, le désir de ses collègues d'être appelés par l'appellatif *Monsieur*. Le suppléant n'en fait pas grand-cas et obéit, tout en orientant l'attention de ses élèves vers l'acquisition du français. Le redoublant Bojincă Ion, collègue de Sadoveanu, projette de battre son maître Stino, ce à quoi il finit par renoncer. Un élève à part doit être mentionné. Il s'agit de Mircea Eliade, qui a eu la surprise de se voir recalé en français aussi. Son professeur, Iosif Frollo, dont l'auteur des *Mémoires* reconnaît les mérites, avait un faible pour la grammaire. L'élève n'aimait pas obéir. Il lisait des volumes en français, mais il ignorait la grammaire. Même si Mircea Eliade était le meilleur élève de sa classe, son professeur l'a recalé.

Comme nous le voyons, ce recueil de souvenirs fait voir des efforts destinés à faire apprendre / apprendre le français.

Les noms des maîtres résistent encore au temps. Certains sont encore creusés dans les murs des établissements. D'autres, on peut en trouver des renseignements dans la bibliographie : Victor Cuénim, Vaillant, Stino, Alexandru Bădărău, Iosif Frollo. Les noms de bien des anciens élèves résistent eux aussi au temps : V. Alecsandri, I. Ghica, Grigore Alexandrescu, Nicolae Iorga, Gala Galaction, Constantin Bacalbașa, Mircea Eliade.

De nos jours, le français continue à être une passion. Pour laquelle il existe en plus la chance des échanges scolaires.

Ce qui manque, surtout, parmi les stratégies actuelles d'apprentissage, c'est la lecture. Il est vrai que les élèves rappelés dans ces textes n'avaient pas d'internet, et de portables non plus. À la place de la résignation devant cette réalité, souhaitons la persévérance à faire lire. Et aussi à évaluer les apprenants en fonction de leur vrai niveau de français.

Bibliographie

Corpus : Enache, Dana, Murariu, Elena, ***Pași în timp. Scriitori români despre studierea limbii franceze. Florilegiu***, Editura OPTIL GRAPHIC, Craiova, 2009

Webographie

Petruța Spânu : *Le Français, personnage dans la littérature roumaine* - <https://www.univie.ac.at/aedf/texte/spanu.htm>

Alexandru Bădărău : http://ro.wikipedia.org/wiki/Alexandru_B%C4%83d%C4%83r%C4%83u

George Stino : http://www.crainou.ro/?module=displaystory&story_id=1854&format=html

Bonifaciu Florescu : http://ro.wikipedia.org/wiki/Bonifaciu_Florescu

Iosif Frollo : <http://main.radio3net.ro/sis/eliade/index.php?cx=list&id=24&pg=15>

Victor Cuénim : <http://www.coltulcolectionarului.ro/blog/wordpress/tag/victor-cuenim/>

Projet FLE à Iași

L'année scolaire 2012-2013 a donné l'occasion à des élèves de la ville de Iasi de travailler en classe avec des stagiaires natifs. C'est le résultat d'un partenariat mis sur pied par l'Inspectorat scolaire et le Service de coopération de l'ambassade de France auprès de l'Institut français de Iasi, représenté par Mlle Elena

Thuault. L'inspectrice de français du département, Mme Sabina Manea, raconte :

Le Service de Coopération Éducative, de l'Institut Français de Iași a joué le rôle de coordination et médiation pour mettre en contact des professeurs natifs, spécialistes en FLE, et des établissements scolaires roumains. En tant que stagiaires natifs, ils ont animé des cours de conversation et de civilisation pour promouvoir et véhiculer la langue et la culture françaises et se sont impliqués dans la vie du lycée.

Comment êtes-vous arrivé en Roumanie ?

Marien Mercier (La Réunion) - En tant qu'étudiant en Master I (à distance) à l'Université de La Réunion, je devais effectuer un stage de deux mois au minimum dans un établissement scolaire. J'ai consulté les offres sur le site du FLE et j'ai candidaté pour plusieurs postes de professeur stagiaire. Suite aux réponses positives de Pérou, Slovaquie et Roumanie, j'ai eu un entretien via Skype avec Elena Thuault. Je bénéficiais d'avantages séduisants car le logement et la nourriture étaient pris en charge. Mon choix a été rapide : la Roumanie !

Yann Dolivet (Lyon) - J'ai trouvé une annonce publiée par Elena Thuault de l'Institut Français sur le site "Le français dans le monde". Suite à un bref entretien sur Skype, ma candidature a été retenue et je suis arrivé le 1er Octobre.

Pourquoi avoir choisi la Roumanie ?

Jérémy Adam (Gandrange-Moselle) - Je suis venu pour la première fois en Roumanie il y a 6 ans et j'avais beaucoup aimé. On a découvert un pays qu'on ne connaissait pas du tout, dont la culture est très différente. Après ce voyage, j'ai rencontré une Roumaine à Strasbourg, et je suis reparti deux ans plus tard pour faire un travail d'ethnologie sur les Roms de Roumanie. Je voulais revenir parce que j'avais aimé ce pays pour apprendre la langue et vivre vraiment dans le pays. Donc je voulais faire un stage FLE en Roumanie pour acquérir une expérience professionnelle et en même temps satisfaire ma curiosité personnelle pour ce pays.

M.M.- J'étais déjà venu en Roumanie trois ans auparavant, à Bucarest. J'avais apprécié ce séjour d'une semaine ; c'était pour moi un pays différent des pays occidentaux que j'avais visités. Un lien affectif m'a rapproché de la Roumanie, mais j'ai toujours été intrigué par les pays de l'Europe de l'Est. J'ai décidé de rester quatre mois car les deux mois obligatoires me semblaient courts pour m'imprégner du pays et apprendre la langue.

Y.D.- J'ai eu l'occasion de visiter le pays en 2008 et je me souvenais très bien de la ville de Iasi. Parmi les choix qui s'offraient alors à moi, celui-ci m'a donc semblé être le plus logique.



Jérémy A. donnant un cours
au Lycée « Miron Costin » de Iași

Quel impact a eu sur vous la rencontre avec l'école roumaine ?

Y.D. - J'ai travaillé dans deux établissements : le Lycée d'agronomie « Vasile Adamachi » et le Lycée « Vasile Lupu » (tous les Mercredi). Dans les deux cas, j'ai été surpris par la similitude existant entre les élèves roumains et ceux de mes souvenirs de lycée en France. J'ai aussi été ému par la gentillesse et la chaleur humaine des professeurs.

M.M. - J'ai énormément apprécié ma rencontre avec l'école roumaine. J'ai été très bien reçu au collège « Bogdan Petriceicu Hasdeu » de Iasi. Toute l'équipe pédagogique ainsi que les élèves m'ont très bien accueilli et encadré ! J'ai été étonné de voir à quel point les élèves sont sympathiques, accueillants et respectueux. J'ai vu une relation de sympathie, de complicité entre les professeurs et les élèves. Le respect envers les enseignants est beaucoup plus grand en Roumanie ; les élèves se montrent reconnaissants du savoir dispensé. J'ai l'impression que les professeurs sont en quelque sorte les seconds parents des élèves et qu'ils ont cette mission de les aider dans leurs difficultés scolaires, leurs doutes voire leurs problèmes familiaux. Les élèves n'hésitent pas aller vers eux et semblent compter sur eux.

J.A. - En général j'ai été satisfait de mon expérience à « Miron Costin ». C'était très positif, les élèves étaient très sympathiques, les professeurs aussi et j'ai appris beaucoup sur les techniques d'enseignement, que faire en classe, de quelle manière. Donc je suis content de mon expérience très enrichissante à « Miron Costin ».

Comment avez-vous travaillé ?

M.M. - Pendant les trois premières semaines de mon stage, j'ai observé la manière d'enseigner le français. J'ai relevé l'attitude des professeurs envers les élèves, les méthodes adoptées et les activités proposées. J'ai beaucoup appris de cette phase d'observation et me suis inspiré du travail de chacun pour m'exercer ensuite à mon rôle de professeur.

Après, on m'avait demandé de faire des cours de communication et de civilisation française. Avec Anca Gavril, ma tutrice, on s'était mis d'accord pour présenter à chaque séance une région française en passant par une thématique lexicale. Dans la classe, je n'étais jamais seul mais toujours accompagné d'une autre enseignante, ce qui m'a bien aidé. La professeur qui m'accompagnait rebondissait sur ce que je disais ou faisait des traductions en roumain si nécessaire. J'ai souvent employé le rétroprojecteur pour diffuser des images, des fiches étaient distribuées aux élèves également, leur permettant de garder une trace des régions étudiées. Nous avons beaucoup utilisé la carte des régions administratives de la France métropolitaine pour localiser les régions ainsi que le lecteur cd pour une activité musicale.

Y.D. - Chaque semaine, pendant 10 heures, j'ai eu la chance de m'essayer à diverses activités (préparation de cours, exercices d'application, travail de l'oral et de l'écrit, lecture, correction de copies, supports audio-visuels...) La plupart du temps, ma tutrice, Andreea Bitiusca, était présente pour me donner les instructions et le matériel requis ou bien me laissait faire fonctionner la classe seul, avec des activités principalement axées sur la lecture, la compréhension écrite et l'écoute (chansons francophones).

J.A. - Je pense que vos activités scolaires sont très nombreuses et très diversifiées et les élèves en général sont assez dynamiques, engagés dans la vie de l'établissement et dans la vie culturelle en général. J'ai remarqué qu'il y a beaucoup d'affiches dans vos lycées, de photos, de projets, de voyages d'activités diverses et donc ça donne envie. C'est assez positif et stimulant je pense, pour les élèves et aussi pour les professeurs. C'est très bien en fait d'avoir ce dynamisme.

Quels sont les apports positifs de votre expérience ?

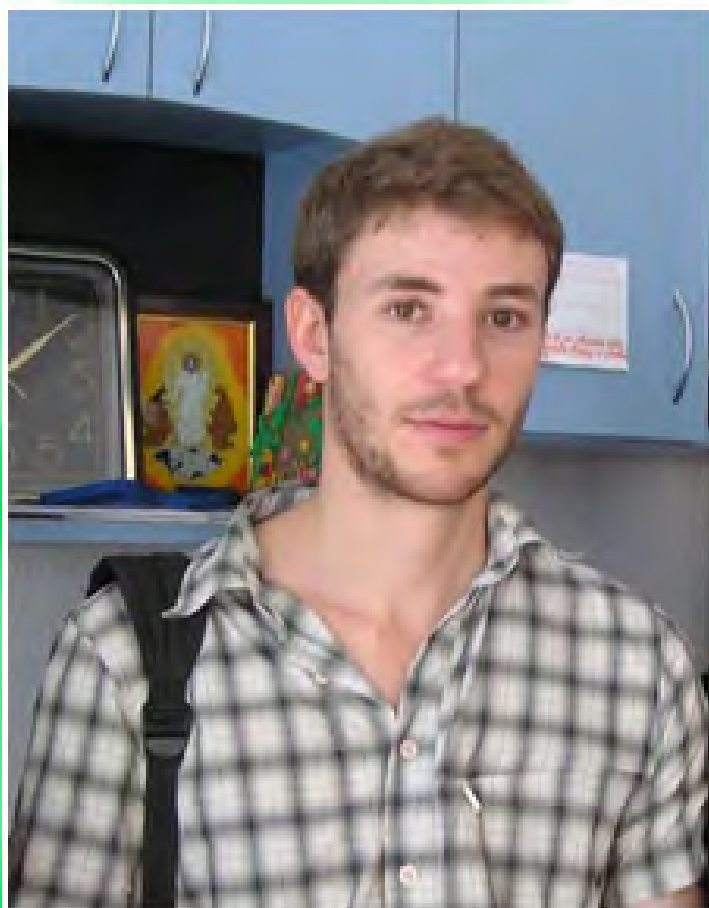
J.A. - J'ai appris à gérer les classes, à enseigner le FLE concrètement et non pas rester avec des idées théoriques, donc j'ai mis en pratique ce que j'ai appris en France. Effectivement c'est une étape qui est nécessaire si on veut passer de l'univers scolaire à l'univers professionnel... important et indispensable. J'ai appris à construire des cours, à élaborer des séquences pédagogiques, à tenir compte du niveau des élèves. Les élèves de "Miron Costin" ont toujours été souriants, accueillants, curieux et généralement volontaires. Ce fut un plaisir croissant que de tenter de partager avec eux une partie de mon identité et de comprendre un peu cette belle génération

M.M.- Je ne retire que du positif de cette expérience au collège « Bogdan Petriceicu Hasdeu ». Je me suis rendu compte que j'aimais beaucoup travailler avec des enfants / adolescents. Ils sont pleins de vie, souriants, enthousiastes, actifs, disponibles, reconnaissants, et j'ai passé de très bons moments avec eux. Ce que j'appréciais avec les élèves c'était l'échange et la complicité, de sorte que le cours soit l'œuvre de tous. J'ai découvert des méthodes d'enseignement et des attitudes à adopter réalisant qu'il y a toujours un travail à faire en amont du cours, ce qui est l'occasion de réviser ses connaissances ou de les enrichir.

Sur le plan personnel, la prise de parole en public s'avère un bon antidote contre ma timidité. Les bienfaits de l'enseignement vont au-delà du cadre scolaire car on apprend à placer sa voix, à parler fort et lentement, à insuffler de l'enthousiasme et énergie dans ce que l'on dit, pour maintenir l'attention de l'auditoire. La prestation de l'enseignant est comparable à celle d'un acteur sur scène. La différence réside dans le naturel que j'essaie de préserver le plus possible, je ne veux pas porter de masque. Lorsque je suis « sur scène », je dois être attentif en permanence, ici et maintenant, totalement présent.

Ce stage m'a aussi permis de découvrir la Roumanie, sa culture, sa population et ses paysages. Je me sens bien en Roumanie et c'est pour cela que je reste une année de plus !

Y.D. - Ils sont multiples. Sur le plan professionnel, travailler avec des classes de 20-30 élèves allant de la Ve à la XIIe constitue une expérience inestimable. Certaines choses ne peuvent s'apprendre que sur le terrain.



Marien Mercier dans la salle des profs
du Collège « B.P.Hasdeu »



Marien M. et Yann D. dans le jury des *Qualifs* de Iași
(sélection pour le concours *Chants sous sur scène* de Baia Mare)

mars 2013

Comment emploierez-vous ces acquis à l'avenir ?

M.M. - J'ai observé qu'il y avait toujours des élèves qui participaient plus et d'autres qu'on entendait moins, il serait intéressant de trouver le moyen de motiver ces élèves là. J'ai décidé de prolonger cette expérience dans l'enseignement en Roumanie. J'avais candidaté auprès du Programme Comenius pour être assistant de français en Roumanie, l'année prochaine, et j'ai été sélectionné. Ainsi, je serai assistant de français d'octobre 2013 à juin 2014 dans un lycée de Galati pour des classes bilingues français. Je commence à mieux maîtriser le roumain ce qui peut être utile en classe, favorisant le rapprochement avec les élèves.

Y.D. - J'aimerais trouver un poste dans une école de langue française (FLE). Il me fallait donc, en plus des diplômes, une expérience professionnelle de qualité et c'est ce qui m'a été offert en Roumanie, même si les effectifs des classes sont généralement moins importants dans les écoles de langues. Comme on dit "Qui peut le plus peut le moins".

Marien M. et Yann D. dans le jury des *Qualifs* de Iași (sélection pour le concours *Chants sons sur scène* de Baia Mare),
mars 2013

Qu'est-ce que vous aimez/détestez le plus en Roumanie ?

Y.D. - La Roumanie fourmille de trésors d'Histoire et de traditions séculaires. C'est un atout remarquable qu'il faut préserver. J'ai néanmoins été choqué par le peu d'importance accordé à la protection de l'environnement. A la campagne, les champs sont littéralement jonchés de déchets plastiques. Il faut faire quelque chose...

J.A. - Au niveau du pays, de la matérialité, des villes, j'ai trouvé que les villes ne sont pas très jolies, esthétiquement parlant, parce qu'il y a eu la période communiste avec des remaniements architecturaux et il y a beaucoup de grands *blocs* qui ne sont pas très charmants. Mais, par contre, je me souviens que j'avais adoré la campagne. Je trouve que la campagne roumaine est très jolie, c'est vraiment le monde rural, ça a beaucoup de charme. La deuxième impression que j'ai eue c'était l'opposition entre la ville et la campagne et ma préférence pour la campagne.

M.M. - Ce que j'aime le plus en Roumanie, c'est la diversité des paysages et le vert que l'on retrouve un peu partout. Les Roumains sont très accueillants, chaleureux, et toujours intrigués face à la présence d'étrangers dans leur pays. Les rapports sont beaucoup plus directs et simples qu'en France. Je trouve en Roumanie une mentalité latine avec un esprit festif, convivial, une place importante accordée à la famille et aux amis, une tendance aux contacts tactiles... J'ai beaucoup aimé ma rencontre avec l'école roumaine, pour cela je tiens à remercier tous les professeurs de français et l'équipe pédagogique du Collège « Bogdan Petriceicu Hasdeu ».

Ce que j'aime moins en Roumanie, ce sont les très fortes inégalités entre les couches de population. C'est troublant de voir qu'une grande partie de la population a préféré partir à l'étranger ou aspire à le faire, d'autant plus que le phénomène de migration semble promu par les institutions du pays alors qu'avec une volonté politique, les conditions de vie pourraient être meilleures.

Propos recueillis par:

Irina Cosovanu (Lycée « Vasile Lupu »)

Anca Gavril (Collège « B.P.Hasdeu »)

Anca Bucuci (Lycée « Miron Costin »)

SÉANCE PEDAGOGIQUE:

L'HABITATION ET LES MEUBLES

Professeur: Irina-Elena Damaschin

Etablissement : Lycée Technologique Fintinele, département de Iași

Public : Niveau A1, débutants, L2

Classe : 5° B

No. d'élèves: 22

Compétences visées : compréhension des écrits, production orale, production écrite ;

But : Intégrer les acquis liés aux règles de fonctionnement de la langue

Type de leçon: leçon à structure mixte et au contour variable (leçon de communication de nouvelles connaissances et de formation des savoirs (habiletés) et des savoir-faire (habitudes))

Unité 3: "Bien chez soi";

Leçon 15: "Votre décor préféré"

Objectifs de communication :

- interpréter une image;
- localiser dans l'espace à l'aide des prépositions de localisation (sur, sous, derrière, devant, à côté de, près de, contre, à droite, à gauche);
- comprendre une annonce;

Objectifs linguistiques :

- le vocabulaire de la chambre (meubles, décoration, couleurs...);
- identifier la phrase et ses constituants ;
- les adjectifs qualificatifs et de couleur;

Objectifs opérationnels :

Les apprenants doivent être capables de :

- sélectionner dans un texte les séquences ou les mots qui concernent différentes situations de communication et les recopier ;
- utiliser des formes linguistiques qui ne sont ni régulières ni obligatoirement fréquentes;
- comprendre la signification de ce qu'ils lisent et la correction syntaxique de ce qu'ils écrivent;
- décrire et comprendre le fonctionnement grammatical de ces faits linguistiques;

Méthodes et procédés: la réception visuelle des images du manuel, la lecture explicative, la conversation heuristique, le résumé de l'essentiel en roumain ou entre langue maternelle et langue étrangère, la démonstration didactique, le jeu de rôles, la découverte;

Moyens et matériels: le manuel, le tableau noir/blanc, la craie/le feutre, les cahiers des élèves, le scénario de la leçon;

Types d'activités proposées:

- travail collectif: items à trous, activités de lecture explicative, lecture de l'image, exercice structural (selon modèle), items à structure élaborée, items de repérage;

Types d'évaluation:

- l'évaluation collective par des remarques sur les fautes inhérentes, concernant l'activité des élèves;
- l'évaluation individuelle par des notes qui récompensent les meilleures réponses des élèves;

Durée de la leçon: 50 minutes;

Lieu du déroulement: la salle de classe;

Déroulement :

Les Moments de la leçon	Activités de l'enseignant	Activités des apprenants
<p>La Mise en route</p> <p>La vérification du devoir écrit, en vue de l'actualisation des connaissances nécessaires au déroulement de la leçon</p> <p>(20 min) - C.E., P.E.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - demander la date en français et l'humeur des apprenants; - faire le contrôle quantitatif et qualitatif des devoirs écrits ; - demander aux apprenants de faire les trois descriptions, en fonction de l'image de côté; - utiliser les prépositions de lieu; - faire aux apprenants se rappeler le problème posé dans la leçon (les prépositions de lieu: exemples sur le nouveau vocabulaire /page 86); - apprécier les travaux individuels des élèves par des notes sur le corrigé du devoir; - demander aux élèves d'écrire sur le tableau les meilleures productions ; 	<ul style="list-style-type: none"> - écrire correctement la date sur le tableau ; - dire ou exprimer son humeur ; - colorier au choix une des trois photos et ensuite faire la description de l'une des photos au choix; - rédiger à l'écrit la description de la chambre choisie, en utilisant les prépositions données dans la leçon ; - utiliser selon le sens et la localisation des objets dans chaque image, avec les formes appropriées des prépositions de lieu;
<p>La communication des nouvelles connaissances/contenus avec la participation de tous les élèves</p> <p>(observation et conceptualisation)</p> <p>(15 min) - C.E.</p>	<ul style="list-style-type: none"> -inciter l'élève à avancer étape par étape ; -expliquer la structure de la fonction de communication : comprendre une annonce et y répondre; -demander aux élèves d'ouvrir leurs manuels à la page 87; -faire lire les quatre annonces; -expliquer la structure de la fonction de communication : comprendre la structure d'une annonce; -demander aux élèves de choisir une annonce et d'y répondre, à l'appui de la lettre donné à côté comme exemple; -donner des structures à l'appui et faire les écrire sur le tableau (je m'appelle, j'ai...ans, j'aime bien/j'aime beaucoup/j'adore); -faire écrire la meilleure production sur le tableau ; 	

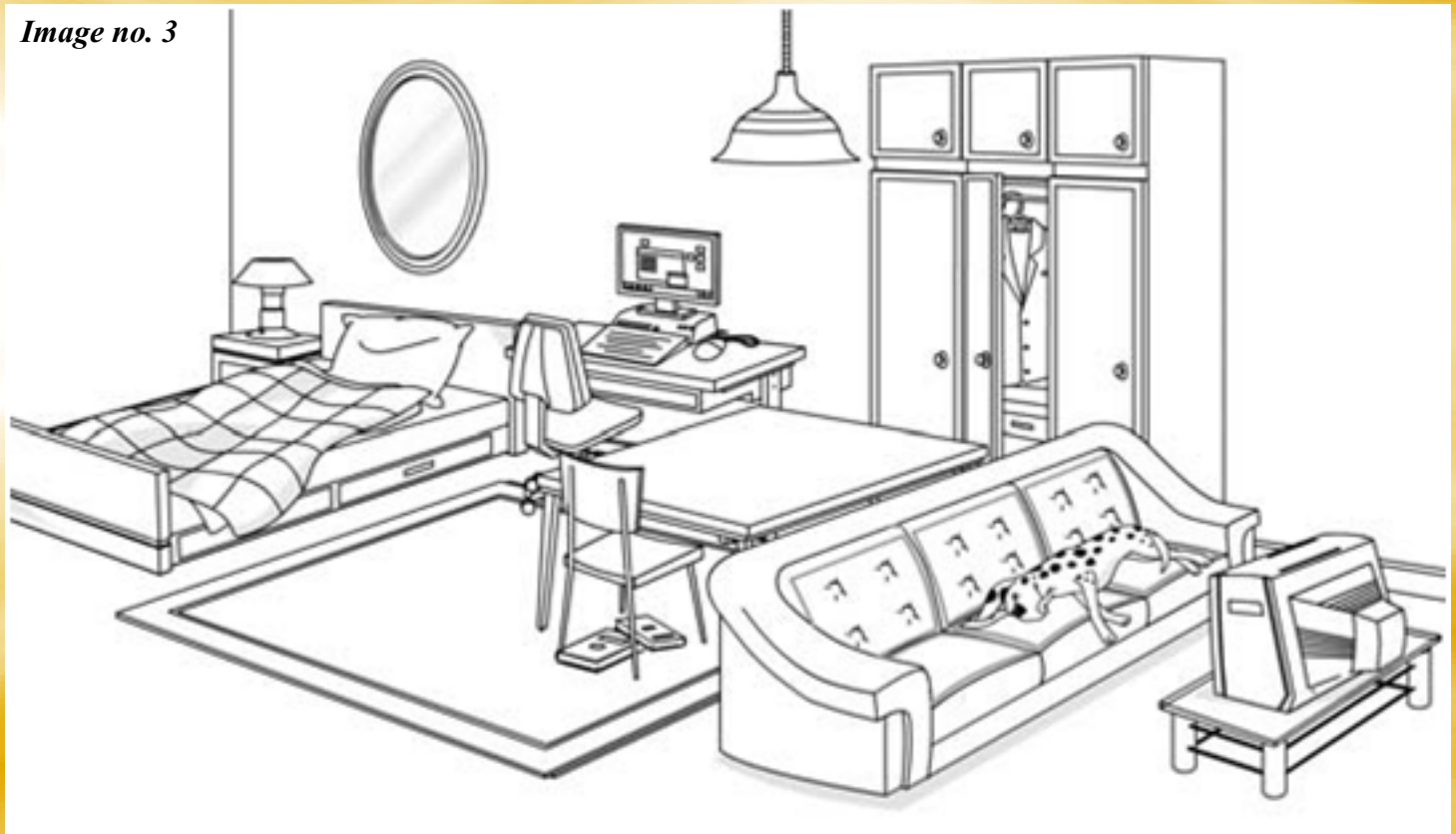
Les Moments de la leçon	Activités de l'enseignant	Activités des apprenants
<p>La Fixation et la systématisation des contenus pour la réalisation de l'autorégulation (phase d'applications, d'exercices)</p> <p>(10 min) - P.O., P.E.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - proposer aux élèves des activités d'entraînement, par le biais des activités collectives et des activités individuels; - présenter aux apprenants un tableau plastifié et colorié; - demander aux apprenants de faire des hypothèses sur la situation présentée, en fonction de l'image du tableau; - demander aux élèves d'illustrer et d'examiner les éléments du tableau à l'aide d'un questionnaire: "Qu'est-ce que c'est?", "Combien de personnes y a-t-il dans la chambre?", "Quels objets voyez-vous?"; "Où sont les livres?"; "Où est l'ordinateur?", "Qu'est-ce qu'il y a sur le fauteuil?", "Qu'est-ce qu'il y a dedans l'armoire?", "Où est le poster?", etc. - demander à un élève d'écrire le nouveau vocabulaire sur le tableau ou écrire soi-même; 	<ul style="list-style-type: none"> - Faire des hypothèses sur le lieu, les personnages, les relations interpersonnelles, le scénario de l'histoire; - montrer et nommer ce qu'il voit dans le tableau; - noter les expressions pour décrire ce tableau dans le cahier de classe; - utiliser des structures comme "il y a", "se trouve", "est"/"sont" (précédées ou suivies par les prépositions) et examiner les différences; - reconstruire la composition à l'écrit et employer les formes verbales et les prépositions de lieu dans un exercice à trous;
<p>L'évaluation (le bilan des apprentissages) et la réalisation du transfert</p> <p>(5 min) - P.E.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - proposer aux élèves un travail individuel pour remédier les erreurs; - proposer aux élèves deux exercices comme devoir écrit: ex. 1 grammaire/88 et ex.1a,b/89; - bien expliquer la nature de la consigne; - pour l'exercice 1/88, l'apprenant doit recopier chaque phrase, en ajoutant les adjectifs proposés et les plaçant à l'endroit approprié 	<ul style="list-style-type: none"> - noter les indications du devoir écrit; - écouter les explications du professeur, pour mieux comprendre la manière de résoudre des exercices; - demander de répéter s'il y a des difficultés à comprendre; <p>Copier dans son cahier de classe les formes irrégulières des adjectifs qualificatifs:</p> <p>Beau - belle;</p> <p>Vieux - vieille;</p> <p>Neuf - neuve;</p> <p>Corrigés des exercices du devoir écrit:</p>

Image no. 2



Dans la chambre il y a un lit, à gauche. Au-dessus du lit il y a un miroir contre le mur. Le bureau est à côté du lit. Sur le bureau se trouve une chaîne hi-fi. La bibliothèque est à droite. Sur les étagères il y a des livres. Devant la télé il y a un fauteuil. Sur le fauteuil il y a un chat. Au milieu de la chambre il y a une table avec une chaise. Au-dessous de la chaise il y a des cahiers.

Image no. 3



Dans la chambre il y a un lit, à gauche. Au-dessus du lit il y a un miroir contre le mur. Le bureau est à côté du lit. Sur le bureau se trouve un ordinateur. A droite se trouve une armoire. Devant la télé se trouve un canapé. Sur le canapé il y a un dalmatien. Au milieu de la chambre il y a une table avec une chaise. Au-dessous de la chaise il y a des cahiers.

La tirelire à mots pour décrire la chambre de Florian:

un matelas posé par terre
une couette
un tapis moderne
un fauteuil
une lampe halogène

les meubles et l'équipement: un bureau, une armoire, un ordinateur, un radiocassette
un poster de montagne (pour évoquer les vacances à ski)
un aquarium (Florian s'intéresse à la nature)

Les Moments de la leçon

Activités de l'enseignant

Activités des apprenants

- (l'adjectif de couleur doit se placer à la fin de la phrase; les adjectifs comme bon, petit, gros, grand, vieux doivent être placés devant le nom);
pour l'exercice 1a/89, l'apprenant doit lire les cinq annonces et les faire associer, en fonction du sens du contexte;

Ex.1/88:
J'ai une belle chambre blanche.
C'est un gros livre rouge.
Elle a de neufs rollers superbes.
J'adore ces petites fenêtres rondes.
Elle a beaucoup de vieilles photos romantiques.

Ex.1a

A - E; B - C;

Ex.1b

Stéphanie Leroux (D) n'a pas de travail pour l'été.

Faire rappeler les mots de localisation:

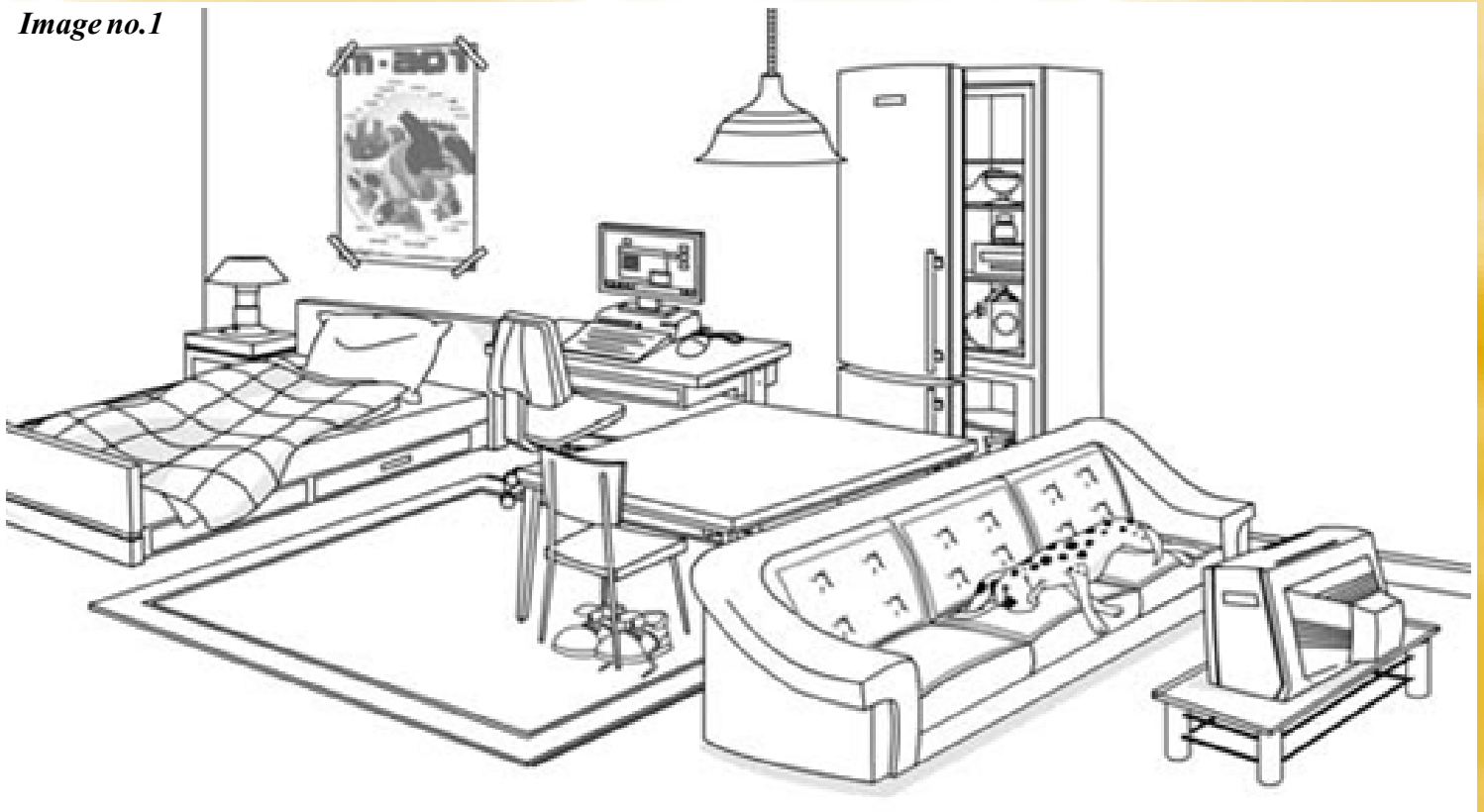
à côté de
au-dessus de
au-dessous de
dans
dedans

derrière
devant
entre
sous
sur
contre

Corrigé du devoir écrit (production écrite)

Consigne: Décris une des trois chambres, au choix

Image no.1



Dans la chambre il y a un lit, à gauche. Au-dessus du lit il y a une carte contre le mur. Le bureau est à côté du lit. Sur le bureau se trouve un ordinateur. Le frigo/réfrigérateur est à droite. Devant la télé se trouve un canapé. Sur le canapé il y a un dalmatien. Au milieu de la chambre il y a une table avec une chaise. Au-dessous de la chaise il y a des chaussures.

La chambre de Florian



Exemple de production:

La chambre de Florian

Dans la chambre de Florian il y a six personnes: trois garçons et trois filles. Le lit consiste en un matelas posé par terre. Sur le matelas il y a une couette. Au milieu de la pièce il y a un tapis moderne et un fauteuil. Sur le fauteuil traînent des vêtements. Sous le fauteuil il y a des chaussettes blanches. A côté du fauteuil il y a une lampe halogène. C'est une chambre branchée: les meubles et l'équipement sont modernes (un bureau, une armoire, un ordinateur, une radiocassette).

Au-dessus de l'ordinateur il y a une étagère. La décoration rappelle les goûts de Florian : un poster de montagne (pour évoquer les descentes à ski), un aquarium (qui permet de comprendre que Florian s'intéresse à la nature...)

Bibliographie et sitographie

Monnerie-Goarin, A. & Dayez, Y. & Siréjols, E. & Le Dreff, V. & Coculescu, S. & Tudose, M. & Toma, O. *Limba franceza, Manual pentru clasa a V-a, 1^{ère} année d'étude*, parue chez les éditions RAO par Clé International, 2001, pp. 87-89;

*** - *Manuel de formation pour les professeurs de français*, projet MECTS-SIVECO, coord. par Maurice Mathe, POSDRU 2007-2013, pp.68-74 ; p.114 ;

Sitographie:

<http://www.education.vic.gov.au/languagesonline/french/sect35/pdfs/print07.pdf>

http://www.editionsdidier.com/files/media_file_10266.

VERS UNE PERSPECTIVE COMMUNIC'ACTIONNELLE DANS LA CLASSE DE FLE



Prof. Cristina Iurisniti
Colegiul National "Andrei Muresanu" Bistrita

Les différentes approches et perspectives méthodologiques de l'enseignement du FLE qui ont traversé les époques, ont laissé chacune d'entre elles de traces profondes dans la didactique du français. A partir de la méthode traditionnelle, la méthode audio-visuelle (SGAV) en passant par l'approche communicative, fortement présente encore dans les pratiques pédagogiques des enseignants roumains ou d'ailleurs, les méthodes d'enseignements et d'apprentissage ont connu un incessant renouvellement, en aboutissant à la perspective actionnelle qui est actuellement en vogue par sa nouveauté ainsi que par l'accent mis sur le côté opérationnel de l'usage de la langue.

Dans l'**approche communicative** il est plus important le sens et le contexte du message et non pas la répétition des structures apprises par cœur, ainsi que la situation concrète de communication, l'interaction, l'apprentissage centré sur l'élève, la prise de parole spontanée. Dans cet esprit d'interaction et de centration sur l'apprenant, la dynamique du groupe devient un facteur majeur de motivation pour l'apprentissage des langues. « Les jeux de rôles, les travaux en groupes ou par paires sont encouragés pour instaurer une atmosphère de confiance ou de solidarité favorable à la communication » (http://flenet.rediris.es/tourdetoile/NBailly_MCohen.html).

A partir de l'année 2001, le moment de la sortie du *Cadre Européen Commun de référence pour les langues apprendre, enseigner, évaluer*, on remarque déjà l'avènement d'une autre direction méthodologique dans l'apprentissage des langues, la **perspective actionnelle** qui vise plutôt l'aspect utilitariste de la langue, l'usage mis au service d'une tâche à accomplir. Cette nouvelle perspective d'enseignement et d'apprentissage des langues: la perspective actionnelle considère avant tout 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 donné, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier (Tagliante Christine, *L'évaluation et le cadre européen commun*, 2005, CLE International, Paris, p.36). La « nouveauté » donc du CECRL est la **perspective actionnelle**. Car si la majorité des manuels scolaires, des examens internationaux de langues (DEL/DALF) et des pratiques de classe s'articulent d'ores et déjà autour des deux ou trois premiers apports du cadre (niveaux communs de référence, activités langagières et compétences communicatives), l'intégration d'une mise en œuvre pédagogique actionnelle et ses implications dans la classe de langue restent floues. Le cadre ne propose d'ailleurs aucune forme de mise en œuvre concrète de la perspective actionnelle. La perspective actionnelle reflète le passage du paradigme de la communication au paradigme de l'action. On ne **communique** plus seulement pour parler avec l'autre mais pour **agir avec l'autre**. Ainsi l'apprenant n'est plus seulement tourné vers l'institution scolaire mais aussi vers la société. Par là-même, les tâches qu'il est amené à réaliser sont à la fois scolaires et sociales (<http://www.ph-ludwigsburg.de/html/2b-frnz-s-01/overmann/glossaire/PerspectiveactionnelleBagnoliRuel.pdf>).

La **perspective actionnelle** offre donc plusieurs visages, plusieurs approches didactiques qui se déclineront et s'adapteront selon les besoins des apprenants et les objectifs des enseignants. L'approche **communic'actionnelle** et le **scénario d'apprentissage-action** proposés par Claire Bourguignon, (professeur des Universités de Rouen et formatrice dans le cadre du projet Profil FLE mené par le Ministère roumain de l'Education et L'Institut Français) vise l'accomplissement d'une **mission** par différentes micro- tâches. Une démarche « **communic'actionnelle** » est, selon l'auteure, la version « maximaliste de l'approche actionnelle ».

Dans cette démarche, l'apprentissage et l'accomplissement de la tâche sont concomitants : c'est à travers l'accomplissement de la tâche que se fait l'apprentissage et c'est à travers la réalisation d'activités communicatives que se fait l'action. Il n'y a donc plus de dichotomie entre communication et action mais synergie, puisque la communication est action. Le scénario **apprentissage-action** semble donner du sens à l'apprentissage puisque l'apprenant, en situation d'acteur social, doit se représenter la tâche à accomplir et repérer ses besoins. Il est donc appelé à se responsabiliser face à ses connaissances (savoirs), ses capacités (savoir-faire) et ses compétences (savoir-agir). Apprendre ce n'est pas seulement connaître, c'est *savoir utiliser ce qu'on connaît* (<http://profilfle.files.wordpress.com/2013/05/powerpointmodule1-compatibility-mode.pdf>), dit Claire Bourguignon, et cela se réalise à travers une mission que les apprenants doivent accomplir, (ex. **organiser un circuit à Paris, trouver un logement pour une famille, organiser une exposition, une fête**, etc) qui est en fait « le moteur de l'apprentissage, puisque à travers son accomplissement que l'apprentissage va se faire » (Claire Bourguignon, **Pour enseigner les langues avec le CECRL**)

Pour conclure, *la perspective communic'actionnelle* devient donc **la clé**, qui pourrait ouvrir *les portes du sens* autant recherché par nos apprenants dans nos pratiques pédagogiques, la mission qu'on devrait tous accomplir dans la classe de FLE avec et pour nos élèves.

Bibliografie :

Tagliante Christine, *L'évaluation et le cadre européen commun*, 2005, CLE International, Paris, p.36.

Bourguignon Claire, *Pour enseigner les langues avec le CECRL*, 2010, Delagrave, Paris, p. 42

Sitografie :

http://flenet.rediris.es/tourdetoile/NBailly_MCohen.html

<http://www.ph-ludwigsburg.de/html/2b-frnz-01/overmann/glossaire/PerspectiveactionnelleBagnoliRuel.pdf>

<http://profilfle.files.wordpress.com/2013/05/powerpointmodule1-compatibility-mode.pdf>



Être lecteur à l'Université de Bucarest



*Frédéric Bonnor,
Lecteur de français à l'Université de Bucarest*

Le 13 mai 2011, tandis que moi et mon équipe du service des musées de la Ville de Dinan (France) inaugurons une nouvelle exposition au Musée Yvonne Jean-Haffen, je reçus un courriel de la part du service de coopération de l'Ambassade de France en Roumanie pour m'annoncer que j'allais occuper le poste de lecteur de français de l'Université de Bucarest à compter du 1^{er} septembre suivant. Ainsi quittais-je le monde des musées pour rejoindre celui de l'enseignement du français à l'étranger. Certes, il s'agissait dans les deux cas de transmettre des connaissances, de révéler des fragments de la culture française, mais cette fois-ci à un public différent, à des étudiants étrangers en passe d'être francophones. Ce nouveau départ fut personnellement très riche car le statut de lecteur étranger permet d'entretenir une relation plus proche avec les étudiants et permet de les suivre, pas à pas, dans l'apprentissage du français. Le travail de lecteur est un travail gratifiant, la reconnaissance des étudiants fut, d'ailleurs, sans faille au cours de ces trois dernières années. Dès ma prise de fonction, le 1^{er} septembre 2011, j'ai appris à être polyvalent et à porter plusieurs casquettes, celle d'enseignant, celle de bibliothécaire et plus globalement celle de promoteur de la francophonie en Roumanie. En définitive, je suis devenu lecteur de français.

Ma casquette d'enseignant

Au cours de ces trois années universitaires, le Département de langue et littérature françaises de l'Université de Bucarest m'a confié des travaux dirigés d'expression orale et de techniques de rédaction et d'analyse textuelle, exercices regroupés sous le syntagme de « pratique de la langue ». En somme, pendant ces trois ans, ma mission était d'aider les étudiants à mieux s'exprimer, à mieux structurer leur pensée, à mieux construire leur discours. Mes étudiants étaient rarement des débutants, ils avaient quelquefois étudié le français au collège et au lycée ; néanmoins, ces travaux dirigés ont été l'occasion de faire quelques piquûres de rappel, de revoir certaines règles essentielles de syntaxe et de morphologie pour bien s'exprimer à l'écrit, tout en mettant l'accent sur l'enrichissement lexical, par la découverte de grands textes de la littérature française. Du reste, ces travaux dirigés ont été l'occasion, pour les étudiants, de peaufiner leur prononciation du français et parfois, de gommer totalement leur accent, grâce à quelques exercices. Les travaux dirigés de « pratique de la langue » jouent un rôle essentiel dans le cursus universitaire des étudiants en langues étrangères. La parole est beaucoup plus libre pendant ces TD, et cette liberté est facilitée par mon « relatif » jeune âge. Les étudiants se sentent plus proches de moi et s'adressent à moi en priorité lorsqu'ils ont un doute ou quand ils veulent satisfaire leur curiosité sur la langue et sur la culture. Alors qu'avec le reste de leurs professeurs, les étudiants ont tendance à recourir à leur langue maternelle en cas de difficulté, avec moi ils n'ont d'autre choix que de s'exprimer en français.

Le lecteur : un bibliothécaire

Le lecteur de français est un bibliothécaire, il est responsable d'un Lectorat, un espace dédié à la lecture et à l'étude. Tel un nid d'aigle surplombant les Facultés de Lettres et de langues étrangères, le Lectorat de français de l'Université de Bucarest se trouve au quatrième étage du bâtiment historique de l'Université, rue Edgar Quinet. Au sein de la Faculté de langues et littératures étrangères, le Lectorat de français est un lieu unique à plusieurs titres. Il est unique d'abord par sa taille (100 m² de surface, environ). Puis il est unique par le grand nombre d'activités qui s'y déroulent, je vais les détailler ensuite. Il est enfin unique par la richesse de son fonds, sans commune mesure avec les bibliothèques des autres départements de la Faculté. Ce fonds, exclusivement francophone, est composé de près de 11 000 volumes répartis par domaine : linguistique et traduction, didactique, littérature française, littératures francophones, critique littéraire, sciences humaines. Soit dit en passant, le Lectorat de français de l'Université de Bucarest est devenu la bibliothèque incontournable en matière de linguistique et de pédagogie depuis la fermeture du Centre de documentation linguistique et pédagogique de l'Institut français de Bucarest, nous accueillons donc volontiers les enseignants du secondaire qui préparent leur mémoire de grade.

Une francophonie vivante

Les fonctions qui m'ont été confiées pendant ces trois années, ne se sont pas cantonnées à l'enseignement puisque j'ai aussi contribué à faire vivre la francophonie au sein de l'Université de Bucarest, en organisant un grand nombre d'activités culturelles et scientifiques francophones, de manière régulière ou ponctuelle. Parmi les actions régulières, je citerais l'organisation d'un atelier de radio plus connu sous le vocable de RadioLecto. RadioLecto est un projet qui a démarré dès octobre 2011. Cet atelier avait suscité, d'emblée, l'intérêt des étudiants. Le concept de RadioLecto est tout simple : il s'agit d'émissions diffusées sur internet, produites par une équipe composée d'une dizaine d'étudiantes. L'objectif premier de ce projet était d'encourager les étudiants à travailler leur prononciation, leur intonation en vue d'atteindre une prononciation parfaite sur une chronique de deux minutes environ. Bien vite, les émissions ont trouvé leur public et cette année, chaque émission était en moyenne écoutée par une centaine d'auditeurs. Qu'il s'agisse de rencontres avec des écrivains d'envergure internationale comme Andreï Makine, de coups de projecteurs portés sur un auteur tel que Denis Diderot ou d'actions plus importantes comme l'hommage rendu au roman de Roger Verceel, *Capitaine Conan*, les actions plus ponctuelles, que nous organisons au Lectorat, rencontrent toutes un très grand succès. L'intérêt de l'ensemble de ces activités scientifiques et culturelles mises en place au Lectorat, c'est qu'elles sont préparées par les étudiants et que cette préparation se fait exclusivement en français. Cela représente pour eux la possibilité de mettre en pratique ce qu'ils ont appris au préalable. Dès lors, la langue n'est plus considérée comme un objet d'étude, mais elle est perçue comme un authentique outil de communication, permettant de produire des événements reconnus par les institutions francophones de Roumanie.

Ma troisième année au service de l'enseignement et de la promotion du français en Roumanie est sur le point de s'achever. Mon aventure roumaine ne prend pas fin pour autant, puisque l'Université de Bucarest et le service de coopération de l'Ambassade de France en Roumanie viennent de me renouveler leur confiance en me proposant d'occuper le poste de lecteur à l'Université, pendant un an encore. Je ne boudrai pas mon plaisir et répondrai donc présent à la prochaine rentrée universitaire pour participer, à mon humble niveau, au rayonnement de la francophonie en Roumanie.



Rencontre avec Sorj Chalandon - le 26 juin 2014

La Grille de compétences EPG

Prof. Alina Laura Clinciu
Collège National d'Informatique "Gr. Moisil" Braşov

La grille de compétences EPG est un instrument innovant dont l'objectif principal est de fournir aux enseignants de langues, aux formateurs d'enseignants et aux responsables de centres de langues une méthode fiable pour présenter l'ensemble des compétences d'un individu à un instant donné, ainsi que de renforcer le professionnalisme dans le domaine de l'enseignement des langues. L'objectif final est d'accroître la qualité et l'efficacité de l'enseignement et de favoriser le développement professionnel des enseignants de langues.

Plus spécifiquement la grille de compétences EPG est conçue pour :

- favoriser l'auto-évaluation des enseignants et permettre la cartographie de l'éventail de qualifications et de compétences aujourd'hui souhaitables pour l'enseignement des langues ;
- esquisser des profils individuels ou collectifs pour les enseignants de langues au sein d'une institution, au regard des niveaux de compétence atteints par rapport à un ensemble de catégories et de descripteurs ;
- aider à identifier des besoins en termes de développement professionnel et de formation continue ;
- servir d'outil de pilotage au moment du recrutement et de l'évaluation du personnel ;
- favoriser la circulation d'idées entre différents systèmes pédagogiques et traditions éducatives en Europe ;
- encourager la transparence des normes pédagogiques et traditions éducatives en Europe ;
- encourager la transparence des normes pédagogiques et faciliter la mobilité des enseignants.

La grille de compétences EPG n'est pas conçue pour être une check-list dans le cadre d'un entretien d'embauche ou d'une évaluation de rendement. Elle peut cependant constituer une référence complémentaire utile à certaines étapes du recrutement ou de l'évaluation du personnel. Son objectif principal est de présenter un aperçu des compétences pédagogiques d'un enseignant à un instant, utilisable dans une variété de contextes européens dans le but de faciliter le développement professionnel et personnel.

Les principes directeurs de la grille sont :

- des énoncés sous forme de « capacité de faire »
- des descripteurs incrémentiels
- l' (auto)évaluation au service de la motivation
- le retour d'expérience
- le besoin de normes communes
- le besoin d'un développement professionnel continu
- une grille au caractère modulaire.

Horizontalement, la grille EPG est composée de **6 niveaux** de développement regroupés en trois phases principales : 1.1 et 1.2, 2.1 et 2.2, 3.1 et 3.2.

Verticalement, la grille EPG est répartie en **13 catégories**, regroupées en 4 groupes: *Formation et Qualifications, Compétences pédagogiques clés, Compétences transversales et Professionnalisme.*

Le premier groupe (« **Formation et Qualifications** ») est divisé en **4 catégories** décrivant le niveau de compétence de l'enseignant en relation avec ses aptitudes en langues, son enseignement et sa formation, ses pratiques pédagogiques ainsi que l'étendue et la durée de son expérience. Ce premier groupe cherche à embrasser tout l'éventail des compétences langagières et des contextes de formation en Europe, intégrant les enseignants exerçant dans leur langue maternelle comme ceux exerçant dans une langue étrangère.

Le groupe « **Compétences pédagogiques clés** » contient **4 catégories** : Méthodologie, Evaluation, Planification des cours et des séquences, Interaction, suivi et maîtrise de la classe.

Le groupe « **Compétences transversales** » contient **3 catégories** : Sensibilité interculturelle, Sensibilité langagière et Technologies de l'information et de la communication(TICE).

Enfin, le groupe « **Professionnalisme** » est divisé en **2 catégories** : Conduite professionnelle et Administration.

DOMAINES D'APPLICATION DE LA GRILLE DE COMPETENCES

L'auto-évaluation

Les enseignants peuvent utiliser les descripteurs de la Grille afin d'améliorer leurs propres compétences dans un domaine choisi, à tout moment de leur carrière. Ils peuvent également identifier des chemins de développement et trouver conseil auprès de formateurs d'enseignants pour se perfectionner davantage. Les enseignants peuvent s'auto-évaluer à intervalles réguliers et assurer ainsi un suivi de leurs progrès.

L'évaluation

EPG peut faciliter l'analyse et la description des compétences d'un enseignant dans son environnement, mais également celle de l'équipe pédagogique dans son ensemble. L'e-Grid permet une présentation rapide, concrète et synthétique des compétences de tous les personnels à travers un ensemble de graphiques et de tableaux. Sur la base du résultat des (auto)évaluations, les formateurs pourront attester de l'évolution des compétences de leur équipe ainsi que de leurs besoins éventuels de formation continue.

La formation

Les profils obtenus via l'e-Grid – qu'ils soient individuels ou collectifs- permettent aux formateurs de fournir aux enseignants un accompagnement et des conseils professionnels personnalisés, de recommander des actions de formation interne ou externe ou de les préparer à une nouvelle certification. Les formateurs sont encouragés à s'appuyer autant que possible sur l'expertise des enseignants chevronnés, en les encourageant à accompagner certains collègues moins expérimentés ou à piloter des sessions de formation internes.

Le management

Même si le but premier de la grille de compétences EPG n'est pas d'évaluer le personnel, les managers pourront l'utiliser comme outil complémentaire, en se concentrant sur les catégories et descripteurs pertinents. La Grille de compétences EPG propose également des normes communes en vue d'une meilleure transparence et d'une plus grande objectivité lors du recrutement de nouveaux enseignants, ainsi que pour mieux planifier la mobilité interne des personnels.

Démarche qualité

La grille de compétences EPG introduit un cadre de référence commun qui permet d'évaluer les qualifications, les connaissances, les compétences et l'expérience des enseignants. Elle constitue ainsi un outil fiable au service de la qualité de l'enseignement dans des institutions et des environnements professionnels variés.

Certifications

La grille de compétences EPG, utilisée de pair avec des procédures et des instruments complémentaires adoptés, peut être mise au service de la certification des compétences d'une équipe enseignante.

A consulter le site : <http://egrid.epg-project.eu/>



Concours d'écriture poétique francophone

Prof. Astalâș Ramona
École „Simion Bărnuțiu” Baia Mare

Dans le cadre du 19^{ème} anniversaire de la Semaine de la langue française et de la francophonie, l'OIF a lancé le concours d'écriture poétique « 19 » sous le parrainage du poète Frédéric Jacques Temple, prix Apollinaire 2013. Organisé par le Centre régional francophone pour l'Europe centrale et orientale (CREFECO) du 03 février au 03 mars 2014 conjointement avec l'académie de Montpellier et réalisé en partenariat avec l'Ambassade de Suisse en Bulgarie, la Fédération Wallonie Bruxelles, la Maison des langues de l'Université de Genève, l'Institut français de Bulgarie, Bernard Campiche Éditeur ainsi que la Société minière Belogradtchik, ce concours d'écriture en français s'adressait à tous les élèves en classe de français (langue étrangère seulement) dans les écoles primaires ou secondaires des six pays membres du CREFECO: Albanie, Arménie, Bulgarie, Ex-République yougoslave de Macédoine, République de Moldavie, Roumanie dans deux catégories (9-14 ans et 15-18 ans).

Le premier prix dans la catégorie des 9-14 ans a été attribué à **Marina GHILE**, 12 ans, classe de VI-ème, École „Simion Bărnuțiu” Baia Mare, Roumanie. (professeure de français: Ramona ASTALĂȘ) pour son poème *Rêve de printemps*.

Le jury a apprécié „l'évocation d'un monde peuplé d'animaux anthropomorphes qui frappe par son entrain, sa simplicité et sa fraîcheur; la vision enfantine presque féerique soutenue par un rythme et une mélodie qui l'apparente à une comptine. Un poème joli, d'un ton badin et plein d'humour, écrit en français correct, en rime plate, respectant la thématique proposée. Un style élégant et une rime riche. L'élément narratif est très important dans ce poème ainsi que l'accumulation et l'énumération qui le rendent plus rythmique. »

Les œuvres primées seront valorisées par l'académie de Montpellier, (publication numérique et papier) dans le Florilège international des écrivains en herbe de langue française et diffusées pendant la Comédie du Livre à Montpellier du 23 au 25 mai 2014.



Rêve de printemps Marina GHILE, 12 ans

Du 3 Février
au 3 Mars
2014



Un petit grillon	Six abeilles tranquilles
Cherche la rime pour sa chanson,	Volent jusqu'à Lille,
Deux araignées grises	Sept pigeons blancs
Portent les toiles dans les valises,	Annoncent l'événement,
Trois coccinelles agiles	Huit hérissons
Pensent que l'amour est fragile,	Parlent d'un garçon,
Quatre hirondelles	Et neuf jolies fourmis
Portent des nouvelles,	Parlent d'une petite fille
Cinq papillons colorés	Qui a dix neuf ans
Aiment changer des idées,	Ne pense qu'à ce garçon.

Jury international

ATTAL Laurent- France- Attaché de coopération éducative

DVORETSKA Guerguina- Bulgarie- Journaliste à la Radio nationale bulgare, poétesse

GHARAMYAN Suzanne- Arménie- Directrice de l'Alliance française d'Arménie, Présidente de l'AAPF

GUTU Ion- République de Moldavie- Chef de chaire Faculté de langue et littérature française ; poète

KIRIDIS Christophe- Belgique- Lecteur belge à Cracovie, Pologne

LE CARS Franck- France- Délégué académique aux relations européennes et internationales et à la coopération, Rectorat de Montpellier

MAGNIER Bernard- France- journaliste littéraire, dirige la collection « Lettres africaines » aux éditions Actes Sud

MIQUEL Frédéric- France- IA-IPR de Lettres, Académie de Montpellier

NADEAU-SAUMIER Monique- Canada- Historienne de l'art, Chargée de cours au Département des lettres et communications Université de Sherbrooke

PASHO Saverina- Albanie- Enseignante de littérature à la Faculté des Langues étrangères, Université de Tirana

PETROVA Snezhana- ERY de Macédoine- Enseignante de littérature à l'Université « Saints Cyrille et Méthode », Faculté de philologie, Skopje, Présidente de l'AMPF

YOTOVA Rennie- OIF- Responsable du CREFECO

L'imaginaire religieux dans *Mémoires d'Hadrien*, de Marguerite Yourcenar

Prof. Alina Laura Clinciu, College National d'Informatique „Gr. Moisil” Braşov

Marguerite Yourcenar est un écrivain français, naturalisée américaine, auteur de romans et de nouvelles “humanistes”, ainsi que de récits autobiographiques. Elle fut aussi poète, traductrice, essayiste et critique. Elle fut la première femme élue à l'Académie française en 1980, après un soutien actif de Jean d'Ormesson, qui prononça le discours de sa réception.

Marguerite Yourcenar s'intéresse à l'histoire et en particulier aux époques de transition où se pose le problème de la continuité ou de la rupture avec le passé. Tout en montrant les caractéristiques d'une période historique, elle perçoit les constantes de la nature humaine. Plus complexes et plus ambitieux sont les romans de Marguerite Yourcenar *Mémoires d'Hadrien*- autobiographie apocryphe de l'empereur romain du second siècle et *L'Œuvre au Noir*-biographie intellectuelle d'un héros imaginaire du XVI-ème siècle hanté par les tentatives de l'alchimie, les mystères de l'hermétisme, les recherches sur le corps humain. Avec un art très recherché, Marguerite Yourcenar recrée le paysage intellectuel et la vie intérieure des époques passées.

L'autobiographie fictive de l'empereur Hadrien, nourrie de l'érudition classique de l'auteur, propose un modèle de sérénité hérité de la civilisation grecque, qui s'accommode des brûlures du désir amoureux (pour le jeune Antinoüs) ainsi que du goût des arts et des rites. L'unité du mouvement narratif et discursif est aux antipodes des désarticulations «néo-romanesques».

Les rapports de l'homme avec le sacré, avec la religion intéresse autant l'auteur des *Mémoires* que son personnage. Dieu renvoie le plus souvent à un concept culturel imaginable par n'importe quel lecteur, et quand il s'agit de le définir, l'auteur a recours à des formulations hyperboliques : Dieu est à la fois tout et rien ; il n'a ni contour, ni visage, ni volonté. Dieu représente, finalement ce qu'on veut bien qu'il représente. Ce qui fait la beauté de la pensée d'Hadrien, c'est qu'elle prend sa source dans une relation au divin. Cette relation est ponctuée de moments plus intenses que d'autres et qu'il convient d'appeler sacrés parce qu'elle permet, soudain, l'accès au divin. Un épisode dans ce sens, est la méditation sur le sommeil, car elle relate le processus qui lui permet d'expérimenter le sacré voluptueux de la vacuité. Pour Hadrien, le sommeil est ; “une plongée hasardée chaque soir par l'homme nu, seul, et désarmé, dans un océan où tout change”(1). L'homme a subitement accès à un autre monde, un monde riche, mais où, “une interdiction bizarre nous empêche de rapporter avec nous l'exact résidu de nos songes”(2).

Plutôt que de religion il faudrait parler de mysticisme puisque Hadrien s'intéresse à l'âme des religions et à l'influence des mystères plutôt qu'aux dogmes. Le sens religieux d'Hadrien s'exprime dans sa tentative de conjuguer ensemble l'humain et le divin. Ce principe est reproduit concrètement par le Panthéon qui reprend “la forme du globe terrestre et de la sphère stellaire”, cette même forme que l'on retrouve dans “ces huttes ancestrales où la fumée des plus anciens foyers humains s'échappait par un orifice situé au faite”(3). La demeure de tous les dieux n'est pas foncièrement différente de celle des hommes. Pour Hadrien, l'humain est un simulacre du divin, le divin se manifeste comme un prolongement, une exaltation, parfois un délire de l'humain. Hadrien ne s'enferme pas dans une conception unitaire de la nature divine, mais partage le sentiment grec qui tendait de voir le divin comme singulier et pluriel à la fois :

De plus en plus, toutes les déités m'apparaissaient mystérieusement fondues en un Tout, émanations infiniment variées, manifestations égales d'une même force : leurs contradictions n'étaient qu'un mode de leur accord (4).

La conception qu'Hadrien a de la divinité est assez différente de celle que répandent les cultes religieux de l'époque : il croit à un dieu multiple qui se fonde dans l'univers et contient tout ; il est donc impossible de le réduire à l'unité parce qu'il est l'univers tout entier.

Trois époques de la vie d'Hadrien ont été marquées par trois expériences initiatiques différentes, liées aux rites culturels. La première a lieu pendant l'expédition contre les Daces sous l'empire de Trajan ; Hadrien est alors initié au culte du dieu oriental Mithra qui plonge le futur empereur dans un état d'exaltation tel qu'il se croit capable de dépasser la condition humaine.

La deuxième initiation a lieu au moment de son apogée politique et humain. L'initiation à Eleusis comble à la fois deux exigences également présentes dans l'empereur : elle répond au but politique poursuivi par le prince, qui était d'unifier Rome et la Grèce, et en même temps ne contredit pas l'inclination de l'homme pour la spiritualité du monde grec.

Ces deux expériences seront positives : les rites introduisent Hadrien dans un monde où "le désordre s'intègre à l'ordre"(5). L'individu n'est pas exclu de ce monde puisque l'homme " parcelle de l'univers, est régi par les mêmes lois qui président au ciel"(6). Mithra et Eleusis montrent, sur deux fronts différents, l'harmonie entre l'humain et le divin.

Mais l'initiation d'Hadrien aux mystères de l'Asie marque le côté décadent de son empire. Ces rites perdent leur valeur positive et les changements que tout rite effectue tournent au pire : les musiques sont "stridentes", "le chant s'achève en cri", comme pour faire comprendre à l'empereur que la protection des dieux a désormais cessé.

Hadrien sait trouver un accord entre sa fonction politique de chef d'un empire et son aspiration ascétique : le monde romain ne contraste plus avec le monde grec ; l'accord est possible puisque la Grèce est tournée vers la mythologie de l'art et de la philosophie, tandis que le véritable mythe de Rome est dans sa mission politique. Hadrien, par cette expérience religieuse, obtient des résultats sur le front politique, qui lui permettent de s'accorder à la spiritualité grecque, sans être obligé à renier la mythologie romaine. C'est pourquoi dans les *Mémoires d'Hadrien* il y a un mélange de références aux dieux romains et grecs. Hadrien ne choisit pas entre Athènes et Rome ; il les marie l'une à l'autre.

Les rapports entre l'homme et le sacré dans *Mémoires d'Hadrien* sont extrêmement complexes. Hadrien est un homme pour qui une quête spirituelle va toujours de pair avec les voyages entrepris pour gérer son royaume temporel. Il s'intéresse toujours aux pratiques religieuses des peuples qu'il rencontre et aux noms de leurs dieux. Ce qui est le plus important dans sa pensée est la valeur qu'il donne à la pluralité dans le domaine du sacré. Le Panthéon est une de ses grandes œuvres, et il médite sur la bonne volonté avec laquelle la plupart des peuples acceptent des dieux étrangers ou des dieux doués d'un nom étranger comme une manifestation du divin ou autre façon de voir la même chose. Ce qu'il reproche aux Juifs c'est leur intolérance religieuse, la façon dont ils s'entêtent à se considérer comme le peuple préféré du seul Dieu possible. C'est ce qui les rend difficiles ou impossibles des relations normales avec le reste du monde. Hadrien accepte tout rite qui aide les hommes à bien vivre- ceux de Mithra et d'Eleusis- sauf ceux qui demandent l'exclusivité car cette obligation peut nuire à la fonction de citoyen, qui est essentielle de son point de vue.

Hadrien nous fait aussi entrevoir le culte du souverain : il a encouragé toutes les initiatives qui visaient à l'égaliser aux dieux, ce qui était un moyen d'assurer l'unité de l'Empire. Cette dimension politique du culte du souverain, dans *Mémoires d'Hadrien*, passe bien après une signification personnelle. Hadrien a montré qu'être dieu, pour lui, c'est avant tout vivre pleinement sa condition d'homme, indépendamment de son statut d'empereur ou de sa situation d'amant comblé : "J'entrevois autrement mes rapports avec le divin. Je m'imaginai secondant celui-ci dans son effort d'informer et d'ordonner un monde, d'en développer et d'en multiplier les circonvolutions, les ramifications, les détours"(7). Il s'agit d'une conception rationnelle de la divinité. La sacralisation d'Hadrien entraîne aussi une certaine distance entre ses sujets et lui-même : "ils m'adorent ; ils me vénèrent trop pour m'aimer"(8).

Mais Hadrien a aussi fait d'un homme un dieu. Après la disparition d'Antinoüs, l'empereur a essayé d'opposer une résistance à la mort en instaurant le culte du Bithynien. Il institue aussi un oracle du défunt dans un temple à Antinoë ; le prince encourage l'établissement des jeux en l'honneur du favori ; de nombreux temples lui sont construits et il est assimilé à des divinités gréco-romaines, de l'Asie. Hadrien crée donc un dieu pour lutter contre le néant, la divinisation étant comme un rempart contre le désespoir.

L'espace sacré dans *Mémoires d'Hadrien* ne se confine pas à l'espace religieux, puisque le prince éprouve le sentiment du divin aussi bien dans la contemplation silencieuse des astres au cours d'une nuit privilégiée dans le désert de Syrie, que dans les gestes les plus simples, les plus authentiques de la vie quotidienne, communiant au monde par la nourriture, le vin, l'eau, l'amour, le sommeil.

Les *Mémoires d'Hadrien* reflètent bien la complexité de la relation avec le divin. Hadrien se montre ouvert au divin, mais il utilise aussi la religion comme instrument de gouvernement ou pour exprimer sa conception du pouvoir ; dimension personnelle et dimension politique sont donc présentes.

(1) Marguerite Yourcenar, *Mémoires d'Hadrien*, coll. Folio, éd. Gallimard, Paris, 1974, p. 25.

(2) Marguerite Yourcenar, *Mémoires d'Hadrien*, op.cit. p. 25.

(3) *ibidem*, p.184-185.

(4) *ibidem*, p.183

(5) *ibidem* p.163.

(6) Marguerite Yourcenar, *Mémoires d'Hadrien*, op.cit. ,p.162.

(7) M. Yourcenar, *Mémoires d'Hadrien*, op.cit., p. 159.

(8) *ibidem*, p.307.

BIBLIOGRAPHIE

SOURCES PRIMAIRES

Yourcenar, Marguerite, *Mémoires d'Hadrien*, coll. Folio, éd. Gallimard, Paris, 1974.

Yourcenar, Marguerite, *Les Yeux Ouverts. Entretiens avec Mathieu Galey*, Paris, Ed. Du Centurion, 1980.

Yourcenar, Marguerite, *Le temps, ce grand sculpteur*, Paris, Gallimard, 1983.

BIBLIOGRAPHIE CRITIQUE

Delcroix, Simone et Maurice(Ed.), *Roman, histoire et mythe dans l'œuvre de Marguerite Yourcenar*, Actes du colloque tenu à l'Université d'Anvers du 15 au 18 mai 1990, Tours, S.I.E. Y., 1995

Poignault, Rémy (coord.), *Lectures transversales de M. Yourcenar*. Actes du colloque international de Mendoza 4-7 août 1994 Tours, SIEY, 1997.

Poignault, Rémy, *L'Antiquité dans l'œuvre de Marguerite Yourcenar. Littérature, mythe et histoire*. I-re partie, Bruxelles, Latomus Revue d'Etudes Latines, coll.Latomus, 1995.

ARTICLES

Fouchet, Max-Pol ,“ Un empereur se penche sur son passé”, *Carrefour*, 9 janvier 1952 in *Réception critique[1951-1952] Mémoires d'Hadrien* , p.40-44.

R. Poignault, “Le prince entre mythe et histoire”, in *Roman, histoire et mythe dans l'œuvre de Marguerite Yourcenar*, Actes du colloque tenu à l'Université d'Anvers du 15 au 18 mai 1990, Tours, S. I.E. Y., 1995, p. 363-377

Favre, Y.A. „M. Yourcenar: le rôle du mythe dans la création romanesque”, in *Roman, histoire et mythe dans l'œuvre de Marguerite Yourcenar*, Actes du colloque tenu à l'Université d'Anvers du 15 au 18 mai 1990, Tours, S. I.E. Y., 1995, p. 189-196.

Brignoli, Laura, „Les *Mémoires d'Hadrien* entre mythologie et mythopoiesis” in *Roman, histoire et mythe dans l'œuvre de Marguerite Yourcenar*, Actes du colloque tenu à l'Université d'Anvers du 15 au 18 mai 1990, Tours, S. I.E. Y., 1995, p.81-91.

Real, Elena, „Le réel et le mythe chez Marguerite Yourcenar” in *Roman, histoire et mythe dans l'œuvre de Marguerite Yourcenar*, Actes du colloque tenu à l'Université d'Anvers du 15 au 18 mai 1990, Tours, S. I.E. Y., 1995, p. 389-398.

L'EXPLOITATION DE LA CHANSON DANS UNE CLASSE DE FLE

Prof. SPERIATU Aurelia-Elena, Liceul "Matei Basarab", Craiova

L'exploitation de la chanson ou comptine en classe de langue a pour objectif pédagogique de motiver les élèves et de leur donner l'envie d'apprendre à travers une approche plus ludique. À l'origine, la chanson n'est pas composée pour être utilisée en classe de langue. Sa première fonction, dans la société qui la compose, est d'amuser, de distraire, d'expliquer une histoire, de faire danser. Dans les dernières années, les professeurs de langue utilisent des chansons dans leur enseignement tant au niveau primaire qu'au lycée et à l'université. « La chanson constitue un des documents authentiques les plus riches de potentialités dans la perspective pédagogique, que l'on parle de langue (nous oublierons ici cet aspect plus connu) ou de culture. Produit, aux multiples facettes, de la société contemporaine, elle est un puissant révélateur et peut même à l'occasion en devenir un témoin conscient, souvent critique. Elle est surtout un extraordinaire objet de communication, au confluent des arts, de l'univers médiatique, du business... » (Pratx, 1999: 38). Les pistes pédagogiques que l'on va réaliser au cours de l'apprentissage de la langue servent à enrichir la classe de pratiques interactives et à donner à la langue enseignée son statut de langue vivante. En outre, on peut profiter de la chanson comme lieu de fréquentation de la langue cible et de découverte d'une autre culture. Le professeur peut réserver une place privilégiée à la chanson dans sa classe. La chanson sera désormais utilisée comme support d'expression écrite ou orale, source de certaines activités de classe.

En classe de langue, la chanson n'est pas seulement élément de motivation, de récompense ou de distraction, mais elle permet aussi de développer de principales compétences chez les apprenants parmi lesquelles nous pouvons citer des compétences linguistiques et culturelles, des capacités d'écoute et d'attention avec la découverte sonore authentique, de compréhension et de l'expression orale ou écrite. Elle donne également l'occasion aux élèves d'être en contact avec des locuteurs natifs et d'avoir l'habitude de la mélodie de la langue cible avec son rythme, sa prononciation et son intonation. Comme on voit, la chanson ou la comptine peut jouer des rôles multiples dans l'enseignement de la langue selon les besoins, les intérêts et les possibilités pratiques des professeurs et des élèves. Les comptines correspondent plutôt aux petits enfants qui vont à l'école primaire ou maternelle. Les élèves découvrent ainsi le plaisir d'apprendre une langue étrangère. Comme les chansons, «les comptines font partie de la tradition orale enfantine; elles touchent la sensibilité par des rythmes et des rimes qui sont d'abord destinés à l'oreille et à la mémoire. Les enfants les aiment car ils y retrouvent le rythme de leurs jeux, de leurs gestes et de leurs propres phrases. Elles n'ont pas l'interminable longueur de certains poèmes si souvent décourageante pour les enfants... Cette magie verbale, liée aux sonorités avant d'être liée au sens, est la même que celle découverte par l'enfant qui apprend à parler: en jouant avec les sons, il crée des mots mystérieux et incantatoires qu'il répète comme des formules magiques» (Bonhomme, 1997:124).

La chanson comprend beaucoup de goûts, de sensibilités, de problèmes socio-culturels. Elle peut être un outil pour toutes les choses. C'est la raison pour laquelle on peut rencontrer toutes sortes de chansons comme: des chansons d'amour, des chansons de pauvreté, des chansons de protestation, des chansons mélancoliques ou romantiques, même des chansons religieuses. Donc, le choix des chansons à écouter dans la classe devient un sujet très sensible. Comme au niveau du choix des chansons ou chanteurs, il convient de choisir les chansons en fonction du critère du connu ou inconnu, ce qui donne un accès plus facile à la chanson soit sur le plan musical, soit sur le plan du thème abordé. Si la plupart des élèves la choisissent, elle ne posera pas de problème. Le choix de chansons récentes renforce l'actualité de la langue cible, son insertion dans le monde. Les chansons choisies avec l'envie des élèves et la confirmation de leur professeur peuvent renforcer la complicité entre l'enseignant et ses élèves dans le projet d'apprentissage. Il faut choisir des chansons qui vont avoir de bonnes chances de plaire aux élèves d'abord par la musique et l'interprétation et ensuite les paroles. Même si certains voient la chanson comme un élément de divertissement, nous pouvons faire l'objet d'une étude sérieuse.

En classe de langue, il s'agit beaucoup de critères pour choisir une chanson. L'enseignant peut proposer la chanson ou l'un des élèves ou toute la classe peut décider la chanson en question. «Les paroles et les messages qui prennent place dans les chansons peuvent être enregistrées par la force de musique et par les répétitions dans la conscience ou le subconscient. C'est pourquoi, il faut choisir soigneusement chaque mot de la chanson et penser minutieusement les messages transmis aux enfants par l'intermédiaire des chansons» (Kömürçü, 2007:585). Il serait juste de choisir des chansons populaires qui passent souvent à la radio ou à la télévision. Les chansons qu'on écoute doivent apprendre facilement par cœur. On peut préférer des chansons dans lesquelles il y a des refrains et des répétitions qui favorisent l'apprentissage. Il ne faut pas oublier bien sur les habitudes d'écoute des élèves. Il est souhaitable de commencer par des chansons bien énoncées. Il faut que les paroles soient bien accentuées et intelligible. Il serait juste d'éviter des chansons dont les paroles sont noyées dans une musique trop forte. On peut déterminer pourtant des chansons à exploiter sur le plan linguistique ou culturel.

La musique est d'abord une affaire de perception. Le rythme passe par le corps et la mémoire du geste de la sensation éprouvée passe par la perception. Elle est liée au sens et touche de temps à autre profondément et rend parfois heureux ou malheureux, triste ou joyeux la personne qui l'écoute. L'exploitation de la musique plutôt la chanson dans la classe de FLE peut constituer des activités très intéressantes et enrichissantes pour les apprenants. En même temps, la chanson est une source inépuisable d'idées pour l'enseignant de langue.

De nos jours, on peut parler d'un embarras du choix quant aux activités que l'on peut exploiter en classe de français langue étrangère. Le professeur peut suivre les exigences des manuels programmés dans son cours tout en cherchant d'autres types de supports pour élargir les perspectives pédagogiques. L'enseignant peut consacrer assez de temps aux activités musicales, plutôt aux chansons ou comptines, dans une classe de langue étrangère où chaque élève indépendamment de son niveau de langue, peut prêter l'oreille à ces chansons. Puisque les apprenants sont des enfants, ils ont besoin de jeu, il faut donc tenir compte de leurs attentes et de leur intérêts. C'est la raison pour laquelle le professeur utilise la chanson afin que les enfants apprennent en s'amusant au cours de l'apprentissage de la langue. Les enfants ont toujours besoin de jeu dans ce cas-là. Le jeu devient un support inévitable pour l'enseignant. Huizinga définissait le jeu comme «une action libre, sentie comme «fictive» et située en dehors de la vie courante, capable d'absorber totalement le joueur; une action dénuée de tout intérêt matériel et de toute utilité; qui s'accomplit dans un temps et dans un espace expressément circonscrits, se déroule avec ordre selon des règles données et suscite dans la vie des relations de groupes s'entourant volontiers de mystère»(Poslaniec, 1990: 69).

Le plaisir vient de l'harmonie, de la voix autrement dit de l'interprétation de l'artiste. Ce qui compte à ce stade c'est le rythme, on verra plus tard le contenu de la chanson et sa compréhension. L'écoute d'une chanson en classe sert à introduire les élèves à l'aspect culturel de la langue cible et parfois à détendre à la suite des exercices fatigants. On peut profiter d'une chanson pour le travail de vocabulaire ou pour le travail sur les sons, le lexique, la grammaire afin d'approfondir chez l'apprenant ses compétences linguistiques comme la compréhension, l'expression orale et écrite, ainsi que culturelle. À ce sujet, le professeur fait son choix prenant en considération les besoins de ses élèves.

Fiche pédagogique

Niveau : Intermédiaire / Avancé

Thème - l'importance de l'arbre dans la vie de l'homme

Objectifs communicatifs:

chemin que l'arbre suit jusqu'à sa transformation en papier;

- décrire le
- faire des suppositions;
- exprimer des points de vue.

Objectifs linguistiques:

du futur pour exprimer une vérité connue ;

- l'emploi
- le champ lexical

Objectifs socioculturels:

un thème actuel de civilisation

ressources naturelles, le renouvellement des arbres et la régénération de la forêt
- découverte d'un chanteur québécois de la scène actuelle.

I. Écoute de la chanson

Cette activité permet non seulement de comprendre les mots et les phrases mais également de prendre conscience de certains aspects phonétiques. (Fiche 1)

I. Écoute de la chanson

Cette activité permet non seulement de comprendre les mots et les phrases mais également de prendre conscience de certains aspects phonétiques. (Fiche 1)

II. Travail sur la compréhension

Le professeur propose d'abord un travail de compréhension des paroles : vocabulaire, expressions (des exercices de repérage et de regroupement lexicaux). À l'issue de ce travail, l'élève doit être en mesure de comprendre l'intégralité de la chanson.

Le professeur donne une liste de mots et les élèves doivent entourer les mots présents dans la chanson.

Il pose des questions de manière à guider les élèves :

III Exprimer un point de vue

Chaque élève donne son opinion sur la chanson et son message.

Fiche 1_ écoute sans texte

1) Écoutez la chanson en essayant à répondre :

Comment trouvez-vous la voix du chanteur ?

vigoureuse

pleine de passion

mélancolique

Quels sentiments associez-vous à la chanson ?

mélancolie

reconnaissance

tristesse

peur

joie

Quels sont les thèmes traités ?

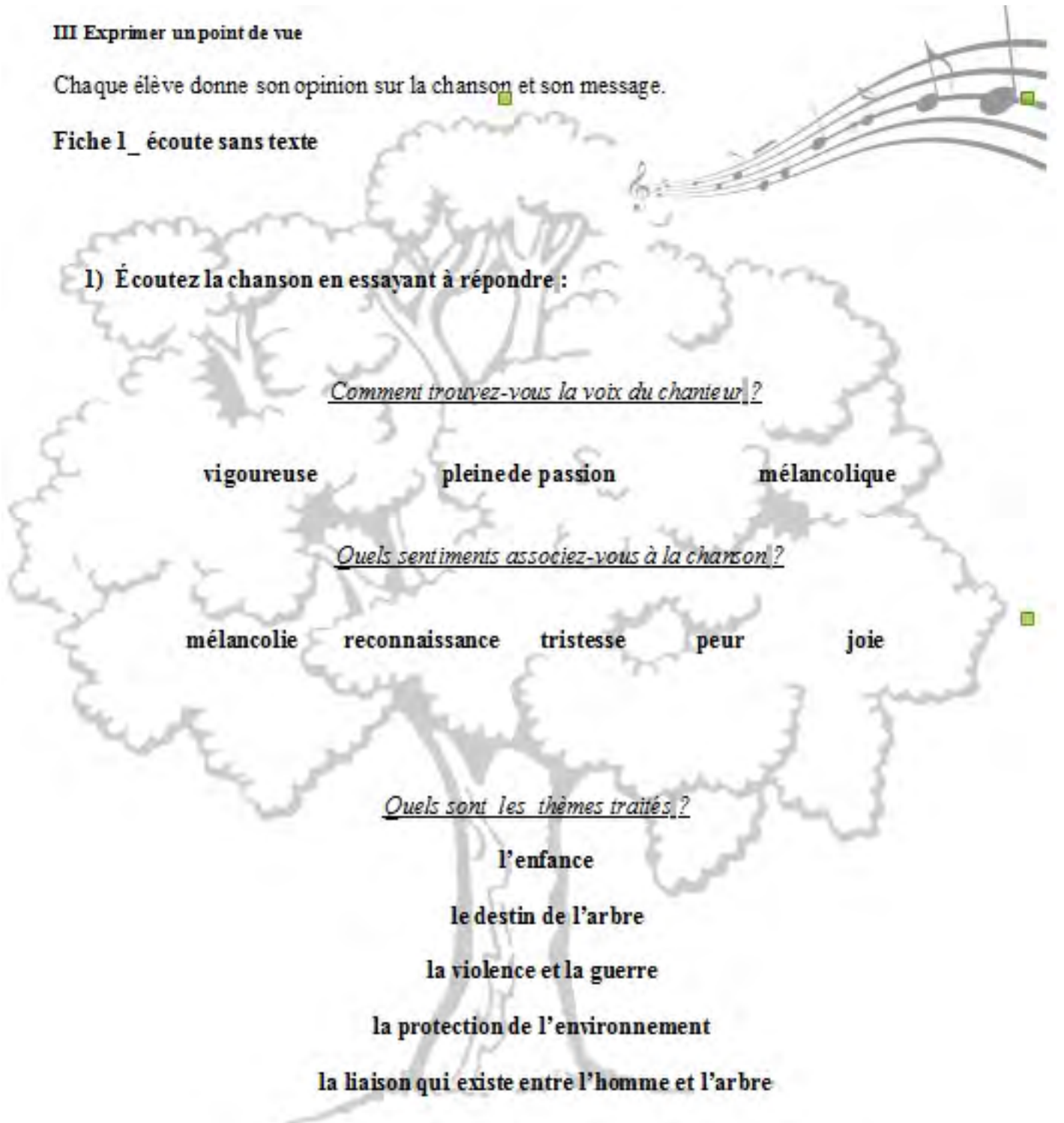
l'enfance

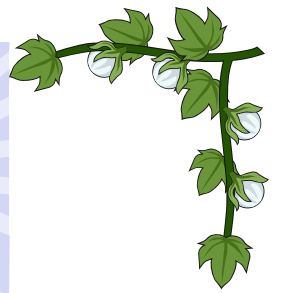
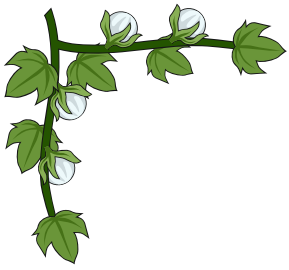
le destin de l'arbre

la violence et la guerre

la protection de l'environnement

la liaison qui existe entre l'homme et l'arbre





Fiche 2_compréhension

L'arbre

(Jean-Pierre Bérubé)

Tu planteras un arbre

Cent ans plus tard tu le couperas

En prenant bien soin de le remplacer

Quant tu l'auras bûché

Abattu ébranché étêté sectionné

Tu iras le vendre à la papetière

Où il sera traité

Transformé mis en pâte en papier en carton

Puis après la scierie et la papeterie

Tu iras à l'imprimerie, à la librairie

Pour acheter du papier plus que payé

Et un crayon

Quelle personne du verbe est employée principalement ?

À qui le poète s'adresse-t-il ?

Qui plantera l'arbre ?

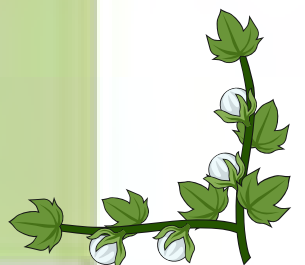
Repérage

a) Trouvez les mots qui

1-désignent des objets provenus de l'exploitation des forêts

2-esquissent le chemin de l'arbre jusqu'à sa transformation en papier

3-vous font penser à l'exploitation/ ▶



T'aiguïseras le crayon, regarderas le papier, le papier t'épiera

Tu devineras les mots, dessineras les phrases

Tu seras le papier, deviendras le crayon, la virgule et le texte

Tu seras la chanson, la chanson

Que peut-être cent ans plus tard on relira, on publiera

Alors quelque part, sur la boule

Dans une librairie, quelqu'un quelqu'une

Achêtera, découvrira un morceau de ton arbre

Du crayon et de ton nom

Tu planteras un arbre, cent ans plus tard tu le couperas

En prenant bien soin de le remplacer

De le remplacer, de le remplacer

a) L'écrivain a besoin des arbres pour créer. À vous de trouver les vers qui expriment cette idée.

b) *La boule et un morceau de ton arbre* sont des métaphores employées pour...

1) À quel temps les verbes sont-ils conjugués ?

2) Quels sont les mots qui reviennent le plus souvent dans la chanson ?

Quel est le message de cette chanson ?



BIBLIOGRAPHIE

BONHOMME C. (1977). *Rencontres avec la poésie*, Les livres pour les enfants, les éditions ouvrières, Paris, p.124

POSLANIÉC C. (1990). *Donner le Goût de Lire*, Editions du Sorbier, Paris, p.69

PRATX P. (1999). *Des Chansons pour des situations de communication*, "le français dans le monde", Hachette, No 303, Mars-Avril-. P.38

<http://roumanie.vizafle.com/> accesat in 28 octombrie 2013.

La « revie littéraire » d'Irène Némirovsky

Prof. Sava Adela, Grupul Scolar « Dimitrie Filisanu », Filiasi, Dolj

Le XXI^e siècle s'ouvre sous le signe de « l'éclipse des utopies »(1). La dernière s'est effondrée en 1989 quand le mur de Berlin a été détruit et quand le régime soviétique, avec la dissolution de l'URSS, s'est en partie écroulé. L'une des conséquences de cette éclipse, d'après Enzo Traverso(2), est le regard tourné vers ce « passé qui ne passe pas ». Dans un monde désacralisé, c'est au pays des ombres, dans le passé, que nous devons chercher ce qui demeure parce que, comme le mythe, notre passé nous accompagne telle une présence invisible. Eurydice perdue deux fois, contraint Orphée au deuil. Deux guerres mondiales qui ont déchiré tout un continent et ont provoqué une « chute dans le temps » impose aussi ce deuil au siècle suivant. Et seulement « le travail de mémoire » qui doit déboucher sur l'apaisement permet « le travail du deuil »(3). Une époque en quête d'une voie nouvelle, « malade » de sa mémoire en a besoin pour pouvoir repenser son avenir malgré la peur de le repeupler d'Utopies.

Après 1989 on enregistre le surgissement de la mémoire à laquelle on lui reconnaît le rôle matriciel(4). Si la mémoire est constituée de la totalité des souvenirs individuels et des représentations collectives du passé, l'histoire est un discours critique sur le passé. Son écriture suppose l'existence d'une certaine distance entre le passé pensé historiquement et le présent dans lequel on essaie d'écrire le passé. Sa représentation se réalise grâce aux allers-retours entre la mémoire et l'histoire même si le passé s'écrit au présent. Ses acteurs sont devenus des sources par leur rôle de témoins des événements du XX^e siècle. Le témoignage nous assure que quelque chose s'est passé. Mais ces témoins sont influencés par leur vécu personnel ce qui remet en cause ce statut. La confrontation entre les témoignages (5) peut aider aux reconstitutions des faits.

Le souvenir de la Shoah commence à jouer le rôle d'un « récit fédérateur »(6) autour duquel, dans la mémoire occidentale, revit celui des autres violences de l'Histoire : le génocide des Arméniens, celui du Goulag, les massacres coloniaux, etc. Dans l'Europe Orientale, la mémoire de l'Holocauste ne joue pas le même rôle fédérateur mais celui de mémoire concurrente(7). Si pour les pays occidentaux le 8 mai 1945 est un moment libérateur, pour l'Europe de l'Est cette date marque le début de l'époque stalinienne. Pour les pays occupés par l'Armée rouge, la libération arrivera seulement en 1989. Dans ces pays-là nous pouvons parler d'une « renationalisation de la mémoire collective »(8). La fin du totalitarisme pour une partie du continent représente pour l'autre le commencement d'un autre. Pourtant, la mémoire de l'Holocauste est entretenue mais comme « deuil diplomatique »(9).

Littérature et mémoire - le devoir de mémoire

Le passé, lu et interprété à partir du niveau du présent constitue une image présente du passé projetée sur le passé(10). Ainsi devient-il en même temps présent et passé, une actualisation perpétuelle d'un moment historique. D'après Adrian Marino(11), toute herméneutique suppose une investigation de type archéologique, historique. Toute herméneutique part du présent vers le passé, le passé étant assimilé et déchiffré par l'intermédiaire du présent ce qui nous permet de le récupérer. Récupérer le passé fait œuvre de résistance dans un présent qui semble rééditer à l'infini les violences. Dans ce contexte, le concept de devoir de mémoire est évoqué pour empêcher une autre injustice, celle de l'oubli. Emmanuel Kattan, dans son livre *Penser le devoir de mémoire*, remarque un intérêt accru pour l'histoire et surtout pour les crimes de l'histoire(12). C'est toujours lui qui remarque dans le discours contemporain, que c'est en France que l'on retrouve le plus souvent la formulation d'un devoir de mémoire. Dans la réflexion anglo-saxonne sur l'histoire, « plus particulièrement dans le débat sur la Shoah »(13) il est plutôt question de la « nécessité du souvenir, et du rôle préventif qu'il peut jouer face aux menaces du présent »(14).

La mémoire peut donc jouer un rôle pédagogique : la connaissance de l'histoire peut empêcher la répétition du passé. Jean François Forges dans l'article « Pédagogie et morale »(15) considère que le souvenir de la Shoah représente « un impératif catégorique », car il est « l'unique chance de nous protéger contre le retour de l'horreur ». Le devoir de mémoire a donc une fonction pédagogique et préventive car « la connaissance de l'horreur du passé peut nous rendre vigilants face aux dangers du présent »(16).

Nous pensons que l'importance de la mémoire dans notre culture contemporaine est indéniable. Régine Robert parle même d'un nouvel « âge de la mémoire » où « le passé vient nous visiter en permanence à l'échelle mondiale »(17). Pourtant, la mémoire des violences peut faire naître des « ressentiments qui peuvent devenir des acteurs dans l'Histoire »(18). Marc Ferro, dans l'article *Le ressentiment dans l'Histoire* évoque le « ressentiment subitement réactivé »(19) : Phénomène individuel ou collectif, affectant aussi bien les groupes que les nations ou des communautés entières, il est plus insaisissable que la lutte des classes ou le racisme, entre autres raisons parce qu'il est demeuré latent et qu'il peut interférer aussi bien avec eux qu'avec le nationalisme ou d'autres phénomènes qui génèrent l'action(20).

Nous pouvons donc parler d'un cycle des ressentiments: « Res-sentiment, re-volte, re-volution, cette prégnance du passé le rend plus présent que le présent et les formes de ses ré-actions se caractérise par quelques autres traits que l'analyse des sociétés permet d'identifier »(21). A notre avis, toute livre est lieu de mémoire, il pouvant coupable d'entretenir la mémoire d'un certain passé. Mais il peut aussi faire « écran à l'histoire »(22).

Le phénomène de « revie littéraire »

Depuis son numéro 3 de juin 1987, *Roman 20-50*, revue semestrielle du « Centre d'étude du roman du XXe siècle » de l'Université Lille 3, contient une rubrique « La revie littéraire » dédiée à un romancier qui a connu de son vivant une certaine notoriété et qui, après sa mort a été oublié(23). Dans le numéro 16 paru en décembre 1993 nous retrouvons Irène Némirovsky(24) dont la carrière commença à l'âge de vingt-six ans, en 1929, quand elle publia son premier roman *David Golder*, chez Grasset(25) dans la collection « Pour mon plaisir »(26). En dix ans, de 1930 à 1940 Irène Némirovsky a publié neuf romans et un recueil de nouvelles, *Films parlés*. Sa carrière a été interrompue par une mort tragique en 1942, à Auschwitz, où elle a été déportée. La deuxième Guerre mondiale finie, chez Albin Michel ont paru *La vie de Tchekhov* (1946), le premier posthume d'Irène Némirovsky(27) suivi par *Les Biens de ce monde* (1947) et *Les Feux de l'automne* (1957)(28). Puis Irène Némirovsky semble avoir été totalement oubliée puisque son nom n'apparaît pas dans les Histoires de la littérature française. Paul Renard(29) donne comme exemple *L'Histoire de la littérature française des années 1930 aux années 1980. Roman. Théâtre* de Pierre de Boisdeffre.

Quant à nous, la « revie littéraire » d'Irène Némirovsky commence en 1988 quand, chez Grasset (collection Cahiers Rouges) et chez Albin Michel ont commencé à paraître ses romans. En 1992 sa fille Elisabeth Gilles publie *Le Mirador*(30), sous-titré « Mémoires rêvées ». Puis Irène Némirovsky fait l'objet de deux biographies écrites par Olivier Philiponnat et Patrick Lienhardt (*La vie d'Irène Némirovsky* parue en 2007 chez Grasset/Denoël) et Jonathan Weiss (*Irène Némirovsky*, Editions du Félin, 2005). En 2004, son roman *Suite Française* a obtenu le Prix Renaudot, « phénomène de consécration unique pour un écrivain mort »(31). D'après Bruno Curatolo(32) on s'intéresse à Irène Némirovsky « au moment où le devoir de mémoire s'impose »(33), le phénomène éditorial de la revie littéraire représentant « une entreprise de justice, en faisant sortir d'un oubli immérité des auteurs singuliers et des œuvres intéressantes »(34).

Le roman *Suite Française* fait « œuvre de résistance » dans la littérature contemporaine. Pour soutenir notre point de vue il est sans doute nécessaire de rappeler l'histoire du manuscrit. Myriam Anissimov dans la préface du roman paru en 2004 raconte cette histoire qui « relève à plusieurs titres du miracle »(35). Après avoir arrêté Irène Nemirovsky (le 13 juillet 1942) et son mari Michel Epstein (au mois d'octobre), les gendarmes se sont présentés aussi à l'école communale d'Issy-l'Evêque pour arrêter aussi l'une de leurs filles, Denise. Sauvée par sa maîtresse, celle-ci réussit à s'enfuir avec sa sœur, accompagnées de leur tutrice. Elles emportent « une valise contenant des photos, des papiers de famille et ce dernier manuscrit de l'écrivain »(36). Même si le cahier a été sauvé, Denise Epstein n'a pas pu l'ouvrir des années entières. « Une fois elle essaya pourtant de prendre connaissance de son contenu mais ce fut trop douloureux »(37).

Le cahier a été confié à l'Institut de l'Édition contemporaine . Avant de s'en séparer, Denise Epstein décide de le dactylographier. Puis, *Suite Française* est mise dans la mémoire d'un ordinateur et retranscrite une troisième fois dans son état définitif. Denise Epstein ne fait pas lire le manuscrit à un éditeur, car sa sœur, Elisabeth Gille, gravement malade, est en train d'écrire *le Mirador*, une magnifique biographie imaginaire de sa mère. Le *Mirador* a été d'ailleurs récompensé en avril 1992 par le prix littéraire de la Wiza. En 1996, Elisabeth Gille, éditrice, traductrice, écrivain, meurt. Denise Epstein se décide alors en septembre 2004 de faire entendre la voix de sa mère : « Tâcher de faire le plus possible de choses, de débats qui peuvent intéresser les gens en 1952 ou 2052 »(38), disait Irène Némirovsky le 2 juin 1942.

* * *

(1) Enzo Traverso, *L'Histoire comme champ de bataille*, Paris, Ed. La Découverte, 2012, p.257.

(2) *Ibidem*, p.263.

(3) Paul Ricoeur, *La Mémoire, l'histoire, l'oubli*, Paris, Seuil, 2003, p.107.

(4) Paul Ricoeur, *La Mémoire, l'histoire, l'oubli*, *op.cit.*, p.106.

(5) Paul Ricoeur, *La Mémoire, l'histoire, l'oubli*, *op.cit.*, p.182.

(6) Enzo Traverso, *L'Histoire comme champ de bataille*, *op.cit.*, p.270.

(7) *Ibidem*, p. 277.

(8) *Ibidem*, p.276.

(9) *Ibidem*, p.277.

(10) Adrian Marino, *Hermeneutica lui Mircea Eliade*, Cluj-Napoca, Dacia, 1980, p.142.

(11) *Ibidem*. p.143.

(12) Emmanuel Kattan, *Penser le devoir de mémoire*, Paris, PUF, 2002, p.1.

(13) *Ibidem*, p.3

(14) *Ibidem*

(15) Jean François Forges, « Pédagogie et morale », *Le débat*, septembre-octobre 1997, no. 96, pp. 145-146.

(16) Emmanuel Kattan, *Penser le devoir de mémoire*, *op.cit.*, p.5.

(17) Régine Robert, *La mémoire saturée*, Paris, Stock, 2003, p.16.

(18) Voir *Culture et mémoire : représentations contemporaines de la littérature et le théâtre* sous la direction de Carola Hähnel-Mesnard, Marie Liénard-Yeterian & Cristina Marinas, Palaiseau, les Éd. de l'École polytechnique, impr. 2008, p.8.

(19) Marc Ferro, « Le ressentiment dans l'histoire », in *Culture et mémoire : représentations contemporaines de la 1. littérature et le théâtre* / sous la direction de Carola Hähnel-Mesnard, Marie Liénard-Yeterian & Cristina Marinas, Palaiseau, les Éd. de l'École polytechnique, impr. 2008, p.17.

(20) *Ibidem*.

(21) *Ibidem*, p.21.

(22) Odette Martinez Mahler, citée dans l'Avant-propos du recueil Voir *Culture et mémoire : représentations contemporaines de la 1. littérature et le théâtre* / sous la direction de Carola Hähnel-Mesnard, Marie Liénard-Yeterian & Cristina Marinas, Palaiseau, les Éd. de l'École polytechnique, impr. 2008, p. 9.

- (23) Bruno Curatalo et Paul Renard, *Mémoires du roman, La revue littéraire des romanciers oubliés*, Presses Universitaires de Franche-Comté, 2009, p.7.
- (24) Paul Renard, « Irène Némirovsky (1903-1942). Une romancière face à la tragédie. » in *Roman 20-50, Revue d'étude XXe siècle*. Etudes réunies et présentées par Dominique Viart, Centre d'étude du roman des années 1920 aux années 1950 de l'Université de Lille III, 1993, p. 165-174.
- (25) Olivier Philipponat et Patrick Lienhardt, *La vie d'Irène Némirovsky*, Paris, Denoël, 2007, p. 207.
- (26) Jonathan Weiss, *Irène Némirovsky*, Paris, Le Félin, 2010 (2005), p.77.
- (27) Olivier Philipponat et Patrick Lienhardt, *La vie d'Irène Némirovsky, op.cit.*, p. 539.
- (28) *Ibidem*, p.540.
- (29) Paul Renard, « Irène Némirovsky (1903-1942). Une romancière face à la tragédie », *art.cit.*, p. 165.
- (30) Elisabeth Gille, *Le Mirador*, Paris, Presses de la Renaissance, 1992.
- (31) Bruno Curatalo et Paul Renard, *Mémoires du roman, La revue littéraire des romanciers oubliés*, Presses Universitaires de Franche-Comté, 2009, p. 9.
- (32) Voir Bruno Curatolo, « Le courant noir dans le roman français des années trente à cinquante » in *Le Temps des Lettres. Quelle périodisation pour l'histoire de la littérature française du 20^e siècle ?* Textes réunis par Michele Touret et Francine Dugast-Portes, Presses Universitaires de Rennes, 2001, pp. 243-252.
- (33) Bruno Curatalo et Paul Renard, *Mémoires du roman, La revue littéraire des romanciers oubliés*, (op.cit.), p. 11.
- (34) *Ibidem*, p 13.
- (35) Myriam Anissimov, *Suite Française*, p.22.
- (36) *Ibidem*, p.23.
- (37) Myriam Anissimov, *Suite Française*, p. 24.
- (38) Irène Némirovsky, *Suite Française, op.cit.*, p.402.

Bibliographie :

- Curatalo, Bruno et Renard, Paul, *Mémoires du roman, La revue littéraire des romanciers oubliés*, Presses Universitaires de Franche-Comté, 2009.
- Gille, Elisabeth, *Le Mirador*, Paris, Presses de la Renaissance, 1992.
- Kattan, Emmanuel, *Penser le devoir de mémoire*, Paris, PUF, 2002.
- Marino, Adrian, *Hermeneutica lui Mircea Eliade*, Cluj-Napoca, Dacia, 1980.
- Philipponat, Olivier et Lienhardt, Patrick, *La vie d'Irène Némirovsky*, Paris, Denoël, 2007.
- Ricoeur, Paul, *La Mémoire, l'histoire, l'oubli*, Paris, Seuil, 2003.
- Robert, Régine, *La mémoire saturée*, Paris, Stock, 2003.
- Traverso, Enzo, *L'Histoire comme champ de bataille*, Paris, Ed. La Découverte, 2012.
- Hähnel-Mesnard, Carola ; Liénard-Yeterian, Marie ; Marinas, Cristina, *Culture et mémoire : représentations contemporaines de la littérature et le théâtre*, Palaiseau, les Éd. de l'École polytechnique, 2008.
- Viart, Dominique, *Roman 20-50, Revue d'étude XXe siècle.*, Centre d'étude du roman des années 1920 aux années 1950 de l'Université de Lille III, 1993.
- Jean François Forges, « Pédagogie et morale », *Le débat*, septembre-octobre 1997, no. 96, pp. 145-146.

AUTONOMIE DE L'APPRENANT: DE L'ENSEIGNEMENT À L'APPRENTISSAGE

Prof. Hoancă Liliana - Colegiul Tehnic Energetic, Craiova

Traditionnellement, c'est à l'enseignant qu'est confiée la tâche de mettre en place l'apprentissage : c'est à lui de définir ce qui va être acquis, de sélectionner les moyens (supports et tâches) à mettre en oeuvre, de déterminer les modalités d'utilisation de ces moyens, d'évaluer les résultats obtenus et de gérer le parcours d'apprentissage. L'apprenant, quant à lui, n'a d'autre responsabilité que celle de faire les activités qui lui sont proposées : il n'intervient ni dans la définition, ni dans l'évaluation, ni dans la gestion de l'apprentissage.

C'est cette répartition des rôles qui est la caractéristique spécifique de l'apprentissage par enseignement. Elle a des avantages, parmi lesquels celui de décharger l'apprenant d'un certain nombre de tâches en les confiant à un «spécialiste» que l'on aura pu former à les assumer, mais aussi des inconvénients : elle rend l'apprentissage tributaire de l'enseignement, avec pour conséquence notamment, que cet apprentissage reste nécessairement non individualisé, l'enseignant ne pouvant définir, évaluer et gérer des programmes individuels.

Ce qu'il est important de souligner, c'est qu'une telle répartition des rôles n'est nullement obligatoire.

D'autres répartitions de rôles entre enseignant et apprenant peuvent être envisagées, dans lesquelles l'apprenant ne se trouve pas cantonné dans le rôle de «consommateur» des «produits» d'apprentissage livrés par l'enseignant «fournisseur». Dans certains enseignements à distance, par exemple, un tout petit pas a été fait dans cette direction : l'apprenant reste maître des modalités de réalisation des actes d'apprentissage (il fait les activités proposées à son heure, à son rythme, dans le lieu de son choix), et, en partie, de la progression de l'apprentissage (il organise son apprentissage «à la carte», aucun «menu» fixe ne lui est imposé).

Apprendre à apprendre

Pour apprendre sans se faire enseigner, il faut savoir se définir des actes d'apprentissage (objectifs et contenus) et les évaluer, savoir aussi organiser leur accomplissement au coup par coup et dans leur progression. De telles capacités ne sont pas innées, sont rarement, sinon jamais, systématiquement développées dans les systèmes scolaires ; elles doivent donc faire l'objet d'une formation spécifique.

Avant d'être en mesure d'apprendre une langue de manière autodirigée, il faut apprendre à apprendre, c'est-à-dire apprendre à se définir un programme d'apprentissage, à l'évaluer et à le gérer.

L'acquisition de ces capacités implique une formation dans trois domaines complémentaires : celui de la culture langagière, celui de la culture d'apprentissage et celui de la méthodologie de l'apprentissage.

Acquérir une langue ne consiste pas à apprendre par coeur des mots et des règles de grammaire, ni à «remonter» des réflexes mécaniques ; ce n'est pas non plus intégrer seulement des savoirs ou des savoir-faire, mais des savoirs et des savoir-faire ;

Il n'y a pas de relation directe entre ce que l'on sait explicitement sur la langue (règles apprises à l'école ou dans les livres, pour dire vite) et les connaissances implicites sur lesquelles est fondé le comportement langagier (règles que l'on s'est construites inconsciemment au contact de la langue) : ainsi, il est possible de fonctionner parfaitement dans une langue sans être capable de la décrire (cas de la langue maternelle, souvent) ou être capable de décrire une langue sans savoir l'utiliser (cas d'un grand nombre de langues étrangères pour un linguiste) ;

Les styles d'apprentissage sont des données personnelles et varient donc d'un apprenant à l'autre : selon que l'on est plutôt sérialiste ou plutôt globaliste, les stratégies d'acquisition et d'apprentissage préférentielles que l'on met en oeuvre sont différentes ; et l'on est un apprenant plutôt lent ou plutôt rapide selon d'autres paramètres ;

L'enseignement ne produit pas l'acquisition, si bien que l'on peut très bien apprendre avec un «mauvais» enseignant et vice versa ;

Évaluer ses progrès pour «piloter» son apprentissage (évaluation interne) et évaluer ses connaissances pour situer son niveau par rapport à celui d'autres apprenants (évaluation externe) sont deux choses totalement différentes ;

Être un apprenant de langue, c'est assumer un certain nombre de rôles actifs : apprendre une langue, ce n'est pas comme se rendre chez son coiffeur, où il suffit d'occuper un siège et d'attendre que la coupe de cheveux souhaitée soit réalisée par le spécialiste. Dans ce domaine de la culture d'apprentissage, comme dans celui de la culture langagière, un certain nombre d'idées reçues doivent être réexaminées et remplacées, le cas échéant : il faut prendre conscience des théories d'apprentissage non réfléchies sur la base desquelles est défini ce que l'on considère être un «bon» apprenant et un «bon» apprentissage, et procéder à leur ajustement en fonction des connaissances actuelles dans le domaine.

L'autonomie de l'apprenant implique qu'il prenne activement en charge tout ce qui constitue un apprentissage, c'est-à-dire aussi bien sa définition, sa gestion et son évaluation que sa réalisation. Pour ce faire, il doit savoir apprendre. C'est une capacité qui peut s'acquérir par une formation spécifique, suivie soit avant l'apprentissage de langue, ou intégrée à cet apprentissage. Une telle formation représente une charge d'acquisition (moins lourde qu'il n'y paraît, néanmoins), mais c'est un investissement dont les effets augmentent considérablement les chances de chacun d'apprendre une langue étrangère de manière efficace, même de ceux auxquels l'apprentissage par enseignement semble convenir.

Bibliographie:

- François Weiss : *Jouer, communiquer, apprendre*, Hachette, Pratique de classe, 2002
- Silva H. : *Le jeu en classe de langue*. CLE International, Collection Techniques et pratiques de classe, 2008.
- Holec, Henri, David Little et René Richterich (1996) *Stratégies dans l'apprentissage et l'usage des langues*, Strasbourg : Conseil de l'Europe

Symposium

“Emil Cioran-Captif entre deux cultures” IVe édition

Prof. Militaru Paulica - Liceul Traian Vuia, Craiova

Ayant débuté en 2011, le symposium dédié à “Emil Cioran-Captif entre deux cultures”, avait à l’époque un simple, mais en réalité beaucoup plus chargé de significations, aspect festif : l’anniversaire du Centenaire de sa naissance.

Déroulé à Craiova, sous la direction de l’ARPF, filiale de DOLJ, l’ISJ Dolj, de la CCD, du Lycée “Traian Vuia”, en partenariat avec l’Institut de Recherches Socio-Humaines, de l’Académie Roumaine, organisé par le professeur Dana Militaru, membre du Conseil de l’ARPF, Filiale de Craiova, le symposium devait répondre à des questions comme : est-ce possible de dire quelque chose d’intéressant, d’inédit, d’original sur Emil Cioran? Et puis, à qui de le dire?

Vu ces prémisses, l’organisatrice a essayé de faire venir autour d’une *Table ronde* quelques-uns des intellectuels marquants ou des passionnés de littérature et de l’œuvre d’Emil Cioran : professeurs de l’Université de Craiova, chercheurs de l’Institut de Recherches, Filiale de l’Académie, écrivains, enseignants et plus récemment, des élèves !

Dès la première édition, le symposium a prouvé que ce n’était pas seulement une façon de relever un défi : *difficile d’aborder l’oeuvre de Cioran!*, mais il a mis en avant, d’une manière surprenante, des approches intéressantes : *Le style de Cioran, La Roumanie d’Emil Cioran, Le pessimisme chez Cioran, La mélancolie chez Cioran, Emil Cioran et l’imaginaire philosophique, Cioran dans les manuels scolaires ?*, etc.

Les éditions suivantes ont proposé des sujets inédits, des commentaires originaux sur l’œuvre de Cioran et l’appartenance de l’écrivain à la culture française et roumaine, sous le signe d’une contradiction, mais aussi d’une possible harmonie. On a parlé de la culture française et de les disponibilités de s’approprier, au milieu du XXe siècle, une expérience spirituelle telle que l’expérience de Cioran. Il y a eu des discussions très intéressantes sur son nihilisme ou bien le parallèle entre Cioran et Tolstoï, soutenu par Mme Cirstea Cornelia, professeur d’université, le parallèle Cioran-Istrati, l’amitié Cioran-Noica, etc.

Cette année, la quatrième édition du symposium, a apporté un plus d’expérience: les ouvrages présentés ne pouvaient pas rester de simples interventions, ni même d’articles publiés dans telle ou telle revue. L’organisatrice, suite à l’expérience acquise, a pris la décision de faire paraître un volume où l’on retrouvera une sélection de ces ouvrages.

Il est évident que le symposium “Emil Cioran –Captif entre deux cultures” va continuer dans les années à venir: rien de ce qui s’est passé depuis 2011 jusqu’à présent ne soutient un découragement. Au contraire, les résultats sont de nature à confirmer que, en Roumanie, au sud, au nord, ou n’importe où, une nouvelle démarche argumentative sur l’œuvre de Cioran est possible.

La Nage – «le complexe de Swinburne»- dans les œuvres de Marguerite Duras

Prof dr. TIȚĂ-MITRACHE Laura-Grigorița - Ecole Secondaire de Castranova, Dolj

La présence de l'eau douce amplifie en nous le désir d'y plonger. Jean Libis, de même que Swinburne, se réfère à un certain «aquatropisme» : le désir de voir, de flotter et ensuite de pénétrer dans l'eau. Dans Un barrage contre le Pacifique nous percevons le même «aquatropisme» chez Joseph puisque le jeune homme adore nager tant dans la rivière que dans la mer à «Ram» : «L'appel de l'eau réclame en quelque sorte un don total, un don intime. L'eau veut un habitat. Elle appelle comme une patrie»(1). Marguerite Duras décrit le moment de la nage dans plusieurs romans comme Agatha, L'été 80, Yann Andréa Steiner, La vie tranquille, Le marin de Gibraltar, Les petites chevaux de Tarquinia, Savanah Bay.

Pour Joseph, plonger dans l'eau la plus profonde est le seul ravissement que la plaine peut lui garantir. Cela lui offre l'autonomie dont il a tant besoin, mais à laquelle il n'a pas accès dans ce monde fermé. C'est la liberté spirituelle qu'il ressent seulement dans l'eau et dans la forêt : «Dans l'espace profond et étroit il tournait et retournait sur lui-même, comme un poisson dans un bocal. (...) Il replongeait, suivi par les enfants»(2). Tout comme Joseph, les enfants indigènes préfèrent jouer dans le vide liquide. Ils éprouvent de la jouissance dans l'eau, à côté de Joseph bien qu'ils ne sachent pas nager. De cette manière ils se sentent protégés par le jeune homme. Quant à Joseph, celui-ci aime distraire ces enfants dont leurs seules allégresses sont de se baigner en nageant, manger des mangues, aller dans la forêt et pêcher, accroupis sur les buffles. De plus, le fait qu'il peut réjouir les enfants lui fournit du contentement à lui-même : «Joseph avait l'habitude de jouer avec eux. Il les juchait sur ses épaules, leur faisait faire des cabrioles, et parfois en laissait un s'accrocher à son cou et lui faisait descendre ainsi, extasié, le fil de l'eau, jusqu'aux bords du village, au-delà du pont»(3).

Lors de l'évocation de la nage de Suzanne nous allons appliquer le «complexe de Swinburne», conformément auquel l'initiateur dans la nage éprouve en même temps de la joie d'entrer dans l'eau et de la peur d'y rester. Selon Bachelard c'est «accepter comme de la joie substantielle le festival d'initiation qui couve, dans le souvenir même, la terreur intime de l'initié»(4). Même si Suzanne avait nagé autre fois dans la rivière, elle se comporte toujours comme une initiée dans la nage puisqu'elle n'a jamais appris à nager comme son frère :

«L'eau, l'inconnu effrayait ; cependant elle attire Suzanne : Suzanne ne nageait pas aussi bien que lui [Joseph]. De temps en temps elle sortait de l'eau, s'essuyait sur la berge et regardait la peste qui donnait d'un côté à Ram, de l'autre à Kam, et beaucoup plus loin»(5). Sa peur de l'eau vient d'une part de l'intérieur - des profondeurs de l'être de Suzanne, et d'autre part de l'extérieur. On a pour le premier cas la peur que son frère engendre quand il l'oblige à nager : «Joseph forçait toujours Suzanne à rentrer dans l'eau. Il aurait voulu qu'elle sache bien nager pour se baigner avec lui dans la mer, à Ram. Mais Suzanne était réticente»(6). Ici, l'effroi de l'eau devient crainte de maître, Suzanne-élève ayant peur que son frère-maître ne la jette dans l'eau la plus profonde ; si nous pensons au complexe œdipien de Freud, nous identifions le maître -Joseph- avec le père. Lorsqu'elle évoquait le cas d'Edgar Poe, - qui, bien qu'à six ans il eût peur de l'eau, à l'âge mûr il devint un bon nageur, - Marie Bonaparte soutenait qu'à chaque crainte exagérée correspond un orgueil. En outre, en expliquant le complexe au-dessus mentionné, Bachelard parle autour du rire du père, dans ce cas, de Joseph – maître : «Celui qui rit, d'un rire moqueur, d'un rire blessant, d'un rire d'initiateur, c'est le père»(7). En dépit du fait que Joseph ne rit pas, nous ferons coïncider l'exigence du jeune maître avec le rire du père. L'autre raison de l'inquiétude de l'adolescente au sujet de la nage dans le «rac», celle survenue de l'extérieur, découle de l'impureté de la rivière pendant la saison pluvieuse, quand des cadavres d'animaux sont emportés vers son embouchure dans la mer. Tout de même, elle veut surmonter son complexe d'infériorité, sa crainte d'entrer dans la rivière et, grâce à sa volonté, elle réussit à le faire. Elle dépasse sa nausée et nage à côté de son frère et des enfants indochinois : «Les bonheurs de la nage effaceront la trace de l'humiliation première»(8).

Quant à la leçon de la nage de Sara dans Les petits chevaux de Tarquinia, nous savons qu'au fur et à mesure de la lecture c'est Jean, le propriétaire du bateau qui représente son maître. Plus patient que le mari de Sara, Jean essaye d'initier la femme dans les profondeurs de la mer et par la suite de la nage. Docile, la nageuse-élève s'efforce d'arriver jusqu'au rocher tombé à douze mètres dans la mer : «Elle le suivit, elle s'appliqua à bien nager. Il la regarda nager en souriant. A mesure qu'elle avançait il s'enfonçait progressivement dans la mer»(9). Sara, A son tour, se sent épuisée par une leçon de la nage plus durable que d'ordinaire, mais contente de sa performance : «Elle s'allongea, fatiguée d'avoir tant nagé. (...) – J'ai le cœur qui bat, dit-elle, elle lui [Jean] sourit. (...)»(10).

L'ambivalence de la nage est le résultat du désir d'avoir du courage et de la volonté de puissance ; c'est justement la volonté qui commande tout : l'action de nager de Suzanne, de Sara, d'Agatha, de Françoise, du narrateur dans Le marin de Gibraltar et de la jeune femme de dix-huit ans dans Savanah Bay. Dans Les petits chevaux de Tarquinia le personnage qui englobe les lois du «complexe de Swinburne» est Sara, la femme de Jacques. En raison de la chaleur étouffante et en voyant ses amis nager dans la mer, Sara éprouve aussi le désir d'y nager : «- Je ne sais pas bien nager, mais je veux bien»(11). Néanmoins, son appétence autour de la baignade dans les eaux maritimes ne se révèle suffisante, puisque lors de la nage, surtout de la nage sur le dos, la femme ressentit tant de peur qu'elle renonce d'avancer dans le large maritime :

«Elle essaya et insensiblement elle avança vers la haute mer. (...) Elle s'arrêta brusquement, se rendit compte brusquement qu'elle allait vers la haute mer.

- Je ne peux pas plus, dit-elle.

- Vous avez peur. Ce n'est pas que vous ne savez pas nager.

- J'ai peur de la mer»(12).

Anxieuse de rejoindre le groupe de ses amis dans la mer, Sara commence à nager jusqu'à ce qu'elle se rende compte que la profondeur de la mer accroît : «Elle essaya deux ou trois brasses vers les autres, mais le fond s'abaissait si vite qu'elle prit peur et y renonça. Elle revint où elle était. Elle était seule à cet endroit-là, si près de la plage»(13). Ainsi, l'envie de nager à côté de ses amis coïncide et s'oppose à sa crainte d'avancer dans la mer :

«-J'ai peur lorsque je n'ai pas pied, dit Sara.

- On a pied, dit l'homme. Je vais marcher à côté de toi et tu verras bien qu'on a pied, toi, tu nageras»(14).

La nage dans une rivière n'est pas si violente et écœurante que celle dans la mer ; pour cette raison Joseph désire que sa petite sœur nage d'abord dans la rivière et seulement ultérieurement dans la mer à «Ram». Dans *Le marin de Gibraltar*, le narrateur aussi préfère la nage dans le fleuve puisque ses eaux sont plus sereines et plus fraîches que celle de la mer : «Elle était presque aussi calme que la Magra, mais des petites vagues régulières et mates battaient quand même la plage»(15). Chaque nageur se trouve et se confronte avec le «complexe de Swinburne», mais les nageurs de la mer le ressentent plus intensivement que ceux de la rivière. Coleridge se réfère à un nageur passif qui ne savait pas «provoquer» le monde, l'eau et qui ressemble en quelque sorte à Joseph. Cependant, Joseph n'est pas un homme incapable de provoquer l'immensité aquatique ; il s'impose, au contraire, de ne pas le faire. Toutefois il ne s'abstient pas de provoquer les autorités de «Kam» : il prend les attributions de sa mère seulement quand la femme n'a plus que peu de temps à vivre. Il anime rigoler et se moque du représentant des fonctionnaires de «Kam» qui était venu pour inspecter le terrain concédé et incultivable.

Une fois entrée dans l'eau, Françou, la jeune fille qui a travaillé toujours pour sa famille et qui a moins pensé à son bonheur, laisse de côté les problèmes des autres et se laisse emporter par le courant. Si au début elle avait voulu rejoindre les autres en haut de la rivière, elle s'est ravisée puisqu'elle n'était pas une nageuse très bonne : «Mais une fois que j'ai été dans l'eau, j'ai préféré descendre la rivière plutôt que d'aller les rejoindre»(16). Contrairement au nageur dont Bachelard parle dans son œuvre, la jeune femme se rend compte de son incapacité à affronter le courant de l'eau et par la suite, elle ne veut pas affirmer son orgueil : «Je ne savais pas très bien nager et je trouvais qu'il était plus facile de descendre le courant que de le remonter»(17). Cependant, en dépit de sa conscience au sujet de ses propres aptitudes de nageuse, malgré le fait qu'elle ne savait pas nager très bien, le contact avec l'eau fraîche provoque son orgueil. De plus, Françou ressent les mêmes sensations décrites par le philosophe bourguignon à l'égard de l'ambivalence de la nage : «Dans l'expérience de la nage, on peut donc voir s'accumuler les dualités ambivalentes. Par exemple, l'eau froide, quand on en triomphe courageusement, donne une sensation de chaleur spéciale, de fraîcheur tonique»(18). La présence dans l'eau change son état d'esprit. Elle reconforte la jeune femme, qui, quoiqu'elle soit fatiguée et sans le désir de se divertir auprès des autres, commence à se réjouir de la fraîcheur liquide, en se rendant compte qu'elle a beaucoup attendu ce moment. L'élément a transmis sa caractéristique à sa compagne :

«L'eau était fraîche. Je me suis sentie bientôt aussi fraîche, aussi vive qu'elle. Je me suis mise à nager avec une aisance inconnue. Sans le savoir j'avais sans doute attendu depuis longtemps de descendre ainsi le cours de la Rissolle par une belle après-midi»(19).

Le calme que la nage lui procure l'incite à sommeiller à la surface de la rivière. Ce ne sont pas exclusivement les vagues de la mer qui bercent maternellement le nageur. Le courant de la rivière emprunte ce trait, puisque Françou, en se laissant être traînée par l'écoulement de la Rissolle, n'avait plus besoin de nager et de s'opposer à l'eau :

«Au bout d'un moment, je ne sais pas si j'ai rêvé, j'étais comme endormie par ma nage régulière ; je n'osais plus regarder au-dessus de l'eau comme si de vouloir le surprendre en train de me regarder allait le chasser à coup sûr. Le courant était assez rapide et il me dépassait. Je n'avais aucune peine à nager»(20). Entre la jeune femme, devenue l'enfant de la rivière, et l'eau s'établit une sorte de communion et d'entendement. Lorsque la rivière accueille maternellement la jeune femme dans ses eaux fraîches pour lui engendrer une sensation merveilleuse de tranquillité, Françou, de l'autre côté, contente de sa nage, tiédit les eaux de la Rissolle : «C'était moi, sans doute qui tiédissait l'eau ; elle devenait de plus en plus molle à enfoncer, de plus en plus familière»(21). Contrairement au nageur bachelardien qui provoque la mer en l'agitant, le personnage durasien se repose dans le lit liquide. Par conséquent, si la mer s'énervait contre son provocateur, les eaux accueillantes de la Rissolle deviennent chaudes grâce à la présence de la jeune nageuse. Tandis que le nageur de Bachelard peut dire : «le monde est ma volonté, le monde est ma provocation. C'est moi qui agite la mer»(22), Françou pourrait affirmer : «le monde est ma volonté», le monde est ma tranquillité. C'est moi qui tiédis la rivière. Néanmoins, malgré l'entente de la jeune femme et de la rivière, Françou ne réussit pas à maintenir le pas avec la nature, ainsi que la nage la fatigue : «A la fin, j'ai commencé à respirer mal et j'ai eu envie de cesser de nager. Je suis sortie de l'eau»(23). Au sujet de la fatigue, Bachelard affirme que celle-ci apparaît comme un côté qui déséquilibre la balance de l'ambivalence de la nage. C'est la fatigue qui détermine le nageur d'avouer sa défaite dans sa lutte contre l'eau : «Nous allons d'ailleurs voir que cette ambivalence n'est pas équilibrée. La fatigue est le destin du nageur : le sadisme doit faire place tôt ou tard au masochisme»(24). Pour créer réellement des images dynamiques, le nageur éprouve le besoin d'être seul : «Pour bien projeter la volonté, disait Bachelard, il faut être seul»(25). Ainsi, conformément à l'imaginaire bachelardien, Françou aime bien nager et être seule dans la rivière et sur son bord :

«Ma fatigue était bien à moi, à moi seule, je ne pouvais la partager avec personne, je ne désirais personne à côté de moi. Je l'avais ramenée tout contre mon corps en nageant et maintenant elle m'enveloppait aussi sûre, aussi confondue avec moi qu'un sommeil»(26).

Nageur solitaire, le narrateur dans *Le marin de Gibraltar* choisit le fleuve Magra comme endroit pour la nage tandis que Jacqueline préfère la mer : «Je lui dit que j'allais me baigner dans la Magra. Quelle idée quand il y a la mer à côté, me dit-elle. Je ne l'invitai pas»(27). Essayant d'éviter la présence de son amie, l'homme part nager seul dans le fleuve et se promener aussi dans la barque empruntée du propriétaire de l'auberge :

«Je me baignai longtemps. Eolo m'avait prêté une barque, de temps à autre je sortais de l'eau et je me reposais dedans, allongé sous le soleil. Puis je plongeais de nouveau»(28). Vu que le «complexe de Swinburne» dérive d'un complexe œdipien, la nage sollicite comme décore une eau naturelle, qui puisse engendrer «des forces complexuelles». C'est ainsi qu'il est difficile pour le narrateur d'affronter le courant de la rivière pour qu'il ne soit pas traîné vers l'embouchure : «Mais c'était dur de ramer, le courant était fort»(29). La nage solitaire du jeune homme l'entraîne, pareillement à celle de François, dans «des avenir acceptables», en oubliant ainsi de sa vie auprès de Jacqueline : «Dans l'eau, au contraire, je l'oubliais, les choses me paraissaient plus faciles, j'arrivais à imaginer des avenir acceptables, et même heureux»(30).

Un autre moment de la nage, mais cette fois-ci qui fait partie de la nage provocante du «complexe de Swinburne» est celui où François entre dans la mer pour la première fois. Par rapport à l'instant où la jeune femme nage dans la rivière paisible et réconciliante de son village, cette circonstance nous montre la volonté de François de défier les forces de la mer : «On est les yeux dans les yeux pour la première fois avec la mer»(31). Quoiqu'elle sache «avec les yeux d'un seul regard» que les eaux de la mer sont ravageuses, la jeune femme les provoque puisqu'elle y entre. Consciente de la taille «à peine moins haute que celle d'un homme», François se rend compte que percer les vagues par un tel temps signifie «se battre avec cette taille qui se bat sans tête et sans doigts». De plus, malgré l'absence des bras, la mer est si forte qu'elle peut avaler le nageur tout de suite. Quant à François, elle semble être aveuglée par son désir de ressentir les eaux de la mer. Bien qu'elle devine ce qui va suivre si elle la provoque de plus en plus, la jeune femme continue d'y avancer : «Elle [la mer] va vous prendre par-dessous et vous traîner par le fond à trente kilomètres de là, vous retourner et vous avaler»(32). Or, de même que le nageur de Bachelard, la vue de la mer incite François à y pénétrer, mais en même temps, au fur et à mesure qu'elle franchit les vagues furieuses, la peur l'envahit : «Le moment où l'on traverse : on surgit dans une peur nue, l'univers de la peur». Le désir de la jeune femme de voir la mer, et de s'y enfoncer concorde avec sa crainte lors de son avancement dans les eaux harcelées à cause du courage humain. Cependant, depuis la défaillance des eaux sauvages de la mer, François, les regarde orgueilleuse de loin, de sa chambre. Au sujet de la provocation de la mer par le nageur détaché de celle-ci Bachelard a formulé «des complexes de Swinburne larvés». De sa chambre et aussi assise sur la plage, François peut regarder la mer en toute tranquillité et sûreté. Dès qu'elle a réussi à affronter la mer directement, pour elle les eaux de la mer ne constituent plus un péril invincible. Ainsi, de sa chambre la jeune femme contemple et revit la défaite des eaux colériques. Par conséquent, sur le rivage, «le complexe de Swinburne» diminue ; ici la «provocation» n'est plus difficile, et «donc elle est plus éloquente».

Une fois de plus, le «complexe de Swinburne» peut être appliqué dans l'œuvre durassienne. Nous allons essayer de l'aborder lors d'un autre moment de la nage, dans *Savanah Bay* et *Agatha*. La jeune fille de dix-huit ans, «à peine sortie du collège», aime affronter les vagues de la mer, en nageant «loin» : «Elle a troué la mer de son corps et elle a disparu dans le trou d'eau. La mer s'est renfermée. A perte de vue on n'a plus rien vu que la surface nue de la mer, elle était devenue introuvable, inventée»(33). «Elle nage avec l'enfant au-dessus des profondeurs terribles de l'eau bleue»(34). Si le «complexe de Swinburne» envisage une ambivalence du comportement du nageur, une joie en même temps qu'une crainte de la nage et de l'eau, dans *Savanah Bay* et aussi dans *Agatha* ce sont l'inconnu devenu le mari et respectivement le frère qui ont peur pour que les deux jeunes femmes ne se noient pas : «Lui se tient au bord de cette profondeur de leurs corps sur la plate-forme blanche désertée par la vie et il leur sourit, les bras tendus vers elle comme le premier jour. Il a peur»(35). Nous pourrions considérer que, grâce aux sentiments des deux hommes pour les deux jeunes femmes, nous observons que les personnages féminins se réjouissent dans la nage et ceux masculins en ont peur : «Et il la tire hors de l'eau. Elle rit...»(36). Cette fois-ci, l'ambivalence de l'action de nager se manifeste au niveau d'un couple et non pas au niveau du nageur-même.

Dans *Agatha*, lorsque la sœur nage, son frère qui l'aime excessivement craint qu'elle ne soit pas submergée :

«Quand je ne la vois pas tout de suite j'ai peur. (temps) C'est une peur identique à la sienne qui est la peur d'Agatha, celle de son engloutissement dans la mer. (temps) Elle aussi Agatha, elle va au-devant des vagues et elle nage loin, au-delà des balises autorisées, au-delà de tout, et on ne la voit plus, et on crie, on lui fait signe de revenir»(37).

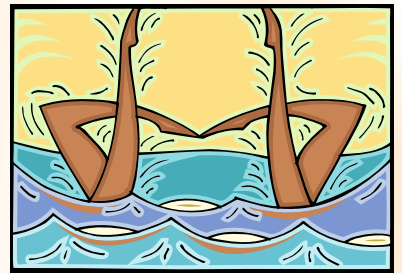
Dans *L'été 80* et *Yann Andréa Steiner* la nage dans la mer sauvage est de la jeune monitrice effraie l'enfant juif. Similairement aux instants de la nage des deux autres œuvres, la nage de la monitrice dans la mer provoque la crainte du petit enfant. La joie de la jeune femme coïncident avec la méfiance de l'enfant, autant lorsque les deux nagent que lorsque c'est seulement la femme qui nage : «Alors la jeune fille l'a pris dans ses bras et ils sont entrés ensemble dans l'écume des vagues. L'enfant regardait la mer agrippé à la jeune fille, il était dans l'épouvante, il avait oublié la jeune fille»(38). Même si Bachelard ne décrit pas en détail les sentiments de peur éprouvés par le nageur lors de la première nage, dans son roman, Duras nous présente le regard épouvanté et les yeux agrandis de l'enfant :

«L'enfant regardait toujours les vagues, leur arrivée et leur départ, le léger tremblement de son corps avait cessé. (...) il ne savait plus rien de lui mais seulement de ce chaos des eaux et la résolution tranquille de leur violence dans leur étalement sur sable»(39).

En guise de conclusion autour de l'eau douce, nous renforcerons l'idée que ce type d'eau attire les personnes esseulées et les couples d'amoureux, suscite une rêverie positive plus qu'une négative et c'est seulement près d'un étang, un lac, une rivière ou un fleuve que les personnages durassiens renoncent à une vie antérieure pour changer leur sort. La douche, tout comme les aspersion des macadams, les glaces, les boissons sucrées, la nage et le lavage de la maison ont constitué des événements qui nous ont donné la possibilité d'aborder le syntagme bachelardien de «la fontaine de Jouvence» d'une manière personnelle autour des œuvres de Marguerite Duras.

Notes:

- (1) Gaston Bachelard, *L'eau et les rêves*, p. 16.
- (2) Marguerite Duras, *Un barrage contre le Pacifique*, p. 16.
- (3) *Ibid.*, p. 15-16.
- (4) Gaston Bachelard, *L'eau et les rêves*, p. 187.
- (5) Marguerite Duras, *Un barrage contre le Pacifique*, p. 17.
- (6) *Idem.*
- (7) Gaston Bachelard, *L'eau et les rêves*, p. 188.
- (8) *Idem.*
- (9) Marguerite Duras, *Les petits chevaux de Tarquinia*, p. 134.
- (10) *Idem.*
- (11) *Ibidem*, p. 28.
- (12) *Ibidem*, p. 29.
- (13) *Ibidem*, p. 133.
- (14) *Idem.*
- (15) Marguerite Duras, *Le marin de Gibraltar*, p. 105.
- (16) Marguerite Duras, *La vie tranquille*, p. 94.
- (17) *Idem.*
- (18) Gaston Bachelard, *L'eau et les rêves*, p. 189.
- (19) Marguerite Duras, *La vie tranquille*, p. 94.
- (20) *Ibidem*, p. 95.
- (21) *Idem.*
- (22) Gaston Bachelard, *L'eau et les rêves*, p. 190.
- (23) Marguerite Duras, *La vie tranquille*, p. 95.
- (24) Gaston Bachelard, *L'eau et les rêves*, p. 191.
- (25) *Ibidem*, p. 191.
- (26) Marguerite Duras, *La vie tranquille*, p. 96.
- (27) Marguerite Duras, *Le marin de Gibraltar*, p. 89.
- (28) *Idem.*
- (29) *Idem.*
- (30) *Ibidem*, p. 90.
- (31) Marguerite Duras, *La vie tranquille*, p. 145.
- (32) *Ibidem*, p. 144.
- (33) Marguerite Duras, *Savanah Bay*, p. 33.
- (34) *Ibidem*, p. 50.
- (35) *Idem.*
- (36) *Ibidem*, p. 51.
- (37) *Ibidem*, p. 22.
- (38) Marguerite Duras, *L'été 80*, p. 79.
- (39) *Ibidem*, pp. 79 – 80.



BIBLIOGRAPHIE

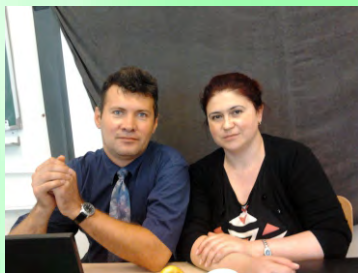
I. Bibliographie des œuvres durassiennes

1. DURAS, Marguerite, *Les Imprudents*, Éd. Gallimard, 1^{ère} édition 1943, Plon, Paris, 1992.
2. DURAS, Marguerite, *La vie tranquille*, Éd. Gallimard, 1944.
3. DURAS, Marguerite, *Un barrage contre le Pacifique*, Éd. Gallimard, Paris, 1950.
4. DURAS, Marguerite, *Le Marin de Gibraltar*, Éd. Gallimard, Paris, 1952.
5. DURAS, Marguerite, *Les petits chevaux de Tarquinia*, Éd. Gallimard, Paris, 1953.
6. DURAS, Marguerite, *Des journées entières dans les arbres*, suivi de *Le boa - Madame Dodin - Les chantiers* (récits), 1^{ère} édition, Éd. Gallimard, 1954, Éd. Gallimard Folio, Paris, 1982.
7. DURAS, Marguerite, *Le square*, Éd. Gallimard, Paris, 1955.
8. DURAS, Marguerite, *Moderato cantabile*, Éditions de Minuit, Paris, 1958.
9. DURAS, Marguerite, *Dix heures et demie du soir en été*, Éd. Gallimard, Paris, 1960.
10. DURAS, Marguerite, *Hiroshima mon amour*, Éd. Gallimard, Paris, 1960.
11. DURAS, Marguerite, *Une aussi longue absence* (en collaboration avec Gérard Jarlot), Éd. Gallimard, 1961.
12. DURAS, Marguerite, *L'après-midi de monsieur Andesmas* (récit), Éd. Gallimard, Paris, 1962.
13. DURAS, Marguerite, *Le Ravissement de Lol. V. Stein*, Éd. Gallimard, Paris, 1964.
14. DURAS, Marguerite, *Le Vice - Consul*, Éd. Gallimard, Paris, 1965.
15. DURAS, Marguerite, *L'amante anglaise* (roman), Éd. Gallimard, Paris, 1967.
16. DURAS, Marguerite, *Détruire, dit-elle*, Éd. de Minuit, Paris, 1969.
17. DURAS, Marguerite, *Abahn, Sabana, David*, Éd. Gallimard, Paris, 1970.
18. DURAS, Marguerite, *L'Amour*, Éd. Gallimard Folio, Paris, 1971.
19. DURAS, Marguerite, *India Song*, Éd. Gallimard L'Imaginaire, Paris, 1975.
20. DURAS, Marguerite, *Nathalie Granger*, suivi de *La femme du Gange*, Éd. Gallimard, Paris, 1973.
21. DURAS, Marguerite, *Les Parleuses* (entretiens avec Xavière Gauthier), Éditions de Minuit, Paris, 1974.
22. DURAS, Marguerite, *Le camion*, suivi de *Entretiens avec Michelle Porte*, Éditions de Minuit, Paris, 1977.
23. DURAS, Marguerite, *Les Lieux de Marguerite Duras* (en collaboration avec Michelle Porte), Éditions de Minuit, Paris, 1977.
24. DURAS, Marguerite, *L'Éden Cinéma* (théâtre), Éd. Gallimard, Paris, 1977.
25. DURAS, Marguerite, *Navire Night*, suivi de *Césarée, Les mains négatives*, Aurélia Steiner, Aurélia Steiner, Éd. Mercure de France, Paris, 1979.
26. DURAS, Marguerite, *L'Homme assis dans le couloir* (récit), Éditions de Minuit, Paris, 1980.
27. DURAS, Marguerite, *L'été 80*, Éditions de Minuit, Paris, 1980.
28. DURAS, Marguerite, *Agatha*, Éditions de Minuit, Paris, 1981.
29. DURAS, Marguerite, *Outside*, 1^{ère} édition, Albin Michel, rééd. P.O.L., Paris, 1984.
30. DURAS, Marguerite, *L'homme atlantique* (récit), Éditions de Minuit, Paris, 1982.
31. DURAS, Marguerite, *Savanah Bay*, 1^{ère} éd. Éditions de Minuit, 1982, 2^{ème} éd. augmentée, Éditions de Minuit, Paris, 1983.
32. DURAS, Marguerite, *La maladie de la mort* (récit), Éditions de Minuit, Paris, 1982.
33. DURAS, Marguerite, *L'Amant*, Éditions de Minuit, Paris, 1984.
34. DURAS, Marguerite, *La douleur*, éd. P.O.L., Paris, 1985.
35. DURAS, Marguerite, *Les yeux bleus, les cheveux noirs*, Éditions de Minuit, Paris, 1986.
36. DURAS, Marguerite, *La pute de la côte normande*, Éditions de Minuit, Paris, 1986.
37. DURAS, Marguerite, *La vie matérielle*, 1^{ère} éd. P.O.L., 2^{ème} éd. Éd. Gallimard, Paris, 1986.
38. DURAS, Marguerite, *Emily L.*, Éditions de Minuit, Paris, 1987.
39. DURAS, Marguerite, *La Pluie d'été*, P.O.L., 1990.
40. DURAS, Marguerite, *L'Amant de la Chine du Nord*, Éd. Gallimard Folio, Paris, 1991.
41. DURAS, Marguerite, *Yann Andréa Steiner*, P.O.L., 1992.
42. DURAS, Marguerite, *Écrire*, Éd. Gallimard Folio, Paris, 1993.
43. DURAS, Marguerite, *Outside 2. Le monde extérieur*, P.O.L., 1993.
44. DURAS, Marguerite, «Viens, Le merle moqueur», Dans : *L'Herne, Duras*. (Cahier dirigé par Alazet, B. et Blot-Labarrère, C., assistés de Labbarère, A.), Éditions de l'Herne, Paris, 2005, pp. 296 – 297.

II. Bibliographie des œuvres bachelardiennes et critiques

1. BACHELARD, Gaston, *L'eau et les rêves. Essai sur l'imagination de la matière*, Librairie José Corti, Paris, 1942.
2. LIBIS, Jean, *L'eau et la mort* (Apa și moartea, Editura Cartimpex, Cluj Napoca, 2000), Éd. Universitaires, Dijon, 1993.

STAGE D'ÉTÉ EN BELGIQUE



Simona Nenov, Colegiul Național « Emil Racoviță » Iași

Mihai MURARIU, Colegiul Național « Grigore Moisil » București

Simona NENOV:

« L'(in)form@tion fait la force »

4 – 22 août 2014 : Belgique, bourse d'été à l'ISLV (l'Institut Supérieur des Langues Vivantes) de l'Université de Liège. Stage pour les professeurs de FLE. Une expérience d'apprentissage incontournable. Grand merci à Wallonie Bruxelles International et à l'équipe d'organisation du stage. Chapeau !

Je me forme, donc j'existe

L'idée d'apprentissage tout au long de la vie « s'applique » très bien dans le cas des enseignants de langues vivantes, leurs besoins professionnels de formation étant imposés par l'évolution rapide de la société et surtout des langues car une langue évolue aussi vite que le monde qu'elle exprime. Pour moi, être enseignant de FLE signifie approfondir, mettre à jour, renouveler des connaissances en français et en didactique du FLE, un domaine qui a tant évolué. Intégrer une formation comme celle offerte par un stage dans un milieu francophone authentique et performant a représenté une opportunité importante afin d'enrichir mes savoirs et surtout de développer mes compétences. Un enseignant bien formé et branché aux nouveautés en général et en particulier à ce qui est nouveau dans son domaine représente un capital considérable. C'est dans ce contexte que je peux affirmer que le stage auquel j'ai participé a satisfait mon désir d'apprendre.

ISLV = un centre de formation de qualité, une équipe de pros et une offre riche et enrichissante.

Les activités de formation offertes par ISLV ont été diverses et ont répondu ainsi aux besoins particuliers des participants au stage, groupés en expérimentés ou moins expérimentés, enseignants ou futurs enseignants. La formation que j'ai suivie a été organisée autour de quelques volets importants : didactique du FLE, français oral contemporain, culture belge francophone, les TICE. J'ai donc participé à des cours et des ateliers sur l'expression et la compréhension orale, la compréhension et l'expression écrite, l'évaluation, l'élaboration d'une séquence didactique en utilisant les TICE, la littérature, la BD et le cinéma belges d'expression francophone. Les formateurs nous ont fourni des informations pertinentes, nouvelles et ont répondu à toutes nos sollicitations. Les ressources mises à notre disposition ont été riches, actualisées et appropriées aux besoins. La participation aux cours a représenté une mise à jour de mes connaissances de spécialité, une occasion d'acquérir une expertise dans l'ingénierie pédagogique, dans la problématique de la didactique et de l'évaluation en FLE. Les activités proposées par les modules et les ateliers suivis m'ont offert l'occasion d'exercer systématiquement la réflexion pédagogique, de mettre et de remettre en question des choix pédagogiques, des méthodes et des techniques utilisées en classe. J'ai appris à être plus efficace dans l'organisation de mes démarches didactiques, à négocier, à motiver les apprenants et à travailler en équipe. Nos formateurs ont proposé des séances très interactives, du travail individuel et en groupe, des techniques d'enseignement et d'apprentissage diverses, ludiques et motivantes. Le travail en commun, le partage, la mise en commun des apports et des idées ont favorisé la confirmation d'une série de pratiques pédagogiques, mais aussi l'apprentissage des pratiques nouvelles. Les démarches didactiques discutées, les informations reçues, les sitographies mises à la disposition des stagiaires, la disponibilité et la joie de partager avec des personnes venues de tous les coins du monde, voilà des aspects qui me font affirmer que j'ai bénéficié des services d'une bonne équipe de pros, de véritables formateurs, didacticiens, auteurs d'articles de spécialité, personnes ouvertes dont l'expertise est grande. A tout cela j'ajouterais une atmosphère de travail très valorisante, les échanges d'idées ou culturels qui poursuivront sans doute.

Du culturel et de l'interculturel vécus sur place

Les échanges culturels et interpersonnels avec les formateurs et les stagiaires ou les autres professionnels, les expériences quotidiennes vécues dans des contextes sociaux et culturels nouveaux et différents, le séjour à Liège ont valorisé et ont renforcé mes compétences de communication et de coopération. Le stage a représenté aussi un exercice de médiation, de compréhension des mentalités différentes et de la diversité culturelle. J'ai rencontré des enseignants et des étudiants de tous les coins du monde, de Russie, Estonie, Portugal, Espagne, Finlande, Chine, Maroc, Tunisie, Egypte, Slovaquie... J'ai profité de ces échanges pour faire connaître et comprendre des aspects du système d'enseignement roumain et, en même temps, pour découvrir des aspects de la culture belge, surtout francophone ou des cultures des autres participants. Les cours de formation ont été agréablement complétés par des activités culturelles. Notre « guide », Kévin Vertenoil, a proposé des activités de découverte de la ville de Liège, mais aussi de la citadelle de Namur, de la grande capitale européenne qui est Bruxelles, de Bruges, mais aussi de Maastricht, ville des Pays-Bas, située très proche de la frontière belge.

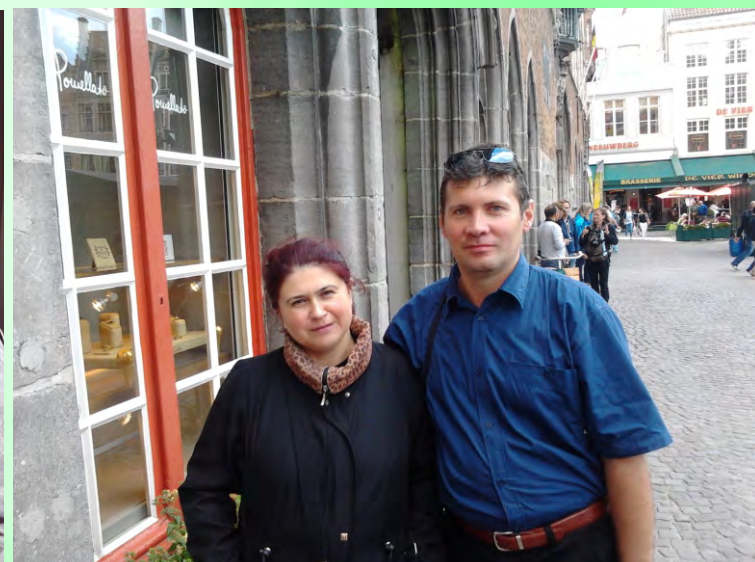
En guise de conclusion

Se former représente une nécessité, un défi et un stage à l'Université de Liège, à ISLV en représente une bonne expérience. La suite ne pourrait être qu'une démarche de mise en question, de réflexion, de mise en œuvre de projets de renouvellement, d'échanges ou de changement. Je remercie Jean-Marc Defays, Laurence Wéry, Marielle Maréchal, Audrey Thonard, Frédéric Saenen, Véronique Guéry, Samia Hammami, Kévin Vertenoil et toute l'équipe pour l'accueil, la disponibilité de nous écouter et apprendre, pour leur effort soutenu, indispensable dans une telle démarche.

Simona Nenov, Colegiul Național « Emil Racoviță », Iași, Roumanie



Devant le musée Tchanchès et Nanesse (Liège)



À Bruges...

Mihai MURARIU: Pour compléter et illustrer ces belles impressions de ma collègue, je vais détailler un peu le programme de notre stage.

Nos professeurs (grand MERCI): Jean-Marc DEFAYS (Directeur), Laurence WERY, Marielle MARÉCHAL, Audrey THONARD, Frédéric SAENEN, Samia HAMAMI, Kévin VERTENOIL

Modules: Atelier de compréhension et expression écrite, Français oral contemporain, Atelier Tice, Atelier évaluation, Module culture, Didactique du FLE, Activités culturelles.



Nos professeurs...



Visites culturelles avec le professeur Kévin VERTENOIL

Lundi 4 Août: Accueil, Module Français oral contemporain, commémoration Liège 1914, découverte pratique de Liège.

Mardi 5 Août: Atelier compréhension et expression écrite, discussion avec les représentants de WBI (qui est en quelque sorte un Ministère des Affaires Internationales): Pascaline Van Bol; verre d'amitié offert par WBI.



Discussion avec les représentants de Wallonie-Bruxelles International: Pascaline Van Bol

Mercredi 6 Août: Cours de civilisation belge.

Jeudi 7 Août: Atelier TICE. Activités culturelles: visite historique. Place Saint-Lambert: Archéoforum. Le thème de la visite a été consacré à l'histoire de Liège, à travers les différents bâtiments de la Place Saint-Lambert. On a visité les vestiges archéologiques de la Place Saint-Lambert: l'Archéoforum retrace la chronologie du site, depuis la préhistoire, en passant par l'époque gallo-romaine, à travers les différentes églises du site, jusqu'à la cathédrale gothique. Université de Liège est installée dès 1817 à l'emplacement de l'ancien collège des Jésuites wallons. Sa façade (place du 20 Août) d'inspiration néo-classique, a été édifiée vers 1885. En 1789: la Révolution Liégeoise. 1000-1789: Liège était une Principauté indépendante, fondée par un évêque. Ancienne cathédrale Saint-Lambert. En 1789 Liège faisait partie de l'Empire Germanique. „Faire et défaire c'est toujours travailler” – c'est une expression liégeoise qui se réfère à l'histoire tourmentée de la Cathédrale, qui a été détruite par les Liégeois eux-mêmes. Saint-Lambert était un évêque qui s'est fait tuer à Liège pendant le Moyen-âge.

Vendredi 8 Août: Atelier Évaluation. Visite culturelle: Musée de la vie wallonne. Ce musée est consacré aux arts populaires et au folklore du pays wallon. Ces collections exposent différents témoignages de l'histoire de la Wallonie et de ses traditions.

Lundi 11 Août: Atelier TICE: élaboration d'une séquence didactique. Activité culturelle: visite de la citadelle de Namur. La citadelle de Namur est une place forte de la région: elle a résisté à l'assaut de nombreux assaillants tout au long des siècles. Depuis son sommet, on peut admirer la ville et le paysage de la Wallonie. La ville Namur compte aujourd'hui 50 000 habitants. Ancien compté durant le Moyen-âge (ville fondée au 9-e siècle par le comte de Namur). Confluence de la Meuse et la Sambre. Fin 17-e siècle (pendant Louis 14), les Français assiègent la ville, surnommée „la termitière de l'Europe” grâce à sa citadelle. Ancienne caserne militaire, la citadelle est aujourd'hui ouverte au public. La ville Namur est dirigée par le palais surnommé „Elysette” (petit Elysée).

Mardi 12 Août: Module Français Oral Contemporain. Atelier Expression et Compréhension Orale.

Mercredi 13 Août: Didactique de l'oral. Littérature belge. Culture surréaliste belge: le peintre Magritte. Visite du quartier d'Outremeuse, haut lieu du folklore liégeois avec son personnage Tchantchès (avec sa femme Nanesse) – personnages inventés dans le théâtre des marionnettes, habillés en bleu avec une casquette noire comme les mineurs. Quelques informations historiques sur Charlemagne, né à Liège.

Jeudi 14 Août: Module Culture. Visite à Bruxelles (ancien duché de Bourgogne). Musée Bellevue. La Place Royale, où Léopold I a été couronné en tant que premier roi des Belges et où il a prêté serment (1831). Grand-Place (17-e siècle), l'Hôtel de Ville, la maison du roi (musée), le lieu où Verlaine et Rimbaud se sont fusillés, la demeure de Karl Marx (la Maison des Brasseurs) refaite en 1698 après un incendie. Musée Magritte (Musées royaux des Beaux-arts de Belgique). Peintures que j'ai appréciées particulièrement: *Ceci n'est pas une pipe*, *La Poitrine*, *La Femme-Bouteille* (1941).



Vendredi 15 Août (jour férié): Fête de la Sainte Vierge Marie Noire de Liège (3 jours): Traditionnel tir des camps. Procession de la Vierge et messe. Cortège. Fêtes et concerts (Nostalgie Live Tour – www.nostalgie.be). Enterrement symbolique de l'os de la fête, Mati l'Ohé: <http://fr.wikipedia.org/wiki/Mati%27Oh%C3%A9>. Vous pouvez voir un extrait que j'ai filmé avec mon portable ici: <https://www.youtube.com/watch?v=BmtFczX6L-Y>.



Samedi 16 Août: Activité culturelle à Bruges. Cela nous a permis de mieux découvrir cette ville typique. Nous avons également visité le Musée Memling, qui abrite les œuvres des primitifs flamands. Au 9-e siècle était ici le Compté de Flandre-France. Aux 11-15 siècles un canal naturel liait cette ville à la mer, c'était l'essor économique. Maintenant que ce canal n'existe plus (il y a une trentaine de kilomètres jusqu'à la mer), c'est Anvers qui a repris le rôle commercial de Bruges. On a vu aussi le béguinage (ensemble d'habitations des béguines, femmes religieuses). L'Église Notre-Dame, construite en briques (14-15 siècles, fin de l'époque gothique). Le Musée de Belfort. La Poste, le Panier d'Or – anciennes halles commerciales. 1304 – révolte contre les Français (Philippe le Bel). Style néogothique (19-e siècle) : les bureaux officiels de la province de Flandre. Le Beffroi, vrai symbole de Bruges (une tour qui renferme des cloches, pour avertir la population en cas de guerre ; halle vers 1240). Hôtel de Ville. Palais de Justice. Basilique. Le Perron de Liège (symbole de la justice du prince-évêque de Liège, devenu vrai symbole des libertés et d'autonomie communale sous l'ancien Régime) a été emporté à Bruges par Charles le Téméraire, jusqu'à sa mort : [http://fr.wikipedia.org/wiki/Perron_\(symbole\)](http://fr.wikipedia.org/wiki/Perron_(symbole)).



Lundi 18 Août : Module Culture. Module Français Oral Contemporain. Le professeur-géologue liégeois André Dumont (1847-1920) a une statue devant l'Université de Liège.

Mardi 19 Août : Module culture : film belge. Titres de films à voir : *Le maître de musique*, *Toto le héros*, *Daens*, *C'est arrivé près de chez vous* (Benoît Poelvoorde), *Le huitième jour*, *Lumumba*, *Strass*, *Rien à déclarer*, *Le boulet*, *La raison du plus faible*, *Fly Me To The Moon*, *Élève libre*, *Mr. Nobody*, *Deux jours une nuit*. Visite de Maastricht – ville hollandaise au Nord de Liège (34 km), sur la Meuse. Ville fondée au 4-e siècle, par un évêque – Saint-Servais de Tongres. Maas = Meuse. Right = passage. Saint-Lambert était son successeur, il est venu évangéliser Liège. Son successeur Saint-Hubert a muté le pouvoir administratif de Maastricht à Liège (8-e siècle). Durant le Moyen-âge, Maastricht a été administré par Liège. En 1673 d'Artagnan est mort ici. Les Français ont conquis une grande partie du territoire. En 1648 Maastricht est relié aux Pays-Bas. En 1830 Maastricht reste belge pour 10 ans, suite aux révoltes. Le traité pour la fondation de l'Union Européenne a été signé à Maastricht en 1992. Nous visitons « La Porte de l'Enfer » (muraille de 1229), ensuite l'église romane Notre-Dame (4-e siècle), église de Saint-Servais. L'église romane ressemble à une forteresse par rapport à celle gothique qui ouvre les fenêtres. Il y a aussi des ajouts (le porche par exemple, au 19-e siècle). On voit ensuite la basilique de Saint-Servais, là où il repose. À gauche il y a un temple protestant avec une tour qui était autrefois en pierre rouge (c'est pourquoi aujourd'hui elle est peinte en rouge). La place était ici un endroit sacré pendant le Moyen-âge, par exemple les malfaiteurs qui venaient ici ne pouvaient pas être arrêtés. L'Hôtel de Ville date depuis le 17-e siècle. On voit aussi d'anciennes halles pour décharger les marchandises, le Clarion aussi en-dessus (les cloches). Statue de l'inventeur de la lampe au gaz (belge), Johannes Petrus Minckelers. André Rieu est né lui aussi à Maastricht : <http://www.youtube.com/watch?v=vauo4o-ExoY&list=RDvauo4o-ExoY#t=194>.

Mercredi 20 Août : TICE. Après le module TICE on est allé voir le monument interallié de la Cointe (1925). Le 20 Août 1914 a eu lieu le massacre de Liège, pendant la Première Guerre Mondiale. Les Allemands qui voulaient occuper la France ont envahi la Belgique, sans respecter sa neutralité (des disputes territoriales qui remontent à 1870, lorsque Bismarck annexe pour la première fois l'Alsace et la Lorraine). Le monument est une tour laïque, à côté d'une ancienne basilique. Pour s'informer davantage sur les actualités et l'histoire de Liège on peut regarder la télévision locale RTC LIÈGE en ligne (les JT): <http://www.rtc.be/>

Jeudi 21 Août : TICE, didactique du FLE. Musée du Curtius – Liège (archéologie, histoire, art décoratif, armes). Église Saint-Barthélemy de l'époque romane. Paléolithique (l'homme de Neandertal), Néolithique (l'homme commence à devenir sédentaire), l'Époque Celtique, l'Époque Gallo-Romaine.

Vendredi 22 Août : cours sur les B.D. (voir <http://fr.tintin.com/>). Évaluation du stage, remise des diplômes.



Belgicisms (mots spécifiques pour le français parlé en Belgique) : la moitié des belgicisms sont des archaïsmes, suite à la SÉCURITÉ LINGUISTIQUE (petit souci de bien parler la langue). Il paraît que jusqu'aux années 1970 les Belges éprouaient un sentiment de culpabilité pour ne pas parler exactement comme à Paris, mais de nos jours ils sont fiers pour cette spécificité de la langue. Par exemple, pourquoi dire « soixante-dix » au lieu de « septante » ? Pourquoi « quatre-vingt-dix » au lieu de « nonante » ? Et j'oserais continuer, pourquoi dire « quatre-vingt » au lieu de « octante » comme en Suisse ?

D'autres exemples : guindailles = fête d'étudiants, valves = panneaux d'affichage, les baptêmes = la rentrée universitaire, interours = pause, fourches = trous dans l'horaire, sur la rue = dans la rue, il fait malade = il fait lourd (irrespirable), on sait = on peut, pistolet = pain sucré, déjeuner = petit déjeuner, dîner = déjeuner, souper = dîner, cramique = pain sucré au raisin sec, gueuse = bière lambic aux fruits, bourgmestre = maire, l'entièreté = la totalité, année académique = année universitaire, je ne peux mal (influence du wallon) = pas de souci (il n'y a pas de risque). Place de l'adjectif (influence germanique) : *J'ai une verte voiture*.

Le Préfet = Directeur d'une école officielle ; Responsable de la discipline (école catholique). Athénée = lycée (école officielle). Un rajout = un ajout. Une baise = un bisou. Attendre famille = être enceinte. Je n'en peux rien = je n'en suis pas responsable. Courtiser = draguer, faire la cour. Brosser les cours = sécher. La latte = la règle scolaire. Le plumier = la trousse. Journal de classe = cahier de correspondance. Le compte à vue = le compte courant. Battre le beurre = ne rien comprendre, mélanger tout. Taiseux = taciturne. Le piétonnier = la zone piétonne. Un subside = un financement (à la banque). Coussin = oreiller. Sonne-moi = téléphone-moi. Le ring = le périphérique (autour de la ville), la rocade. Trémille = tunnel, passage sous-terrain. Une élocution = un exposé fait par l'élève. Goulafre = quelqu'un de très gourmand. La praline = le chocolat individuel (né en Belgique). Pain français = baguette. Ça goûte ? = Ça te plaît ? Dingue ! = Incroyable ! À fond = super (je me suis distrait à fond). Il est petit = il est nul. C'est clair de chez clair = c'est génial ! Il est pourri = il est paresseux (familier, pas poli). Choupinet = gentil. Brol = pantalon (mots belges entrés déjà dans le Petit Robert). Titulaire = professeur principal. À chaque édition, il paraît qu'il y a dix nouveaux mots belges dans le Petit Robert. Et n'oublions pas que Maurice Grevisse, l'auteur du *Bon usage*, était Belge ! Pour d'autres exemples, voir aussi: <http://www.jchr.be/langage/belgicisms.htm>



Traces des Roumains
en Belgique (Liège):
<http://www.lebucarest.be/#>



Namur...



Bruges...

Je conseille tous les professeurs qui n'ont pas eu notre chance de participer au stage d'essayer ces sites qui pourraient être utiles en classe : stripgenerator.com – pour créer une B.D. tagxedo.com – pour créer un nuage de mots. Des outils pour parler : PREZI, VOKI (raconter un voyage), NETQUIZZ PRO (pour faire des questionnaires), HOT POTATOES, WWW.MAXIXL.COM/CARIC./POIR.PHP (pour créer sa caricature), FR.AKINATOR.COM, WWW.CCDMMMD.QC.CA/FR (site pédagogique de Québec), WWW.FRANCPARLER.ORG (avec des *podcasts* = des sons), WWW.FDLM.COM (Le français dans le monde), WWW.SYNONIMES.COM, FRANÇAVENTURE (site espagnol : <http://ares.cnice.mec.es/frances/pr/00/presentacion.html>), <http://www.litteratureaudio.com/>, WWW.COURSESITES.COM, WWW.TINTIN.COM Pour la langue écrite « jeune » : <http://www.nrj.be/> Pour les jeunes et la technologie : <http://www.cyprien.fr/>, <http://www.wordreference.com/> (dictionnaire), <http://www.allocine.fr/> (forum pour les critiques des spectateurs), <http://www.tripadvisor.fr/>, <http://www.resto.be/>, <https://explee.com/> (pour créer des vidéos), <http://www.fle.islv.ulg.ac.be/> (plateforme de l'Université de Liège).

D'autres sites (journaux de Belgique) qui pourraient être utiles aux professeurs :

<http://www.marianne.net/> (journal satirique « Marianne », sorte de « Canard enchaîné » en Belgique), Le Soir, La Libre Belgique (pour apprendre à argumenter : *pour et contre*), La Meuse (journal local), La DH (Dernière Heure), Le Temps (journal de Genève-Suisse).

Plats que j'ai essayés en Belgique : croque-monsieur, vol-au-vent (sorte de *ciulama*), fromage « Carré de Liège », amelou de Maroc (confiture d'amandes à l'huile d'argon au miel), Péket (eau-de-vie spécifique belge à base de genièvre, alcoolisée à 20 degrés – 1,80€ le verre), bière « La mort subite » (lambic Faro, 4€ le verre), Couilles de singe 2€ le verre (liqueur de fruits, rouge), Gaufre de Liège (cannelle) 2€, Hoegaarden rosée 1,80 € le verre (autre bière très bonne), Barbe à papa 3,5 €, Pomme d'amour 3€, chicons au jambon. Si vous avez envie de les essayer, je vous rappelle qu'en 2016 le Congrès de la Francophonie aura lieu à Liège !

Pour conclure, je peux dire que ce stage m'a été très utile sur le plan professionnel et personnel. Cela m'a donné aussi la possibilité de connaître d'autres cultures, car les stagiaires étaient de plusieurs pays : l'Espagne, l'Égypte, la Chine, le Cuba, le Maroc, la Lettonie, La Russie, la Tunisie, la Slovénie, le Chypre. J'ai été vraiment fasciné par la Belgique. Les gens sont très aimables, très ouverts. Il y avait aussi plein de choses que j'ignorais sur l'histoire bouleversée de ce pays. Maintenant, après ce stage, je peux dire que je suis plus riche en connaissances sur la Belgique, et dans cet article j'ai été content de partager cette richesse avec vous ! Encore une fois, un grand merci à WBI et à la Délégation Wallonie-Bruxelles à Bucarest pour la bourse dont j'ai bénéficié !

Mihai MURARIU - Colegiul Național « Grigore Moisil » București



Prof. dr. Dorina-Loredana POPI, Collège National « Fratii Buzesti », Craiova
Université de Limoges, France

« Le corps représente ce en quoi la pensée plonge ou doit plonger, pour atteindre à l'impensé, c'est-à-dire à la vie. Non pas que le corps pense, mais obstiné, têtue il force à penser ce qui se dérobe à la pensée » (1). La représentation du corps dans *Les Bienveillantes* appelle un autre type de lecture du livre et ouvre de nouvelles pistes de compréhension. Comme Littell l'a reconnu dans son entretien avec Richard Millet, son roman a une dimension bataillienne vu les évocations de la fécalité, les scènes de déchéance et la présence de l'œil pinéal. Nous voyons particulièrement cela dans le chapitre *Air* qui « est un condensé de [...] lecture de Bataille » (2).

Bataille révèle la nature informe de l'être que l'homme cherche à dénier, à masquer, à quitter. Le concept d'informe est un élément important du plaidoyer contre l'uniformisation de la pensée humaine et la standardisation de la compréhension du monde. C'est précisément la nature informe du bourreau qu'un lecteur attentif des *Bienveillantes* découvre d'un bout à l'autre du roman dont le personnage principal, bien qu'ancien SS enrôlé dans le processus d'extermination des Juifs, est en contradiction avec les principes du nazisme. On perçoit à tout moment la fragilité idéologique de cet esthète plus enclin à la philosophie, à la musique et à la littérature qu'aux dogmes racistes du régime. Maximilien Aue est, par ailleurs, déterminé par son corps et subordonné à ses pulsions. Lui, dont le statut social devrait être celui d'un dominant, subit le poids de la matière qu'il ne réussit plus à maîtriser. Par contre, son esprit s'élève parce qu'il est attiré par la culture. La fracture entre le corps et l'esprit constitue une donnée qu'il est important de constater dans notre démarche, parce qu'elle permet de déceler des traces d'humanité dans l'histoire personnelle du narrateur.

La réalité du corps apparaît en filigrane sous la réalité historique et mythologique du roman. Il faut donc prendre en compte le corps autour duquel s'échelonnent les étapes de l'organisation du moi. Julia Kristeva place les latences pulsionnelles inconscientes qui tourmentent le narrateur au centre d'une sensibilité consciente. Le corps d'Aue réagit à la violence infligée à l'homme par l'homme. Kristeva attire l'attention sur l'importance du perceptif dans l'approche du personnage :

[...] contrairement au médiocre Eichmann, il sent, et il élucide brillamment ses sensations : magnifiques sont les pages sur les paysages du Don et du Caucase, sur les colonnes de poussières qui accompagnent les troupes dans la steppe, les neiges, sur les baignades dans l'eau de la Volga [...]. Dans la même logique, il arrive au narrateur de réagir à la brutalité humaine, mais sa réaction n'est que viscérale : vomissant et déféquant sans fin, ce dont il nous rend compte méticuleusement [...] (3).

Le corps du bourreau, tel qu'il est projeté par Littell dans l'espace narratif, est cause de souffrance, d'inconfort, de malheur. Il est soumis à des supplices qui tiennent du coprologique et de la sexualité minoritaire. Le concept de fluidité présent dans le vomi, le sang du bourreau comme celui des victimes, la semence contredit et mine le concept de race pure, de corps sans défaut, de beauté sans faille fondant l'idéologie nazie et servant de justification à la race aryenne qui voulait anéantir tout un peuple.

En entamant une lecture à la lumière des concepts de Bataille et centrée sur l'hétérogénéité ainsi que sur l'œil pinéal, nous nous proposons de suivre le trajet interprétatif du corporel. Il nous permettra de définir le statut du bourreau narrateur que Littell met en scène et, du même coup, de voir l'impact que peut avoir un tel personnage sur la transmission du message de l'auteur, message qui, en outre, s'inscrit dans la lignée de la pensée de Georges Bataille : « Nous ne sommes pas seulement les victimes des bourreaux : les bourreaux sont nos semblables » (4). La première partie de notre étude, centrée sur la thématique du corps hétérogène se déclinera en trois axes : le corps inassimilable, le corps étranger et l'hétérogène érotique. La deuxième partie portera sur la problématique de l'œil pinéal comme marque de la différence et signe de la transcendance par la sexualité.

Corps souffrant

En nous référant, pour éclairer l'espace du récit littellien, aux concepts de réalité homogène et hétérogène proposés par Georges Bataille dans « La structure psychologique du fascisme », nous voyons apparaître le statut de bourreau hors norme de Max Aue.

D'après Bataille, « le terme même d'hétérogène indique qu'il s'agit d'éléments impossibles à assimiler » (5). Max Aue est un homosexuel, au passé incompatible avec celui d'un homme de race aryenne vu l'origine de sa mère. Il est donc bien l'élément incongru d'un système qu'il menace. C'est ce que Jean Bessière note :

Il contredit l'ordre qu'il représente et qu'il instaure [...]. Faire de celui qui désigne l'ennemi un étranger – il est homosexuel et meurtrier – dans l'ordre que construit l'opposition entre amis et ennemis, expose l'artifice, la fragilité, le mensonge de cet ordre (6).

Inconscient, rêves, impuretés sont de l'ordre de l'hétérogène (7) donc tout ce que le conscient refoule et refait surface chez Aue, dans la corporéité comme dans les songes et les fantasmes. Les forces désordonnées des pulsions s'emparent du nazi dans un enchevêtrement de registres où rêves, réalités, relèvent de l'hétéroclite. La violence, la démesure, le délire, la folie, tout cela brise le cours régulier de la vie et compromet l'homogénéité paisible. Le nazisme et la Shoah sont les marques d'une hétérogénéité qui, étendue à l'ensemble d'une société, devient normalité, donc homogénéité. Et au sein de cette normalité, parmi les autres bourreaux, Max Aue fait tache. C'est la note discordante dans le paysage de la tuerie. « Ma tête se met à rougir comme un four crématoire » (8). Cette phrase repérable dans le premier chapitre, tout comme la projection sur le mode imaginaire du suicide ou des attaques terroristes, préfigurent les scènes troublantes imposées par le narrateur à un lecteur qu'il qualifie de frère humain : « lambeaux » (9) du corps déchiqueté par le souffle d'une bombe qui décoreraient son bureau, « les paquets de chair [...] projetés [...] dans la soupe dominicale » (10). Les tourments de son esprit qui met en doute les motivations de la « solution finale » se manifestent dans les souffrances de son corps en proie à la dissolution. De surcroît, les rêves qui parsèment son périple à travers l'Europe tissent d'autres mailles de cette réalité parallèle. En avançant vers Berlin qui s'effondre, Aue subit la déliquescence psychique et physique. Les réactions de son corps symbolisent l'écroulement d'un univers. Il ne sait plus pourquoi il lutte.

Il faut remarquer que les malaises physiques du narrateur reviennent chaque fois qu'il reprend des tâches dont il met en question le bien fondé. Ainsi, lors de la Shoah par balles, des troubles physiques lui ôtent tout plaisir de manger. Le corps rejette ce qu'il ingurgite. On peut y voir, bien sûr, un signe de révolte. Les refus de la pensée ponctuent en effet le rythme des vomissements. À Stalingrad, par ailleurs, l'évocation du bas du corps se prolonge en d'interminables épisodes d'explosion anale.

Les scènes de défécation manifestent la destruction du corps, la faiblesse, le mou, coordonnées de l'univers juif d'après l'analyse faite par Littell dans son essai *Le sec et l'humide*, ayant à la base les théories de Klaus Theweleit, philosophe allemand. Les Allemands, pour renaître, veulent anéantir leur identité en détruisant les Juifs avec qui, en fait, ils ont des points communs. Le corps d'Aue devient le corps du Juif qui doit assurer la transfiguration. Les fantasmes, le sadomasochisme du chapitre « Air » sont à envisager comme les manifestations du désir d'anéantir la réalité. Par les supplices qu'il impose à son corps, Aue veut sortir des limites de son identité.

Corps étranger

L'hétérogénéité peut s'observer tant sur plan physique que psychique. Les actes de l'officier qui se livre à la tuerie sont en contradiction avec son esprit qui cherche les justifications du génocide. Cette opposition se manifeste sous forme de rejet corporel. Les pensées d'Aue vont à la dérive. Son corps lui échappe. Étranger aux autres, il devient étranger à lui-même. Cette rupture interne remonte à la perte de l'amour gémellaire et incestueux qu'il avait pour sa sœur. Elle est accentuée quand il participe aux massacres et entre en contact avec les corps des victimes dont les souffrances se réverbèrent dans son propre corps. Les victimes broyées, morcelées, embrasées sont autant d'hypostases de la souffrance du nazi. Le devenir du corps suit le parcours dans le monde de l'horreur. Sciure de bois, cendres emportées par le vent après l'incinération, verre, les matières sous les formes desquelles est présenté le corps d'Aue renvoient aux trois éléments de l'imaginaire bachelardien, à savoir, la terre, l'air et le feu et prolongent la thématique de l'hétérogénéité. La vulnérabilité est constamment présente et rendue sensible dans la précarité physique d'Aue. On le voit de manière saisissante dans la scène du baiser de la Juive qui va mourir. Souiller le corps qu'il va mettre à mort provoque la souffrance du SS. Son esprit de juriste plongé dans l'horreur est anéanti par le regard clair et lumineux de l'innocence. L'image de la Juive pendue, de son corps violenté, détachée du paratextuel – Littell place la photo représentant une juive pendue à l'origine de l'acte d'écriture – se transforme en obsession. Elle ne cessera de hanter l'imaginaire du bourreau. La trahison du corps démantelé préfigure le renoncement : « Je gisais les membres brisés et sans force » (11). L'image itérative du corps défait relève de l'univers de la mort dont font partie le sage juif ayant trouvé son repos dans la tombe, la fille pendue et d'autres corps de victimes juives.

Après sa blessure, Aue renaît et vit autrement. Ce changement est marqué, tout d'abord par la redécouverte de son corps et, plus largement, de son moi. Le regard qu'il porte sur lui-même capte l'image d'un corps morcelé. Le corps, « la souche identitaire de l'homme » (12) révèle dans son cas une identité oscillatoire : « dans un miroir, je regardais pour la première fois mon visage : à vrai dire je n'y reconnaissais rien [...] ce visage ressemblait à une collection de pièces bien ajustées, mais provenant des puzzles différents » (13). La dispersion du moi doit être rattachée à l'impossibilité d'avoir une vision unifiée de ses actions. Aue n'arrive ni à s'unifier, ni à s'intégrer dans un milieu. Inadaptable, il est tenu à l'écart. Le frère incestueux est renié. « Mon visage fondait comme une cire déformée par la chaleur de ma laideur et de ma haine, mes yeux luisaient comme deux cailloux plantés au milieu de ces formes hideuses et insensées » (14). La perception du caractère difforme et grotesque de son visage traduit un psychique marqué par la violence de ses ressentiments vis-à-vis de ses responsabilités dans le génocide.

Par ailleurs, le narrateur n'occulte pas les failles idéologiques ni la corruption du système nazi dont les disproportions et les incohérences manifestent la dépravation. Mandelbrod, le cerveau du mouvement, en est le meilleur exemple. Ce nazi au nom juif, au corps difforme et aux flatulences nauséabondes rappelle le bas grotesque rabelaisien. Corporaliser pour rabaisser et mêler le corps au monde prend chez Littell des significations particulières dans la représentation du nazi. Mentionnons aussi des comparaisons inspirées du bestiaire que constituent les

personnalités historiques importantes : Blöbel a la « tête nue d'un vautour, ressemblance encore accentuée par son nez en forme de bec » (15), Eichmann, « un oiseau de proie, petit, mais furtif » (16), Bierkamp est affublé d'un « petit visage de loutre » (17). Or, tous ces animaux sont des prédateurs.

D'après Bataille, l'hétérogénéité est signe d'une existence qui vaut en soi tandis que l'homogénéité est celui d'une existence qui dépend d'autre chose qu'elle (18). L'officier nazi évolue en tant qu'élément hétérogène, il échappe au groupe qu'il a intégré. Critique depuis le début par rapport à la politique nazie des tueries en masse, Aue essaie de s'en démarquer. Après Stalingrad, il décide de se référer davantage à lui-même pour ses choix professionnels. Ainsi, exprime-t-il haut et fort son désir de trouver un poste dans les relations internationales. Sur le plan narratologique, signalons que les déictiques *nous* et *on* deviennent *je* : « Moi aussi, m'étais-je dit, il est temps que je fasse quelque chose pour moi, que je songe à moi-même. » (19)

Échouant à réaliser un programme destiné à améliorer la vie des Juifs dans les camps, Aue plonge dans la dépression. Le corps devient refuge et limite à la fois. La fureur contre son corps devenu trop étroit pour contenir ce qu'il ressent, se canalise dans la voie sexuelle et anale. Le dédoublement accentue l'ambiguïté identitaire. L'exemple auquel on peut recourir pour le montrer est la scène où un miroir renvoie à Maximilien Aue l'image de la réalité. Il ne se reconnaît pas dans le type « avachi, fatigué, maussade, au visage gonflé de ressentiment » (20). Par contre, le miroir, frontière poreuse entre réel et fantastique, fait apparaître sa sœur dans toute sa beauté.

L'hétérogène érotique

Les scènes du chapitre « Air » semblent influencées par la pensée de Bataille pour qui érotisme et mort sont liés : « C'est [...] du fait que nous sommes humains, et que nous vivons dans la sombre perspective de la mort que nous connaissons la violence exaspérée, la violence désespérée de l'érotisme » (21). Conscient du dérisoire de sa vie, le SS s'adonne à un érotisme violent, pour rejoindre le corps de sa sœur et retrouver le sien. Le corps souffrant se ranime dans une fureur érotique. L'espace clos de la maison est transposé ensuite dans l'espace de son propre corps, ultime limite à franchir. Cette insularisation servirait à fuir l'horreur. Il s'agit de quitter le milieu social, puis son corps et enfin son moi. De surcroît, mort et sexualité se côtoient dans le récit du nazi qui visite Auschwitz. Ses rêves chargés de toute la souffrance qu'il a ressentie à la vue de l'Enfer vont transformer cette peine en expériences sexuelles perverses.

L'importance visible des composantes anales dans la représentation corporelle touche de près à la problématique de la différence, de l'étrangeté. Aue, par les relations homosexuelles cherche à compenser le manque du corps de sa sœur. L'éloignement et l'absence de son père l'ont privé de l'environnement où le garçon découvre les gestes et les actions de l'homme adulte. Aue n'a donc pas pu le connaître. Sa sexualité ne s'est pas définie par rapport à des interdits. « La triangulation familiale » qui, pour Gilles Deleuze, représente le « minimum de condition sous lequel un moi reçoit les coordonnées qui le différencient à la fois quant à la génération, quant au sexe et quant à l'état » (22), n'a pas fonctionné dans son cas. Son géniteur n'étant pas là, Aue n'a pas connu et intériorisé l'interdit de l'inceste comme la défense de prendre la place du père. La différenciation, le détachement du couple gémellaire deviennent impossibles. Dès lors, il préfère devenir lui-même femme plutôt que d'épouser une autre personne que sa sœur.

L'œil pinéal

L'œil pinéal inscrit le personnage dans le domaine de la différence et lui donne accès à un autre niveau de la réalité. Cet organe nous apparaît comme marque de la différence et voie vers la connaissance. Il renvoie aux ténèbres de la Shoah :

J'avais le sentiment [...] que le trou dans mon front s'était ouvert sur un troisième œil, un œil pinéal, non tourné vers le soleil, capable de contempler la lumière aveuglante du soleil, mais dirigé vers les ténèbres, doué du pouvoir de regarder le visage nu de la mort. (23)

Ce troisième œil permet à Aue d'atteindre le réel, mais non sans souffrir. Le tourment spirituel se traduit en supplices physiques. L'œil occupe une place majeure dans le registre de l'horreur, sous la forme de *l'œil de la conscience* (24). Il se rapporte à la quête de sens qui traverse le récit du SS. Pour l'officier nazi, le trou laissé dans sa tête par la balle opère une scission. La blessure ouvre, pénètre le corps du bourreau et le projette hors du corps social. La contemplation qui précède cet accident se mue en désir de démarcation. Le juriste de l'horreur, devenu encore plus conscient de son incongruité, cherche à s'évader. Le chapitre « Air » constitue une affirmation de son individualité.

L'œil embryonnaire dont chaque homme dispose au sommet du crâne, cette glande que Bataille élève au rang de vision de la voute céleste, redéfinit la condition humaine (25). La vision verticale de l'œil pinéal de Max Aue transcende l'horizontalité à laquelle sont réduits les autres humains (26). Elle s'y oppose également. La différence se marque tant au niveau des perceptions qu'à celui de l'adhésion idéologique. La blessure qui ouvre l'œil pinéal d'Aue lui révèle la distorsion de son esprit et les atrocités auxquelles il a été confronté. Son acharnement à décrocher un poste qui l'éloigne des massacres montre bien le divorce entre sa nature et ses actes suivant encore la logique du processus entamé. L'épisode de l'œil pinéal tourné vers la conscience éveillée montre la connaissance de l'horreur,

par l'horreur, d'une part, et par l'amour, d'autre part. L'érotisme à valeurs mortifères vainc l'interdit. Max Aue essaie de dépasser sa condition par le corps et de s'en absoudre par l'érotisme. Le corps est tout à la fois refuge, échappatoire, espoir, il y cherche le pardon.

Tout d'abord, l'œil pinéal isole Aue des autres et sépare son moi de son corps. Le jeu du visible et de l'invisible ponctue ainsi le récit littellien. Dans une autre perspective, le corps comble un vide. L'incursion dans le monde nazi a laissé des traces dans l'esprit du SS. Incertain, incohérent dans l'application des règles, il cherche refuge dans l'espace des rêves, des délires et des fantasmes qui lui ouvrent la voie vers la libération. Le corps du bourreau exposé, exhibé, devient le paramètre de ses tourments face à l'horreur et le seul élément de stabilité. Ce corps qui l'ancre dans la réalité déstabilisante de la guerre et qui se déstabilise suite aux incessants stimulus agressifs de la guerre apparaît comme une limite, une dernière frontière à dépasser. L'épisode « Air » placé sous le signe de la dissolution montre qu'Aue tente de dépasser les limites posées par son corps dont la valeur est testée par l'éros. Les délires érotiques sont comme des envols vers un au-delà rassurant. Tout ce que l'amoureux incestueux inflige à son corps montre son désir de rompre avec un monde devenu étranger.

Qui plus est, le troisième œil du bourreau sert de miroir pour révéler la vérité. Il dévoile un autre moi, invitant le lecteur à essayer de déjouer les apparences, à démasquer le personnage, à découvrir l'intériorité humaine d'Aue. « Je regardai mon visage : il était calme, mais derrière ce calme la peur avait tout effacé. Je fermai les yeux [...] je vacillais [...] » (27). Il n'est pas dénué de sens, selon nous, de rappeler le lien entre le thème du miroir et celui du dédoublement. Pour Aue, capable d'analyser ses actions de l'extérieur, l'existence devient un spectacle : « Ma réflexion elle-même n'était qu'une façon de me mirer, pauvre Narcisse qui faisait continuellement le beau pour moi-même, mais qui n'étais pas dupe » (28). L'incomplétude gémellaire entraîne l'échec de l'image spéculaire. Sa sœur étant absente, il se renie, il ne se reconnaît pas dans le miroir. Tout le chapitre « Air » recèle de ses vains essais de se recomposer, de se retrouver en se rapprochant de soi en fantasmant sur celle qui le complète, en l'imaginant à côté de lui, à sa place, en portant, en touchant ses vêtements. Il tente de chasser le vide. Le miroir et les eaux qui créent un reflet le mènent vers elle. Le verbe *contempler* dans le chapitre « Air » change de sens. Il ne désigne plus la perception d'une réalité qui apparaît sous les yeux, mais l'acte de faire naître un univers rêvé. Le corps de Una, la sœur jumelle dont il cherche l'amour, surgit grâce au regard du troisième œil qui, chargé d'autres valeurs, assure le lien avec le monde des mirages.

Aue ouvre son troisième œil sur le monde. Son nouveau regard lui révélera les absurdités dérangeantes d'un univers qui le broie. Sa métamorphose physique prend des dimensions cosmiques. Son réveil après l'accident porte des marques de transfiguration. Le regard blessé par une boule de feu, les contrées de blancheur qui l'accablent deviennent les premiers signes d'une nouvelle vie. : « Ma pensée du monde devait maintenant se réorganiser autour de ce trou. [...] je me suis réveillé et plus rien ne sera jamais pareil » (29). L'œil pinéal lui ouvre le chemin des ténèbres. Son vécu traumatisant lors des exactions en Ukraine et des luttes à Stalingrad surgit à travers des visions sombres de tout ce qui l'entoure :

[...] œil pinéal [...] doué du pouvoir de regarder le visage nu de la mort, et de le saisir ce visage, derrière chaque visage de chair, sous les sourires, à travers les peaux les plus blanches et les plus saines, les yeux les plus rieurs. (30)

L'œil relie la réalité du monde perçu et la vision projetée comme réponse à ce que la rétine a enregistré. Dès lors, on peut une fois de plus souligner le décalage qui caractérise Max Aue. Tous les ponts vers les autres sont coupés. Le rendant capable de voir au-delà du réel, l'auteur confère à son personnage une place particulière dans la bureaucratie nazie qu'il veut démasquer. Différent, Aue saisit ce qu'un SS, aveuglé par l'obéissance n'aurait pas vu. Il voit la dégradation et il fait voir. Les symboles du regard parcourant le texte d'un bout à l'autre prennent le contrepied de la politique des meurtriers, à savoir la dissimulation, la capacité de soustraire leurs terrifiantes actions aux regards et aux savoirs des autres.

Je me regarde ou voulais pouvoir me regarder : non pas avec un regard narcissique, ni avec un regard critique, qui fouille les défauts, mais avec un regard qui cherche désespérément à saisir l'insaisissable réalité de ce qu'il voit – un regard de peintre si vous voulez. (31)

Le regard est, on le voit, passage obligé entre réception et transmission de la réalité. Cette définition formulée par Aue prolonge la perspective de la caméra qui enregistre impassiblement le déroulement des événements. La réalité est difficile à définir, car le personnage vit dans un monde qui s'effondre. Son monde à lui, dépourvu d'amour, ne subsiste en tout cas que dans et par l'imagination.

Par ailleurs, la métaphore du regard renvoie vers une autre dimension de l'œil pinéal, Bataille y décèle une fonction virile liée à l'activité érectile du corps (32). Face au monde réel perdu par une humanité indigne, ce qui reste à Aue tient à son amour. Mais cet amour ne peut être accompli que par le biais des fantasmes. Son délire érotique est abandon et fuite du réel. Le regard dépasse les limites, désobéit aux lois de l'espace et du temps. Dans une scène que nous pouvons qualifier d'inspiration batallienne, l'œil acquiert les dimensions d'une troisième présence. Le sexe de la femme, transformé en organe visuel rencontre l'œil pinéal du bourreau dans un éblouissant rayonnement. De la sorte, si Aue a difficilement atteint le savoir par ses expériences de SS, il découvre la sublimation dans ses expériences corporelles. Dans le questionnement perpétuel qui accompagne le parcours du nazi, cette scène traduit l'ouverture du corps et des sens, la nymphose attendue, la découverte d'une voie vers la vérité : « [...] je fouillais les profondeurs de son corps de mon troisième œil rayonnant, tandis que son œil unique à elle rayonnait sur moi et que nous nous aveuglions mutuellement [...] » (33). Néanmoins, les deux lumières s'annulent réciproquement, les limites ne peuvent être transgressées, la recherche de la vérité prend fin. D'ailleurs, la quête d'Aue était déjà vouée à l'échec. Le symbole de la Gorgone, sous lequel apparaît le sexe de la femme, rige tout espoir de réussite. La voie du corps échoue. La figure de la Gorgone, mise en relation avec le concept freudien de l'angoisse de la castration (34), dévoile d'autres perspectives de ce complexe. Le frère incestueux n'éprouve pas l'angoisse de castration, car son désir de revivre l'amour perdu l'avait mené à vouloir vivre la féminité. Il nous faut remarquer d'autres valeurs mythologiques enrichissant le substrat symbolique de la scène pour montrer que la démarche de Max échoue. Non seulement il ne réussit pas à aveugler Polyphème, mais il réveille encore le regard du cyclope. Le regardant est regardé, il lui revient de s'exposer et de se laisser fouiller. Nous ne pouvons pas manquer de relier l'attrance pour l'absolu, moteur de l'existence d'Aue, avec son désir exacerbé de tout voir, de dépasser le regard, de percer l'enveloppe du corps et de le fouiller.

L'œil pinéal, don de voyance, se manifeste ainsi comme signe de malaise dans un monde qui ne demande pas à être mis sous la loupe de l'analyse, ainsi il se transforme en stigmaté :

[...] mon œil pinéal [...] béant au milieu de mon front projetait sur ce monde une lumière crue, morne, implacable [...] le cri d'angoisse infini de l'enfant à tout jamais prisonnier du corps atroce d'un adulte maladroit et incapable, même en tuant, de se venger du fait de vivre. (35).

Portant un regard lucide sur le monde qui suscite l'angoisse, Aue s'éloigne davantage des autres. Son œil pinéal l'enferme encore plus dans la cellule où il est prisonnier. En fait, Max Aue ne cherche qu'à se perdre, à s'oublier, par ses rencontres amoureuses, ses rêves et ses fantasmes. À l'intérieur du système où il s'active, Aue est Autre.

Penser et comprendre le monde du bourreau, tel serait le défi que Littell s'est lancé, selon nous, en écrivant *Les Bienveillantes*, roman si controversé. L'auteur américain, voulant mettre en scène un regard lucide sur la réalité de l'anéantissement, offre à son bourreau, personnage fictionnel qui raconte l'Histoire de la Deuxième Guerre et son histoire personnelle, le statut d'inadaptable, le marque du stigmaté de la différence, de l'étrangeté. Pour conclure, nous laisserons parler Georges Bataille sur les camps nazis : « dans un univers de bassesse et de puanteur, chacun eut *le loisir* de mesurer l'abîme, l'absence de limites de l'abîme et cette vérité qui obsède et fascine » (36). Littell choisit que ce soit un bourreau qui mesure cet abîme. La réflexion d'un personnage du roman n'est pas sans référence à la remarque de Bataille: « *Car si Juif, de nos jours, veut dire encore quelque chose, cela veut dire Autre, un Autre et un Autrement peut être impossibles, mais nécessaires* » (37). Le jeu des identités, la confusion entre le bourreau et la victime représente un axe thématique sur lequel se greffe l'idée d'intégration du génocide au sein de l'humanité.

Notes

(1) Gilles Deleuze, *Cinéma 2, L'image-temps* cité in Anthony Wall, *Ce corps qui parle, pour une lecture dialogique de Denis Diderot*, Montréal, XYZ éditions, 2005, p. 15.

(2) Richard Millet, « Conversation à Beyrouth », in *Le Débat*, n° 144, Paris, Gallimard, mars-avril 2007, p. 24.

(3) Julia Kristeva, *De l'abjection à la banalité du mal*, conférence avec Jonathan Littell, auteur du roman *Les Bienveillantes*, invité par le Centre Roland Barthes (Université Paris-VII), à l'ENS, le mardi 24 avril 2007

(4) Georges Bataille, « Réflexions sur le bourreau et la victime » in *Œuvres complètes XI*, Paris, Gallimard, 1970, p. 266.

(5) Georges Bataille, « Structure psychologique du fascisme », in *Articles (La critique sociale)*, *Œuvres complètes I, Premiers écrits 1922-1940*, Paris, Gallimard, 1970, p. 344.

(6) Jean Bessière, *Qu'est-il arrivé aux écrivains français ? d'Alain Robbe-Grillet à Jonathan Littell*, Loverval, Éditions Labor, 2006, p. 86.

(7) Georges Bataille, *Articles (La critique sociale)* in *Œuvres complètes I, op.cit.*, p. 344.

(8) Jonathan Littell, *Les Bienveillantes*, Paris, Gallimard, 2006, p. 14.

(9) *Id.*, p. 11.

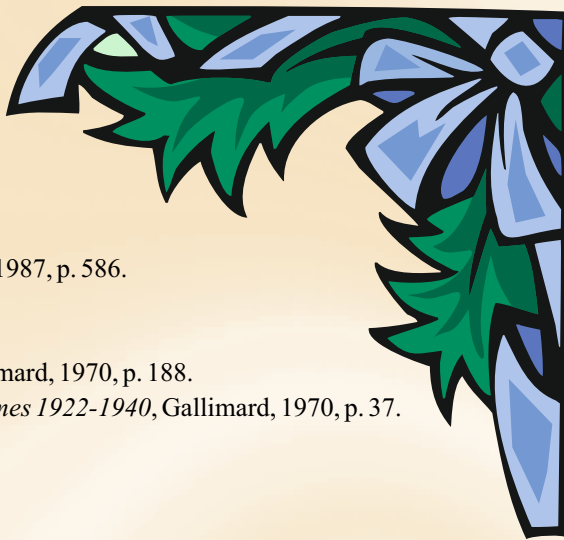
(10) *Id.*, p. 14.

(11) Jonathan Littell, *Les Bienveillantes*, Paris, Gallimard, 2006, p. 747.

(12) David Le Breton, *Anthropologie du corps et modernité* (1990), Paris, PUF, 2008, p. 12.

(13) Jonathan Littell, *Les Bienveillantes, op.cit.*, p. 403.

- (14) *Ibid.* p. 740.
 (15) *Id.*, p. 37.
 (16) *Id.*, p. 140.
 (17) *Id.*, p. 526.
 (18) Georges Bataille, *Articles (La critique sociale)*, *op.cit.*, p. 342.
 (19) Jonathan Littell, *Les Bienveillantes*, *op.cit.*, p. 422.
 (20) *Id.*, p. 806.
 (21) Georges Bataille, *Les larmes d'Éros*, in *Œuvres complètes X*, Paris, Gallimard, 1987, p. 586.
 (22) Gilles Deleuze, Felix Guattari, *L'anti-Œdipe*, Paris, Minuit, 1972, p. 92.
 (23) Jonathan Littell, *Les Bienveillantes*, *op.cit.*, p. 410.
 (24) Georges Bataille, *Œil* in *Œuvres complètes I, Premiers écrits 1922-1940*, Gallimard, 1970, p. 188.
 (25) Georges Bataille, *Dossier de l'œil pinéal* in *Œuvres complètes II, Écrits posthumes 1922-1940*, Gallimard, 1970, p. 37.
 (26) *Id.*, p. 43.
 (27) Jonathan Littell, *Les Bienveillantes*, *op.cit.*, pp. 410-411.
 (28) *Id.*, p. 414.
 (29) *Id.*, p. 404.
 (30) *Id.*, p. 410.
 (31) *Id.*, p. 821.
 (32) Georges Bataille, *Dossier de l'œil pinéal*, *op.cit.*, p. 38.
 (33) Jonathan Littell, *Les Bienveillantes*, Paris, *op.cit.*, p. 832.
 (34) Freud associe l'effroi devant la Méduse à l'effroi de castration, les cheveux représentés comme des serpents sont mis en relation avec le complexe de castration, la tête de la Méduse. (Sigmund Freud, *Résultats, idées, problèmes II 1921-1938* (1985), Bibliothèque de la psychanalyse, Paris, PUF, 1987, p. 50).
 (35) Jonathan Littell, *Les Bienveillantes*, Paris, Gallimard, 2006, pp. 474.
 (36) Georges Bataille, « Réflexions sur le bourreau et la victime » (1947), *op.cit.*, p. 264.
 (37) Jonathan Littell, *Les Bienveillantes*, *op.cit.*, p. 802.



Bibliographie



- Georges BATAILLE, *La littérature et le mal*, Paris, Gallimard, 1957.
 Georges BATAILLE, *Structure psychologique du fascisme*, in *Articles (La critique sociale)*, *Œuvres complètes I, Premiers écrits 1922-1940*, Paris, Gallimard, 1970
 Georges BATAILLE, *Œil*, *Œuvres complètes I, Premiers écrits 1922-1940*, Paris, Gallimard, 1970.
 Georges BATAILLE, *Dossier de l'œil pinéal*, in *Œuvres complètes II, Écrits posthumes 1922-1940*, Paris, Gallimard, 1970.
 Georges BATAILLE, *Les larmes d'Éros*, in *Œuvres complètes X*, Paris, Gallimard, 1970.
 Georges BATAILLE, *L'Érotisme*, in *Œuvres complètes X*, Paris, Gallimard, 1970.
 Georges BATAILLE, « Réflexions sur le bourreau et la victime », (1947), *Œuvres complètes, XI*, Paris, Gallimard, 1970.
 Jean BESSIERE, *Qu'est-il arrivé aux écrivains français ? d'Alain Robbe-Grillet à Jonathan Littell*, Lovreval, Bruxelles, Éditions Labor, 2006.
 Gilles DELEUZE, Felix GUATTARI, *L'anti-Œdipe*, Paris, Minuit, 1972.
 Julia KRISTEVA, *Pouvoirs de l'horreur*, Paris, Seuil, 1980.
 David LE BRETON, *Anthropologie du corps et modernité* (1990), Paris, PUF, 2008.
 Jonathan LITTELL, *Les Bienveillantes*, Paris, Gallimard, 2006.
 Jonathan LITTELL, *Études*, Saint-Clément de Rivière, Fata Morgana, 2007.
 Jonathan LITTELL, *Le sec et l'humide*, Paris, Gallimard, 2008.
 Richard MILLET, « Conversation à Beyrouth », in *Le Débat*, n°144, Paris, Gallimard, 2007.
 Paul SCHILDER, *L'image du corps*, Paris, Éditions Gallimard, 1968
 Anthony WALL, *Ce corps qui parle, pour une lecture dialogique de Denis Diderot*, Montréal, XYZ éditions, 2005.

Pourquoi enseigner la littérature ?

Prof. Ionescu Mihaela , Școala Gimnazială «Înv. M. Georgescu » Celaru, Dolj

La littérature a toujours eu l'effet de bouleverser ses lecteurs par sa splendeur. Et la littérature française, aussi.

La plupart des étudiants de FLE la considère «belle», qui ne sert qu'à enrichir et à augmenter leurs connaissances culturelles sur la France.

La littérature est une réflexion de la société contemporaine. Une manifestation de la vie actuelle d'une société, la littérature démontre la pensée et la philosophie d'une époque. La littérature offre une vision du monde et encourage la réflexion sur des relations multiculturelles. Elle est la clé qui découvre toute une civilisation et complète la vision offerte par des textes non littéraires.

L'enseignement de la littérature est une démarche très fructueuse dans l'apprentissage de la langue étrangère. Dans le cas du français, la littérature est une ouverture au monde français et francophone. Quoiqu'elle compose une grande partie de la culture française, la littérature francophone reste ignorée par la plupart des manuels du FLE.

L'enseignement de la littérature en classe de FLE aide les enseignants à poursuivre les objectifs pour développer le sens de la langue et du style. Fouiller les textes littéraires et la langue, détermine les étudiants apprendre à ne pas accepter passivement la langue comme un ensemble de leurs connaissances grammaticales. De cette manière, ils apprennent à creuser la langue afin d'arriver à une meilleure compréhension de la langue et la façon dont elle fonctionne.

Du point de vue de l'apprentissage, l'enseignement de la littérature en classe du FLE aide les étudiants à développer, en français, la capacité d'observer, d'interpréter et de construire une cohérence dans leur écriture. L'analyse de structure des textes littéraires et l'étude du point de vue épistémologique (la critique de la méthode scientifique, des formes logiques et des modes d'inférence utilisés, les principes, les concepts fondamentaux, les théories pour déterminer leur origine logique, leur valeur et leur portée objective) favorisent la mise en œuvre des méthodes de travail. L'exercice stylistique initie l'esprit scientifique des apprenants, augmentant leur compréhension de la langue.

Le texte romanesque est le seul genre littéraire dont les apprenants n'ont pas peur. La présentation leur semble facile, à l'aise, et ils n'approchent pas le texte avec la réticence qu'il approchent la poésie.

Grace à la nature descriptive ou narrative de la plupart des romans, les extraits de romans peuvent se prêter, d'une manière idéale, à l'exploitation en classe. Une lecture approfondie d'un extrait descriptif peut mener les apprenants à développer un sens esthétique pour la langue et voir comment varier le lexique afin de peindre une image du sujet auquel ils font référence. Le professeur doit tirer l'attention des apprenants vers l'emploi de mots nuancés et le rythme de la langue qui ajoutent au sens du texte. De la même façon, les textes narratifs peuvent être exploités pour faire travailler l'art de narration auprès des apprenants. Les textes choisis très souvent pour ce type de travail sont des contes et des fables, qui sont courts et peuvent être exploités dans leur intégralité, mais contiennent tous les aspects d'un texte romanesque.

L'objectif principal de traiter des extraits de roman en classe du FLE est le développement de la compétence de compréhension de l'écrit. Donc, le parcours adopté par le professeur est de plusieurs étapes de lecture de manière à ce que les apprenants déchiffrent l'extrait pour comprendre la polysémie des voix et des sens et arriver à une compréhension affinée du texte offert. Le professeur peut aussi faire un atelier d'écriture à partir d'un extrait d'un roman en demandant aux apprenants de réécrire l'histoire en variant le ton ou le narrateur.

Travailler le vocabulaire, la syntaxe et la phonétique derrière une table ou devant un ordinateur ne suffit pas pour s'approprier une langue étrangère. L'apprentissage d'une langue ne s'adresse pas seulement à l'intellect. Il implique la personne entière, dans sa complexité physique et psychologique. Car la langue est un tout: elle est sonorité, rythme, mais elle est aussi regards, gestes, silences, élans, émotions, jeu et créativité.

La littérature dans l'enseignement du français langue étrangère

« La langue fait la littérature et la littérature soutient la langue »

Cet article a pour but de présenter la place que la littérature française occupe dans l'enseignement du français langue étrangère et le rôle que le CECRL attribue à la littérature, en creusant les raisons pour l'exploiter en classe dès le début de l'apprentissage de la langue et en proposant des pistes pour concilier les exigences du Cadre: travail des compétences langagières, dimension interculturelle, pédagogie de projet, document authentique, tâche.

Depuis quelques années, on assiste à une dévalorisation du texte écrit et du texte littéraire dont le caractère supposé «élitiste» ne favoriserait pas l'apprentissage de la langue orale. Les didacticiens et les concepteurs des manuels optent pour les documents authentiques et se proposent de mettre à l'écart le texte littéraire, considérant que sa pratique n'a rien à faire avec la pratique de la langue.

Dans ce contexte, on a analysé les manuels de FLE utilisés au présent au collège et au lycée pour voir comment ils sont conçus et quel est l'état de la présence des textes littéraires dans ces manuels. Pour atteindre les objectifs que cette étude se fixe, on a été plus attentifs aux textes proposés comme support pour l'apprentissage. Parcourant plusieurs manuels, nous avons observé le rôle minimisé de la littérature française dans l'enseignement ou plutôt son absence. Les manuels présentent essentiellement des textes didactisés, fabriqués, mais aussi des extraits de journaux, de magazines, des cartes de vœux, des recettes de cuisine, en somme des documents authentiques selon les recommandations officielles qui privilégient la formation des locuteurs en langue étrangère, le but des auteurs de ces manuels étant de répondre aux besoins de communication des apprenants dans des situations concrètes de communication, dans la vie de tous les jours. Ces manuels ne valorisent pas la littérature, la présence des textes littéraires étant très faible.

Voyant la littérature comme un « *document authentique* », les auteurs exploitent seulement les aspects communicatifs des documents, mettant l'accent sur les éléments qui favorisent et facilitent la communication, sans prendre en compte les spécificités du texte littéraire. Les textes littéraires ne sont proposés que comme texte - support de leçon, texte - support d'exercices ou, enfin, comme texte récréatif à la fin de l'unité didactique.

Quant aux manuels pour le collège, la situation est encore pire, vu le public auquel ces manuels s'adressent : des élèves de 10 à 14 ans, pendant les premières années d'étude du français, donc le niveau débutant A1-A2. Dans les manuels analysés, on n'a rien trouvé comme texte littéraire.

Pourtant, le CECRL accorde de l'importance à la littérature, en préconisant «*l'utilisation esthétique ou poétique*» de la langue, privilégiant ainsi le texte littéraire dans la classe de langue : « *Les littératures nationale et étrangère apportent une contribution majeure au patrimoine culturel européen que le Conseil de l'Europe voit comme « une ressource commune inappréciable qu'il fait protéger et développer » (1).*

Dans le CECRL on trouve également des recommandations précieuses en ce qui concerne les possibilités d'introduire la littérature en classe de langue étrangère. «*L'utilisation de la langue pour le rêve ou pour le plaisir est importante au plan éducatif mais aussi en tant que telle. Les activités esthétiques peuvent relever de la production, de la réception, de l'interaction ou de la médiation et être orale ou écrites. Elles comprennent des activités comme :*

- *le chant (comptines, chansons du patrimoine, chansons populaires, etc.)*
- *la réécriture et le récit répétitif d'histoires, etc.*
- *l'audition, la lecture, l'écriture ou le récit oral de textes d'imagination (bouts rimés, etc.) parmi lesquels des caricatures, des bandes dessinées, des histoires en images, des romans photos, etc.*
- *le théâtre (écrit ou improvisé)*
- *la production, la réception et la représentation de textes littéraires comme : lire et écrire des textes (nouvelles, romans, poèmes, etc.), représenter et regarder ou écouter un récital, un opéra, une pièce de théâtre, etc. » (2).*

En même temps, selon les préconisations du CECRL, l'enseignement des langues est avant tout tourné vers un usage pratique, dans des situations de communication concrètes, usage auquel l'apprenant parvient par l'intermédiaire des documents authentiques et des tâches.

Les professeurs d'aujourd'hui travaillent essentiellement sur des « documents ». Alors, une question surgit : le texte littéraire, peut-on l'exploiter en classe comme document authentique, en le traitant comme si on traitait un article de presse ou une recette de cuisine ? Ou bien le texte littéraire a d'autres caractéristiques et suppose une approche différente ?

On considère que le texte littéraire n'est pas *un document authentique parmi d'autres* (comme l'approche communicative le considèrerait), mais un document authentique par excellence, produit d'une société donnée et de ses cultures à un moment donné de l'histoire.

Pour mieux voir la différence entre un document authentique et le texte littéraire, il suffit de citer Cicurel, « *Les documents authentiques sont dotés d'une authenticité éphémère. Ils vieillissent vite et ne peuvent fonctionner que dans un contexte donné, alors que les textes littéraires ne perdent pas leur intérêt socio psychologique et leur relation avec la réalité. Ils fonctionnent donc indépendamment du contexte de production et construisent un monde qui interagit avec celui du lecteur. Le texte littéraire étant un genre qui touche, qui entre, plus que les autres textes, dans le monde du lecteur, dans ses expériences. Le texte littéraire est un texte qui permet ou même demande d'être interprété par son lecteur* » (3).

Cependant, la lecture littéraire est une activité solitaire par excellence, elle a un caractère personnel, individuel. « *Cette lecture est souvent le fruit d'une sélection personnelle, elle est réalisée dans des conditions choisies, et son objectif est de trouver un certain plaisir à la découverte des actions de personnages auxquels le lecteur peut plus ou moins s'identifier. Ce mode de lecture, qui peut être qualifié d'authentique est bien difficile à mettre en place en classe.* » (4)

On se demande alors comment mettre le texte littéraire au service de la tâche, de l'interculturel et de l'apprentissage collaboratif, concepts prônés par les lignes directrices de la perspective actionnelle et quelles seraient les tâches qu'on pourrait proposer aux apprenants autour d'un texte littéraire.

Dans son ouvrage *Lectures Interactives*, Francine Cicurel envisage le travail de lecture en classe comme une activité divisée en quatre étapes. Les deux premières étapes se déroulent avant la lecture du texte. La première étape consiste à orienter/activer les connaissances des apprenants qui ont un rapport avec le contenu du texte. Cette étape doit préparer la lecture et se fait notamment avant la distribution du texte. La deuxième étape prépare également l'entrée dans le texte et suppose une prise d'indices qui (permettra aux apprenants l'anticipation du sens. Cette étape familiarise le lecteur avec le texte par l'intermédiaire d'une lecture-balayage, un regard rapide et général sur le texte. La troisième étape est la lecture avec un objectif. C'est une lecture-recherche guidée par des consignes. Ces consignes de lecture ont été le point fort de l'approche globale qui permet de travailler des documents écrits authentiques même avec des débutants, car on leur demande d'appréhender le sens global même s'ils sont encore incapables de comprendre tous les mots du texte. Le but des consignes est de motiver les apprenants et de favoriser la compréhension et non pas de les évaluer. Dans la quatrième et la dernière étape, le rôle de l'enseignant est de faire réagir les apprenants au contenu du texte. Cette étape favorise aussi l'expression orale et l'interaction entre les apprenants, car la plupart du temps l'enseignant les fait réagir oralement, dans des conversations où ils peuvent échanger leurs opinions. Les apprenants peuvent répondre aux questions ouvertes, cocher la bonne réponse, compléter des phrases, faire des périphrases, associer des éléments, substituer le thème au texte, donner l'idée principale du texte, discuter un problème, présenter leurs points de vue, séparer documentaire et imaginaire ou le texte pragmatique et le texte fictif (5).

Il s'agit donc de favoriser trois types de relation: la relation du lecteur au texte à travers les anticipations et les hypothèses de lecture (les deux premières étapes); la relation du texte au lecteur avec les réactions personnelles du lecteur (la troisième étape); et la relation entre les différents apprenants-lecteurs à travers le travail de groupe (la quatrième étape).

« *La lecture littéraire devient une activité collective ouvrant un espace d'expression personnelle aux apprenants qui interviennent véritablement comme lecteurs, s'impliquent dans le discours et agissent de façon quasi authentique – l'enseignant restant présent. Une exploitation actionnelle du texte littéraire laisse toute sa place au lecteur, à sa lecture et à ses sentiments personnels, tout en créant un espace de discussion proche de l'authentique, la situation restant marquée par l'apprentissage. Une exploitation actionnelle du texte littéraire laisse toute sa place au lecteur, à sa lecture et à ses sentiments personnels, tout en créant un espace de discussion proche de l'authentique, la situation restant marquée par l'apprentissage.* » (6)

En ce qui suit, nous allons présenter un projet déroulé pendant l'année scolaire 2013-2014 à l'Ecole de Bolintin Vale du département de Giurgiu et qui a eu comme objectif de sensibiliser les élèves et de les familiariser avec la littérature française. Vu le niveau des élèves (A1, débutants), et leur tranche d'âge (10-14 ans), on a considéré la poésie comme le genre le plus proche à répondre à nos besoins. Au cours des ateliers organisés, notre objectif était d'apprendre aux élèves à lire, à interpréter et à réciter des poésies et à les illustrer par des dessins.

Texte court dans la plupart des cas, le texte des poésies peut être appréhendé dans sa globalité et facilement mémorisé. Grâce au rythme et au jeu des sonorités, ce type de texte facilite l'apprentissage de la prononciation et de l'intonation. Avec des débutants, la paraphrase, la mise en situation, le recours aux synonymes et aux antonymes, l'image, le dessin, le schéma, le geste, le mime constituent autant de moyens pour faire comprendre un texte.

Pour ce niveau, on a choisi des poèmes relativement courts qui ont permis des retours en arrière plus aisés et une lecture plus rapide : *Une fourmi trainant un char*, *Le capitaine Jonathan* (Robert Desnos), *Le chat et l'oiseau*, *Les enfants qui s'aiment*, *Déjeuner du matin*, *La coccinelle*, *Le coquelicot* (Jacques Prévert), *Le chat et le chant* (Jacques Charpentreau), *Le cosmonaute et son hôte* (Pierre Gamarra), *Le secret* (René de Obaldia).

Les poésies qu'on a étudiées ont été illustrées par des dessins, ceux-ci faisant l'objet d'un concours et d'une exposition. On a aussi organisé des ateliers d'écriture créative, on a essayé d'écrire des poésies « à la manière de... ». On a constaté que cette manière d'aborder la poésie s'avère être très enrichissante et motivante pour les élèves.

Sous forme de contes, de petites histoires, de nouvelles, de romans (policiers, fantastiques, science-fiction), de poèmes ou de pièces de théâtre, la littérature doit occuper une place d'importance dans la culture quel que soit le pays, elle doit être une partie intégrale de la didactique du FLE. Apprendre une langue étrangère suppose en même temps connaître le pays où elle est parlée et entrer en contact avec la culture de ses locuteurs. Les textes littéraires doivent être les vecteurs les plus représentatifs de la culture de la langue enseignée. Par conséquent, ils sont le support didactique le plus approprié à même d'apporter des informations culturelles nécessaires pour une réelle appropriation de la langue cible.

Notes

(1) Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer, Les Éditions Didier, Paris 2001

(2) Idem²

(3) Cicurel, Francine: *Lectures interactives en langue étrangère*, Paris, Hachette, 1991

(4) Riquois, Estelle: *Exploitation pédagogique du texte littéraire et lecture littéraire en FLE : un équilibre fragile*, 2010

(5) Cicurel, Francine: *Lectures interactives en langue étrangère*, Paris, Hachette, 1991

(6) Morel, Anne-Sophie: *Littérature et FLE : état des lieux, nouveaux enjeux et perspectives*, Besançon, mai 2011

Bibliographie

1. *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*, 2001
2. Cicurel Francine., *Lectures interactives en langue étrangère*, Paris, Hachette, 1991
3. Riquois Estelle, *Exploitation pédagogique du texte littéraire et lecture littéraire en FLE : un équilibre fragile*, 2010
4. Morel Anne-Sophie, *Littérature et FLE : état des lieux, nouveaux enjeux et perspectives*, Besançon, mai 2011

Le cosmonaute et son hôte

Sur une planète inconnue,
un cosmonaute rencontra
un étrange animal :
il avait le poil ras,
une tête trois fois cornue,
trois yeux, trois pattes et trois bras!
« Est-il vilain ! pensa le cosmonaute
en s'approchant prudemment de son hôte.
Son teint a la couleur d'une vieille échalote,
son nez a l'air d'une carotte.
Est-ce un ruminant ? Un rongeur ? »
Soudain, une vive rougeur
colora plus encore le visage tricorne.
Une surprise sans bornes
fit chavirer ses trois yeux.
« Quoi! Rêve-je ? dit-il. D'où nous vient, justes

cieux,
ce personnage si bizarre sans crier gare ?
Il n'a que deux mains et deux pieds,
il n'est pas tout à fait entier !
Regardez comme il a l'air bête, il n'a que deux
yeux dans la tête !
Sans cornes, comme il a l'air sot ! »
C'était du voyageur arrivé de la terre
que parlait l'être planétaire.
Se croyant seul parfait et digne du pinceau,
il trouvait au Terrien un bien vilain museau.
Nous croyons trop souvent que, seule, notre tête
est de toutes la plus parfaite !

Pierre GAMARRA



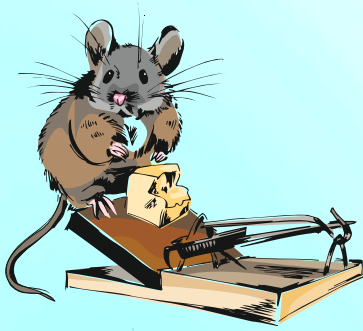
Le chat et le chant

Sur la scène de l'Opéra,
Autour de la grande chanteuse,
Dansent en rond les petits rats.
La cantatrice est bien heureuse.

Elle sait que rien ne viendra
Troubler ses harmonieux arpèges,
Car la danse des petits rats
Des fausses notes la protège.

Elle soulève à tour de bras
Sa poitrine en soufflet de forge
Et prête à lancer sur les rats
Le chat qu'elle aurait dans la gorge.

Jacques CHARPENTREAU



Illustrée par Andreea Toma, VI-ème classe, Ecole No. 1 Bolintin Vale, Giurgiu

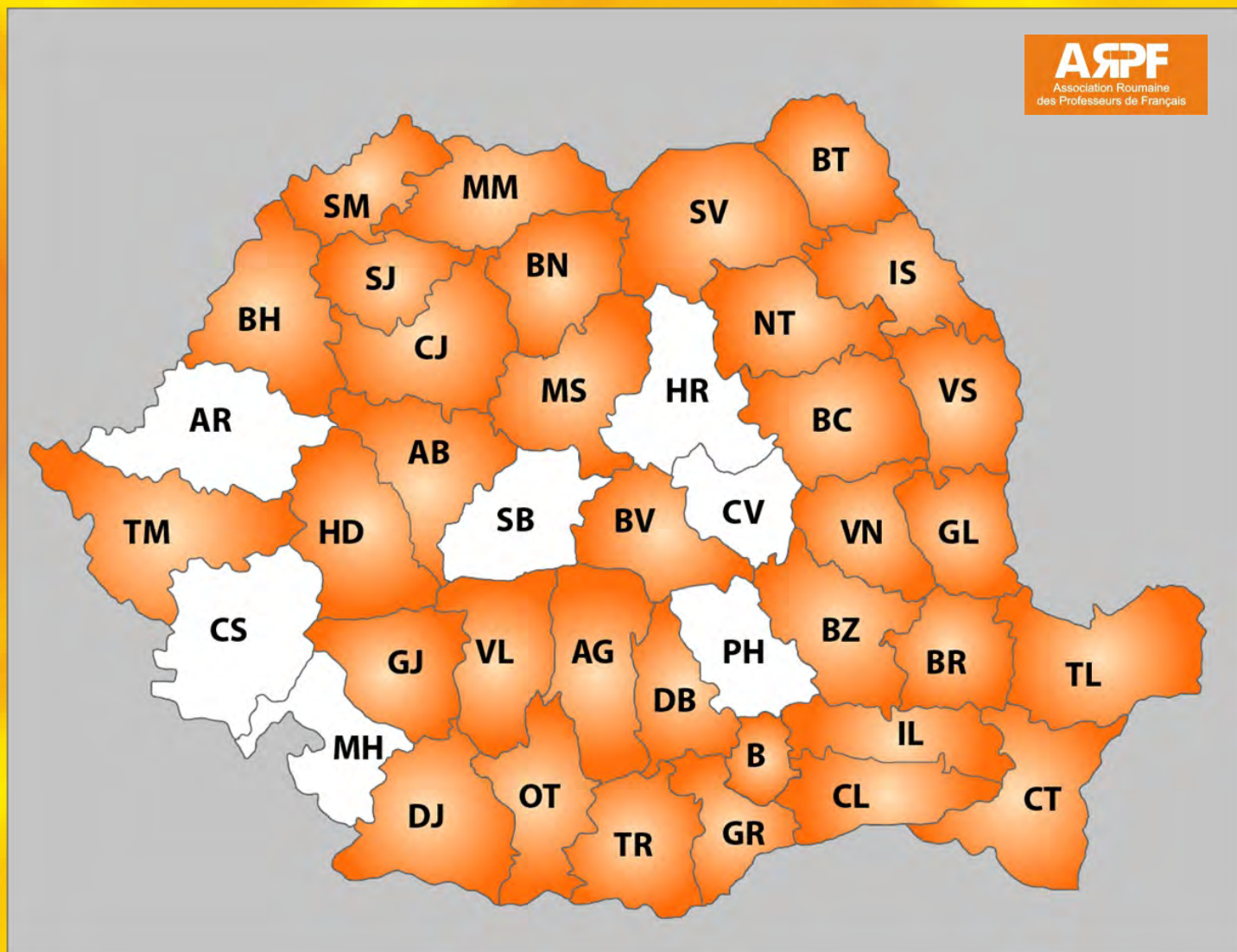
Citation du numéro :

*Écouter les autres,
c'est encore
la meilleure façon
d'entendre
ce qu'ils disent."*

Eugène Ionesco (1909-1994)



REPRÉSENTATION DE L'ARPF EN ROUMANIE



La responsabilité pour le contenu de cette revue revient exclusivement aux auteurs des articles.

Comité de lecture/rédaction:

Irina COSOVANU, Mihaela POSTELNICU, Raluca MARTINESCU, Simona NENOV, Maria PAȘCA, Dorina POPI, Mihai MURARIU
messenger.arpf@gmail.com

On remercie tous nos collaborateurs pour la parution de cette revue!



ISSN: 2067 – 175X